ISSN 1995-0659

Министерство образования и науки Российской Федерации
Дагестанский государственный педагогический университет

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета серия «Психолого-педагогические науки»

№ 1 (34), 2016

*Журнал входит в **Перечень рецензируемых научных изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (1 декабря 2015 года).*

***Учредитель журнала:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего 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:

Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., проректор по научной работе ДГПУ – главный редактор;
Акавов Забит Насирович, д-р филол. наук, проф., директор НИИ филологии, проф. кафедры литературы ДГПУ;
Амирханов Хизри Амирханович, д-р ист. наук, проф., директор Института истории, археологии и этнографии 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 ИЯЛИ им. Г. Цадасы ДНЦ РАН;
Магомедов Магомедрасул Дибирович, д-р биол. наук, проф., директор ПИБР ДНЦ РАН, чл.-корр. РАН;
Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики 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, д-р биол. наук, проф., директор Института экологии горных территорий КБНЦ 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. 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. 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, проф., 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, 2016
© Дагестанский государственный педагогический университет, 2016

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ.
Тел.: (8722) 675187; www.dgpu.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

ISSN 1995-0659

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

Scientific journal

Proceedings of Dagestan State Pedagogical University "Psychological and Pedagogical Sciences" series

 # 1 (34), 2016

The journal is included into the ***List of leading reviewed scientific journals and publications****, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degree of Doctor of Sciences, applying for scientific degree of Candidate of Sciences should be published (December, 01, 2015).*

The journal is founded by: *"Dagestan State Pedagogical University" Federal State Budgetary Educational Institution of Higher 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

Ataev Zagir Vagitovich, Candidate of Geography, professor, vice-rector for Science, DSPU – editor-in-chief;
Akavov Zabit Nasirovich, Doctor of Philology, professor, director, Institute of Philology, professor, the chair of Literature, DSPU;
Amirkhanov Khizri Amirkhanovich, Doctor of History, professor, director, Institute of History. Archaeology and Ethnography, Dagestan Scietific 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);
Gasanova Maryam Davudovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the first vice-rector, DSPU;
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 ILLA, DSC RAS;
Magomedov Magomedrasul Dibirovich, Doctor of Biology, professor, director. CIBR, DSC RAS, Corresponding Member, RAS;
Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE;
Omarov Omar Alievich, Doctor of Physics and Mathematics, professor, director, Institute of National Problems in Education, academician, RAE;
Omarova Naida Omarovna, Doctor of Physics and Mathematics, professor, deputy director for Science, Institute of National Problems in Education, 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, Doctor of Biology, professor, director, Institute of Ecology of Mountain Areas, KBSC 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 Pedagogy 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 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 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, Professor, 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, 2016
© Dagestan State Pedagogical Unicversity, 2016

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) 675187; www.dgpu.ru e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гаджибекова З. Г., Гаджиханов З. А., Абдулаева З. А., Муталибов А. Ш. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВЫМ ЭКСПРЕССИВНЫМ СРЕДСТВАМ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ РЕЧИ 6
Османова Н. М. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРАВОВОГО И МОРАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА 11
Посыпанова О. С. МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ И МАНИПУЛЯЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ 16

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдулатипова Э. А., Чупанов А. Х., Маллаев Д. М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА 22
Абуталимова А. А. О МОДЕЛИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЕ 27
Агамова А. Н., Ильясов И. О., Мусаева З. И. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕРМИНОВ-СИНОНИМОВ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ 33
Амиров С. Н., Омаров Х. Г. ОБУЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ, ПРОБЛЕМЫ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 39
Варющенко В. И., Гайкова О. В. ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ 44
Вечедова А. Д., Ахмедбекова Р. Р. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА 49
Гаджиев О. М., Магомедов Г. И. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ 52
Магаррамов М. Д., Багандов М. Г., Курбанов М. А. ДИДАКТИКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРАВОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ 57
Магомедова Р. Г., Махаева Г. М. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Е. И. КОЗУБСКОГО 61
Мадиева З. З., Меджидова М. К., Велиева Э. А., Багирова Д. М. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА 66
Насыпаная В. А. ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 71
Омаров Х. Г. РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ В ОБУЧЕНИИ РИСУНКУ 77
Османов Х. А., Абакаргаджиева П. Р., Муртузалиева М. К. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ 82
Рабаданов Р. Р. МОДЕЛИРОВАНИЕ – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ 87
Селимова З. О., Ходжаева Ш. И. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕЗГИНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ (на материале подчинительных словосочетаний) 93
Тимофеева З. М. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ 97
Ханмагомедов Х. Л. ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «УЧЕНИЕ О БИОСФЕРЕ» В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА ГЕОГРАФО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 104
Эседова У. Н. ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ РАЗДЕЛОВ ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-6 КЛАССАХ ЛЕЗГИНСКИХ ШКОЛ 108

НАШИ АВТОРЫ 112

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 118

CONTENTS

PSIHOLOGICAL SCIENCES

Gadzhibekova Z. G., Gadzhikhanov Z. A., Abdulaeva Z. A., Mutalibov A. Sh. THE PROBLEM OF TEACHING THE LINGUISTIC EXPRESSIVE MEANS IN THE PROCESS OF MASTERING THE PSYCHOLOGICAL SPEECH STANDARD 6
Osmanova N. M. PHENOMENOLOGY OF THE NORTH-CAUCASIAN YOUTH'S JURIDICAL AND MORAL CONSCIOUSNESS IN THE FIRST QUARTER OF THE 21st CENTURY 11
Posypanova O. S. MOTIVATIONAL AND MANIPULATION CONSUMERIC SPHERES OF CONSUMPTION 16

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abdulatipova E.A., Chupanov A.H. USE OF TRAINING TECHNOLOGIES IN TRAINING OF THE MANAGER OF TOURISM 22
Abutalimova A. A. THE MODEL OF CULTUROLOGICAL EDUCATION AND PUPILS'SOCIALIZATION AT THE DAGESTAN SCHOOL 27
Agamova A. N., Ilyasov I. O., Musaev Z. I. THE PROBLEM OF STUDYING THE TERMS-SYNONYMS IN TEACHING THE THE ENGLISH SPECIAL VOCABULARY AT THE NON-LINGUISTIC FACULTIES 33
Amirov S. N., Omarov Kh. G. VISUAL ARTS TRAINING, ITS PROBLEMS AND SOME WAYS OF THEIR SOLVING 39
Varyushchenko V. I., Gaykova O. V. THE TECHNOLOGY OF TEACHING THE CONTROVERSIAL ISSUES OF HISTORICAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING 44
Vechedova A. D., Akhmedbekova R. R. THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY GRADUATE'S PERSONALITY DEVELOPMENT 49
Gadzhiev O. M., Magomedov G. I. GAMING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF YOUNG ATHLETES' MORAL EDUCATION AND PHYSICAL TRAINING 52
Magarramov M. D., Bagandov M. G., Kurbanov M. A. DIDACTICS IN THE CONDITIONS OF FORMING THE LEGAL BASES OF THE STATEHOOD 57
Magomedova R. G., Makhaeva G. M. E. I. KOZUBSKY'S PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES 61
Madieva Z. Z., Medzhidova M. K., Velieva E. A., Bagirova D. M. FORMING THE STUDENTS' LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING THE COMPLEX ANALYSIS OF THE TEXT 66
Nasypanaya V. A. FORMING THE FUTURE TEACHERS' MATHEMATICAL CULTURE 71
Omarov Kh. G. THE ROLE OF PERCEPTION IN THE DRAWING TRAINING 77
Osmanov Kh. A., Abakargadzhieva P. R., Murtuzalieva K. M. HUMANITARIZING THE NATURAL SCIENCE EDUCATION, THE ESSENTIAL CONDITION FOR DEVELOPING THE MANY-SIDED PERSONALITY 82
Rabadanov R. R. MODELING AS A MEANS OF DEVELOPING THE INTEREST FOR MATHEMATICS 87
Selimova Z. O., Khodzhaeva Sh. I. GRAMMATICAL INTERFERENCE IN THE CONDITIONS OF THE LEZGHIN-RUSSIAN BILINGUALISM (basing on subordinating word combinations) 93
Timofeeva Z. M. THE DIAGNOSTICS OF THE CREATIVE COMPONENTS FORMEDNESS OF THE FUTURE GEOGRAPHY TEACHER'S METHODICAL THINKING AND METHODICAL COMPETENCE 97
Khanmagomedov Kh. L. TEACHING THE "THEORY OF THE BIOSPHERE" COURSE IN THE UNDERGRADUATE SYSTEM OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' GEOGRAPHICAL AND ECOLOGICAL EDUCATION 104
Esedova U. N. THE INTRASUBJECT INTEGRATION OF THE DIFFERENT LANGUAGE SECTIONS DURING THE STUDY OF RUSSIAN GRAMMAR IN THE 5-6th GRADES OF THE LEZGHIN SCHOOLS 108

OUR AUTHORS 112

RULES FOR AUTHORS 118

SODERZHANIE

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

Gadzhibekova Z. G., Gadzhihanov Z. A., Abdulaeva Z. A., Mutalibov A. Sh. K VOPROSU OB OBUCHENII JAZYKOVYM JEKSPRESSIVNYM SREDSTVAM V PROCESSE OVLADENIJA PSIHOLOGICHESKOJ KUL'TUROJ RECHI 6
Osmanova N. M. FENOMENOLOGIJA PRAVOVOGO I MORAL'NOGO SAMOSOZNANIJA MOLODEZHI SEVERNOGO KAVKAZA V PERVOJ CHETVERTI XXI VEKA 11
Posypanova O. S. MOTIVACIONNO-POTREBNOSTNAJA I MANIPULJACIONNO-POTREBNOSTNAJA SFERY POTREBLENIJA 16

PEDAGOGICHESKIE NAUKI

Abdulatipova Je. A., Chupanov A. H., Mallaev D. M. ISPOL'ZOVANIE TRENINGOVYH TEHNOLOGIJ V PODGOTOVKE BUDUSH'EGO MENEDZHERA TURIZMA 22
Abutalimova A. A. O MODELI KUL'TUROLOGICHESKOGO OBRAZOVANIJA I SOCIALIZACII UCHASHIHSJA V DAGESTANSKOJ SHKOLE 27
Agamova A. N., Il'jasov I. O., Musaeva Z. I. K PROBLEME IZUCHENIJA TERMINOV-SINONIMOV V OBUCHENII SPECIAL'NOJ LEKSIKE ANGLIJSKOGO JAZYKA NA NEJAZYKOVYH FAKUL'TETAH 33
Amirov S. N., Omarov H. G. OBUCHENIE IZOBRAZITEL'NOMU ISKUSSTVU, PROBLEMY I NEKOTORYE PUTI IH RESHENIJA 39
Varjushhenko V. I., Gajkova O. V. TEHNOLOGIJA PREPODAVANIJA DISKUSSIONNYH VOPROSOV ISTORICHESKOJ NAUKI V KONTEKSTE PROFESSIONAL'NOJ PODGOTOVKI UCHITELJA 44
Vechedova A. D., Ahmedbekova R. R. OBRAZOVATEL'NAJA SREDA FORMIROVANIJA LICHNOSTI VYPUSKNIKA VUZA 49
Gadzhiev O. M., Magomedov G. I. IGROVYE TEHNOLOGII KAK SREDSTVO NRAVSTVENNOGO VOSPITANIJA I FIZICHESKOJ PODGOTOVKI JUNYH SPORTSMENOV 52
Magarramov M. D., Bagandov M. G., Kurbanov M. A. DIDAKTIKA V USLOVIJAH FORMIROVANIJA OSNOV PRAVOVOJ GOSUDARSTVENNOSTI 57
Magomedova R. G., Mahaeva G. M. PEDAGOGICHESKAJA I PROSVETITEL'SKAJA DEJATEL'NOST' E. I. KOZUBSKOGO 61
Madieva Z. Z., Medzhidova M. K., Velieva Je. A., Bagirova D. M. FORMIROVANIE JAZYKOVOJ I KOMMUNIKATIVNOJ KOMPETENCII UCHASHIHSJA PRI KOMPLEKSNOM ANALIZE TEKSTA 66
Nasypanaja V. A. FORMIROVANIE MATEMATICHESKOJ KUL'TURY U BUDUSHIH UCHITELEJ 71
Omarov H. G. ROL' VOSPRIJATIJA V OBUCHENII RISUNKU 77
Osmanov H. A., Abakargadzhieva P. R., Murtuzalieva M. K. GUMANITARIZACIJA ESTESTVENNONAUCHNOGO OBRAZOVANIJA – VAZHNEJSHEE USLOVIE PODGOTOVKI VSESTORONNE RAZVITOJ LICHNOSTI 82
Rabadanov R. R. MODELIROVANIE – SREDSTVO RAZVITIJA INTERESA K MATEMATIKE 87
Selimova Z. O., Hodzhaeva Sh. I. GRAMMATICHESKAJA INTERFERENCIJA V USLOVIJAH LEZGINSKO-RUSSKOGO DVUJAZYCHIJA (na materiale podchinitel'nyh slovosochetanij) 93
Timofeeva Z. M. DIAGNOSTIKA SFORMIROVANNOSTI TVORCHESKIH KOMPONENTOV METODICHESKOJ KOMPETENTNOSTI I METODICHESKOGO MYSHLENIJA BUDUSH'EGO PREPODAVATELJA GEOGRAFII 97
Hanmagomedov H. L. PREPODAVANIE KURSA «UCHENIE O BIOSFERE» V SISTEME BAKALAVRIATA GEOGRAFO-JEKOLOGICHESKOGO OBRAZOVANIJA STUDENTOV PEDAGOGICHESKOGO VUZA 104
Jesedova U. N. VNUTRIPREDMETNAJA INTEGRACIJA RAZLICHNYH RAZDELOV JAZYKA PRI IZUCHENII GRAMMATIKI RUSSKOGO JAZYKA V 5-6 KLASSAH LEZGINSKIH SHKOL 108

NASHI AVTORY 112

PRAVILA DLJA AVTOROV 118

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159. 9

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВЫМ ЭКСПРЕССИВНЫМ СРЕДСТВАМ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ РЕЧИ

THE PROBLEM OF TEACHING THE LINGUISTIC EXPRESSIVE MEANS IN THE PROCESS OF MASTERING THE PSYCHOLOGICAL SPEECH STANDARD

© 2016 Гаджибекова З. Г., Гаджиханов З. А., Абдулаева З. А., Муталибов А. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 Gadzhibbekova Z. G., Gadzhikhanov Z. A., Avdulaeva Z. A., Mutalibov A. Sh.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье авторы рассматривают проблему роли и места обучения языковым экспрессивным средствам в процессе овладения психологической культурой иноязычной речи.*

Abstract. *The authors of the article consider the problem of the role and place of teaching the language expressive means in the process of mastering the psychological foreign speech standard.*

Rezjume. *V stat'e avtory rassmatrivajut problemu roli i mesta obuchenija jazykovym jekspressivnym sredstvam v processe ovladenija psihologicheskoj kul'turoj inojazychnoj rechi.*

Ключевые слова: *психологическая культура речи, выбор языковых средств, содержательность, понятность, выразительность, воздейственность, методика, категории смысловой информации.*

Keywords: *psychological speech standard, linguisitc means selection, pithiness, intelligibility, expressiveness, influence, methods, semantic information categories.*

Kljuchevye slova: *psihologicheskaja kul'tura rechi, vybor jazykovyh sredstv, soderzhatel'nost', ponjatnost', vyrazitel'nost', vozdejstvennost', metodika, kategorii smyslovoj informacii.*

Проблема нахождения оптимальных путей обучения экспрессивной иноязычной речи в последнее десятилетие начинает привлекать все большее внимание методистов. Это обусловлено тем, что если в методике обучения студентов коммуникации на уровне фактов достигнуты значительные успехи, то методика обучения экспрессивной иноязычной речи находится на стадии становления.

Наблюдения за экспрессивной речью студентов языковых вузов на среднем и завершающем этапах обучения показывают, что речевые высказывания диалогического и монологического плана носят зачастую примитивный характер, им не всегда присущи основные качества высказывания: выразительность, содержательность, понятность, логичность и последовательность, а, следовательно, они лишаются основного психологического свойства речи – воздейственности.

Правда, в последние годы ряд научных исследователей [4, 7, 9] внесли серьезный вклад в развитие методики обучения экспрессивной речи. Ими разработаны такие важные аспекты обучения экспрессивной иноязычной речи (ЭИР), как:

1) психологические основы обучения ЭИР;

2) взаимосвязь подготовленной и неподготовленной речи в процессе обучения ЭИР;

3) система упражнений для развития экспрессивной речи, в рамках развития творческого высказывания;

4) взаимосвязь мыслительных и речевых действий в процессе обучения ЭИР;

5) методика совершенствования экспрессивных высказываний диалогического и монологического плана;

6) методика обучения стилистически-дифференцированному высказыванию.

Однако, как установлено в настоящее время, в системе развития экспрессивной иноязычной речи следует различать развитие экспрессивной иноязычной речи в ходе коммуникативного обучения языковому материалу и развитие собственно экспрессивной иноязычной речи.

Причем, если первая задача должна решаться в языковом вузе на среднем этапе обучения, то вторая относится к завершающему этапу. Перечисленные выше проблемы рассматривались исследователями с ориентировкой на завершающий этап обучения, вследствие чего при разработке своих методик по обучению тому или иному виду экспрессивной речи они исходили из предположения, что речевые действия по оформлению экспрессивно окрашенного высказывания, адекватного его коммуникативному заданию, сформированы. Поэтому своей основной задачей данные ученые ставили разработку методик обучения собственно экспрессивной иноязычной речи, исходя из психологических условий и факторов экстралингвистического характера, стимулирующих функционирование экспрессивно-окрашенных высказываний в речи.

Следовательно, методика обучения языковому аппарату экспрессии осталась в этих работах за пределами исследований. А этот вопрос требует изучения. На наш взгляд, процесс обучения экспрессивной иноязычной речи предполагает три взаимообусловленных и взаимосвязанных этапа:

1. Обучение языковым средствам оформления экспрессивных высказываний.

2. Обучение собственно экспрессивным высказываниям в рамках подготовленной и неподготовленной речи на уровне литературно-разговорного стиля.

3. Обучение стилистически дифференцированному высказыванию на уровне трех стилей: научного, разговорно-бытового и художественного.

Взаимосвязь и взаимообусловленность этих этапов состоит в том, что овладение навыками и умениями предыдущего этапа является предпосылкой для возможности формирования навыков и умений последующего этапа.

Как сказано выше, методы обучения языковым средствам оформления экспрессивных высказываний пока являются малоразработанным разделом методики обучения иноязычной речи. В результате на практике этот процесс принимает стихийный характер. Так, например, А. П. Бабенко рекомендует в процессе совершенствования навыков и умений экспрессивной речи ориентировать студентов на употребление таких грамматических явлений, как инверсия, повторы, конструкции с усилительными функциями в высказываниях модально-экспрессивного и эмоционально-экспрессивного характера [3].

Но обучаемому важно не только знать перечень лексических, грамматических и синтаксических средств, которые могут функционировать в экспрессивной речи, но и как, когда и при каких условиях выбор того или иного средства отвечает коммуникативной задаче высказывания, т. е. студента надо не просто ориентировать на употребление тех или иных языковых явлений в речи, а снабдить системой ориентиров, которая позволила бы ему в определенной ситуации выбрать языковые средства оформления речевого высказывания адекватно речевой задаче и условиям общения.

Ранее уже рассматривалась методика построения ориентировочной основы речевых действий по оформлению экспрессивных высказываний [10]. В данной статье нам бы хотелось остановиться на роли и месте обучения языковым экспрессивным средствам в процессе овладения психологической культурой речи. Под психологической культурой речи понимается способность говорящего посредством выбора языковых средств, адекватных речевой задаче и условиям общения, придать своему речевому произведению такие психологические характеристики, как содержательность, понятность, выразительность и воздействительность [2].

Следует отметить, что данные психологические свойства речи формируются с помощью средств как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Поскольку нас интересует проблема формирования и обучения языковым средствам экспрессии, то наше внимание будет сконцентрировано именно на роли и месте обучения языковым средствам экспрессии в процессе

овладения психологической культурой иноязычной речи.

Как нам представляется, проблема овладения психологической культурой речи связана, с одной стороны, с проблемой обучения «ситуации отношений» [2], а с другой стороны, с проблемой понимания и передачей информационной насыщенности высказывания.

Типичные ситуации отношений включают ситуации, служащие для сообщения информации, запроса информации, побуждения к завершению действий, выражения эмоций, установления контакта. Однако в каждом из данных типов ситуаций возможна передача различных категорий смысловой информации, в результате чего в речевой деятельности могут возникнуть речевые произведения, относящиеся к одному типу ситуаций, но различные по информационной насыщенности. Последняя зависит от категории смысловой информации, передающейся с помощью языкового средства, оформляющего речевое высказывание.

3. И. Клычниковой [5] установлены следующие основные группы категорий смысловой информации:

1) категориально-познавательные;
2) ситуативно-познавательные;
3) оценочно-эмоциональные;
4) побудительно-волевые.

К категориям первой группы относятся те, которые раскрывают отношение данной вещи и явления к миру вещей и явлений вообще и тем самым выражают опознавание данного объекта как такового. Наличие таких категорий в высказывании создает категориально-познавательный план сообщения.

Категории второй группы включают связи и отношения между объектами и явлениями, возникающие в определенной ситуации общения. Наличие в высказывании данных категорий создает ситуативно-познавательный план сообщения.

К категориям третьей группы относятся те, которые раскрывают отношение говорящего (пишущего) к предметам, людям, явлениям, отображенным в его высказывании. Данные категории создают оценочно-эмоциональный план сообщения. Причем термин «оценочно-эмоциональные категории смысловой информации» кажется нам не совсем удачным, так как отношение говорящего к тому, о чем он сообщает (ко всему сообщению в целом или к какой-то его части), может выражаться как с помощью эмоционально-модальной, так и с помощью экспрессивно-модальной оценки. Более удачным является термин «категория оценочно-личностной смысловой информации».

К категориям четвертой группы относятся категории, выражающие побуждение, приказ, совет, просьбу. Они создают побудительно-волевой план сообщения.

Категории первой и второй групп смысловой информации служат для выражения логической информации, заложенной в высказывании, категории третьей и четвертой групп создают оценочно-личностный и волевой план высказывания. На наш взгляд, именно наличие категорий последних групп, в особенности третьей, придает речевым произведениям субъективно-модальную окраску, которая и делает их более воздейственными, содержательным и, естественно, более выразительными.

Для речевого выражения каждой из упомянутых выше категорий смысловой информации существует система языковых средств, определенный языковой аппарат. Следовательно, именно взаимосвязь категорий третьей и четвертой групп и языковых средств выражения и должна определить направленность учебного процесса при обучении воздейственности и выразительности речи. Причем выразительность обусловливается тем, насколько языковая форма соответствует смысловому содержанию, назначению и обстановке устного высказывания [2].

Как известно, в языке имеют место определенные системы языковых средств выразительности: ***фонетическая, лексическая*** и ***грамматико-синтаксическая.***

К фонетическим средствам выразительности относятся: эмфатическая интонация, многозначительные паузы перед продуцированием речи и т. д. К лексическим средствам – слова-названия эмоций, слова и выражения, содержащие экспрессивные и эмоциональные элементы в семантической структуре слова и т. д.

К грамматико-синтаксическим средствам относятся: повторы, инверсии, короткие отрывистые конструкции и избыточные синтаксические конструкции, недостаточные синтаксические конструкции, дистантные синтаксические конструкции, односоставные предложения, конструкции с модальными глаголами и т. д.

Как полагают многие авторы [7, 12, 13], в синтаксисе заложены исключительные возможности для придания выразительности речевому высказыванию. Однако данная проблема еще мало исследована как в методическом, так и в филологическом планах.

Поэтому нами разрабатывается методика обучения некоторым грамматико-синтаксическим средствам, а именно: инвертированным, избыточным структурам и структурам с what, how, such, служащим для оформления экспрессивных высказываний на основании классификации категорий смысловой информации, показанной выше.

Данные синтаксические средства выразительности могут быть использованы для оформления оценочно-личностных (согласно З. И. Клычниковой – эмоционально-оценочных) высказываний.

По нашему мнению, категории смысловой информации являются как бы моделями внеязыкового содержания, функционирование которых в процессе общения возможно благодаря системе языковых средств для выражения этого внеязыкового содержания и обусловлено коммуникативными задачами процесса общения.

Инвертированные, избыточные и восклицательные структуры с what, how, such выступают средствами как логической эмфазы, так и при комбинировании с эмфатической интонацией – средствами эмоциональной эмфазы. Названные языковые средства служат для передачи таких категорий оценочно-личностной информации, как категория уверенности и категория оценки.

Использование указанных языковых средств в речи характерно не для бытового общения, а для общения, содержанием которого является психологическое воздействие (общение посредством публичного выступления, общение в ходе обсуждения общественно значимого внеязыкового содержания). При таком типе общения коммуникативной задачей является не только необходимость сообщить о предмете речи, признаках предмета речи, действиях предмета речи и обстоятельствах, но и убедить в правильности своего отношения к предмету речи, его действиям и их характеристикам; дать оценку предмету речи и его действиям, качеству предмета речи и качеству его действий; передать определенные чувства, эмоции.

Как известно, процесс общения предполагает: ориентировку в коммуникативной задаче и условиях ее разрешения; планирование речевого действия; выбор средства общения и осуществление коммуникации; контроль за правильным осуществлением и эффективностью процесса коммуникации [6].

Нам представляется, что ориентировка в коммуникативной задаче и условиях ее разрешения включает в себя не только ориентировку во внешней ситуации общения, его целях, личности собеседника и т. д., но и ориентировку в категории смысловой информации и типе ситуации отношений.

Планирование речевого действия предполагает выбор моделей внеязыкового содержания для определенных категорий той или иной группы смысловой информации (говорящий, планируя свое сообщение, представляет себе, что именно он скажет). Выбор адекватных языковых средств общения уже есть результат анализа соотнесенностей моделей языкового и неязыкового содержания. Контроль же за эффективностью воздействия высказывания в процессе общения сигнализирует говорящему, насколько выбранные им категории смысловой информации и языковые средства их передачи достигли своей цели (коммуникативной задача общения).

Следовательно, в процессе обучения выразительности речевого высказывания объектом обучения являются не сами средства как таковые, а их взаимосвязь и взаимообусловленность с категориями определенной группы смысловой информации, что обеспечивает реализацию заданной коммуникативной задачи общения.

Литература

1. Амосов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. 528 с. **2.** Артемов В. А. Культура речи. М.: Знание, 1966. 79 с. **3.** Берман И. М., Бухбиндер В. А. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Иностранные языки в школе, 1975. № 10. С. 36-41. **4.** Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Ч. II. Владимир, 1974. 156 с. **5.** Клычникова З. И. Смысловые категории и понимание текста. Научно-методическая конференция «Лингвопсихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе» / Тезисы докладов (14-17 декабря 1971). Ч. II. М., 1971. С. 47. **6.** Леонтьев А. А. Психология общения. Изд. 2-е. М. 1997. 351 с. **7.** Морская В. А. Методика обучения неподготовленной устной речи на старших курсах языкового вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1973. 196 с. **8.** Мурсалов А. М. О формировании экспрессивных умений у студентов в исследовании проблем обучения иностранным языкам // Известия Дагестанского государтвенного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 1. 2009. С. 84-87. **9.** Остапенко А. И. Методика обучения устной английской речи на основе функционально-семантической дифференциации высказывания. Киев, 1973. 58 с. **10.** Сафонова В. В. К вопросу о воз-

можности управления формированием экспрессивной иноязычной речи // Методика обучения иноязычной устной речи. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. С. 27-32. **11.** Сороковых Г. В., Зыкова А. В. Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 11. С. 14-20. **12.** Тимофеева Э. А. Очерки по стилистике. Ростов н/Д., 1975. **13.** Юдина Н. Е. К вопросу о некоторых эмоциональных конструкциях современного английского языка: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1973.

References

1. Amosov A. G. Psychology of personality: cultural-historical understanding of human development. M., 2007. 528 p. **2.** Artyemov V. A. Culture of speech. M.: Knowledge, 1966. 79 p. **3.** Berman I. M., Buchbinder V. A. Speech situation and speech direction of exercises // Foreign languages at school. 1975. # 10. P. 36-41. **4.** Gurvich P. B. Bases of teaching oral speech at language faculties. Part II. Vladimir, 1974. 156 p. **5.** Klichnikova Z. I. Semantic categories and understanding of the text. Scientific-methodic conference "Linguo-psychological problems of basing foreign languages teaching methods at high school" / Theses of reports (14–17 December 1971), Part II. M., 1971. P. 47. **6.** Leontyev A. A. Psychology of communication. 2nd edition. M., 1997. 351 p. **7.** Morskaya V. A. Methods of teaching the unprepared oral speech at the advanced level of language high school. Diss. ... Cand. Ped. M., 1973. 196 p. **8.** Mursalov A. M. Forming the expressive skills of students in searching of foreign languages teaching problems // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2009. # 1. P. 86. **9.** Ostapenko A. I. Methods of teaching the oral speech on the basis of functional-semantic differentiation of utterance. Kiev, 1973. 58 p. **10.** Safonova V. V. The problem of possibility in control of forming the expressive foreign speech // Methods of teaching of oral speech. Voronezh, 1977. P. 27-32. **11.** Sorokovykh G. V., Zykova A .V. Teaching the expressive means of French speech // Foreign languages at school. 2012. # 11. P. 14-20. **12.** Timofeeva E. A. Essays in stylistics. Rostov-on-Don, 1975. **13.** Yuydina N. E. The problem of some emotional constructions of modern English. Diss. ... Cand. Ped. M., 1973.

Literatura

1. Amosov A. G. Psihologija lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka. M., 2007. 528 s. **2.** Artemov V. A. Kul'tura rechi. M.: Znanije, 1966. 79 s. **3.** Berman I. M., Buhbinder V. A. Rechevaja situacija i situativnaja napravlennost' uprazhnenij // Inostrannye jazyki v shkole. 1975. № 10. S. 36-41. **4.** Gurvich P. B. Osnovy obuchenija ustnoj rechi na jazykovyh fakul'tetah. Ch. II. Vladimir, 1974. 156 s. **5.** Klychnikova Z. I. Smyslovye kategorii i ponimanie teksta. Nauchno-metodicheskaja konferencija «Lingvopsihologicheskie problemy obosnovanija metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov v vysshej shkole» / Tezisy dokladov (14-17 dekabrja 1971). Ch. II. M., 1971. S. 47. **6.** Leont'ev A. A. Psihologija obshhenija. Izd. 2-e. M. 1997. 351 s. **7.** Morskaja V. A. Metodika obuchenija nepodgotovlennoj ustnoj rechi na starshih kursah jazykovogo vuza: Diss. ... kand. ped. nauk. M.,1973. 196 s. **8.** Mursalov A. M. O formirovanii jekspressivnyh umenij u studentov v issledovanii problem obuchenija inostrannym jazykam // Izvestija Dagestanskogo gosudartvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. № 1. 2009. S. 84-87. **9.** Ostapenko A. I. Metodika obuchenija ustnoj anglijskoj rechi na osnove funkcional'no-semanticheskoj differenciacii vyskazyvanija. Kiev, 1973. 58 s. **10.** Safonova V. V. K voprosu o vozmozhnosti upravlenija formirovaniem jekspressivnoj inojazychnoj rechi // Metodika obuchenija inojazychnoj ustnoj rechi. Voronezh, 1977. S. 27-32. **11.** Sorokovyh G. V., Zykova A. V. Obuchenie sredstvam vyrazhenija jekspressivnosti francuzskoj rechi // Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 11. S. 14-20. **12.** Timofeeva Je. A. Ocherki po stilistike. Rostov n/D., 1975. **13.** Judina N. E. K voprosu o nekotoryh jemocional'nyh konstrukcijah sovremennogo anglijskogo jazyka: Diss. ... kand. ped. nauk. M., 1973.

Статья поступила в редакцию 19.11.2015 г.

УДК 159. 9

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРАВОВОГО И МОРАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

PHENOMENOLOGY OF THE NORTH-CAUCASIAN YOUTH'S JURIDICAL AND MORAL CONSCIOUSNESS IN THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY

© 2016 **Османова Н. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Osmanova N. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье описываются методы, методология и результаты особенностей правового и морального самосознания молодежи в традиционных обществах. Проводится сравнительный кросс-культурный анализ результатов, полученных на молодежных выборках Дагестана, Чечни и города Москвы. Результаты эмпирического исследования дают представление о содержании правовых и моральных ценностей разных культур, что позволяет в дальнейшем строить адекватную социальную политику в Северо-Кавказском регионе и строить программы воспитания и формирования соответствующих сфер сознания.*

Abstract. *The author of the article describes the methods, methodology and the results of the characteristics of young people's juridical and moral consciousness in traditional societies. She performs comparative cross-cultural analysis of the results obtained on the youth samples in Dagestan, Chechnya and the city of Moscow. The results of the empirical study give an idea about the content of juridical and moral values of different cultures, which allows building the further adequate social policy in the North-Caucasian region and developing the programs of education and development of the respective spheres of knowledge.*

Rezjume. *V dannoj stat'e opisyvajutsja metody, metodologija i rezul'taty osobennostej pravovogo i moral'nogo samosoznanija molodezhi v tradicionnyh obshhestvah. Provoditsja sravnitel'nyj kross-kul'turnyj analiz rezul'tatov, poluchennyh na molodezhnyh vyborkah Dagestana, Chechni i goroda Moskvy. Rezul'taty jempiricheskogo issledovanija dajut predstavlenie o soderzhanii pravovyh i moral'nyh cennostej raznyh kul'tur, chto pozvoljaet v dal'nejshem stroit' adekvatnuju social'nuju politiku v Severo-Kavkazskom regione i stroit' programmy vospitanija i formirovanija sootvetstvujushhih sfer soznanija.*

Ключевые слова: *правовое самосознание; моральное самосознание; моральные суждения; справедливое наказание; криминализация поведения; моральные принципы; нормы тактичности; аморальный поступок; адат; шариат; полиюридизм.*

Keywords: *legal consciousness, moral consciousness, moral judgements, just punishment, criminalization of behavior, moral principles, norms of tact, immoral act, adat, Sharia, polyjuridism.*

Kljuchevye slova: *pravovoe samosoznanie; moral'noe samosoznanie; moral'nye suzhdenija; spravedlivoe nakazanie; kriminalizacija povedenija; moral'nye principy; normy taktichnosti; amoral'nyj postupok; adat; shariat; polijuridizm.*

В настоящее время очень небольшое число психологических работ посвящено комплексному исследованию проблем правового и морального самосознания, хотя, как показано во многих теоретических работах, они во многом взаимообусловлены, тесно связаны как в социальной жизни, так и в сознании отдельных индивидов. Учитывая смену ценностных ориентаций как в государственной политике, так и в

системе подрастающего поколения, проблема в настоящее время приобретает особую актуальность. Обращение к этой проблеме обусловлено и тем, что ее решение позволяет прогнозировать и корректировать правовое и моральное самосознание общества в будущем, поскольку именно в период молодости вырабатывается отношение к праву, установки на соответствующее поведение. Разработка концепции воспитания должна опираться на знание реальных правовых и моральных установок и ценностей.

Для социально-психологического подхода важной является проблема специфики правового сознания и самосознания в зависимости от социального статуса, возраста, дохода, образования, социального ощущения, значение семьи. Практически не исследована возрастная специфика развития изучаемого феномена в молодости, зрелости и в пожилом возрасте. На предмет гендерных особенностей правового сознания и самосознания проведено также очень мало системных исследований. Почти нет сравнительных кросс-культурных исследований, которые могли бы показать уникальность правовых принципов и представлений современных этносов. Более того, очень мало данных относительно различий и сходства правового и морального самосознания граждан на территории современной России. Если исследования правового и морального сознания и самосознания в Дагестане проводятся относительно регулярно, то в Чечне они единичны.

С другой стороны, в рамках психологического подхода до сих пор практически не исследованной является структура и типология правовогосознания и самосознания, феноменология правовых и моральных суждений. Это реальная структура принципов, отношения к таким институтам права, как законодательная, судебная и исполнительная власть, понятия о справедливостив целом и справедливости наказания в частности, качественные особенности моральных и правовых суждений. Игнорирование данной проблемы приводят не только к несправедливости приговора, но ко многим искажениям в правовом сознании – правовом нигилизме, аномии, недоверии к праву в целом. Категории правового сознания также прежде не были исследованы во взаимодействии. Практически нет исследований психологических детерминант роли личностных особенностей правового самосознания.

Общей методологической основой теоретической позиции автора является идея о развитии личности в зависимости от трех основных факторов: врожденных особенностей; внешних условий (прежде всего, социально-экономических); внутренней позиции самого человека. Хотя разными школами и направлениями в зарубежной и отечественной психологии этим факторам отводится различная роль, идея в целом прошла проверку временем.

Принципиальным для данного исследования является положение Е. О. Голынчик о том, что наиболее существенными внешними факторами развития индивидуального правового сознания являются социальные группы, которые вырабатывают, конструируют эти представления в соответствии с приоритетными ценностями, нормами, обычаями и традициями [4. С. 109].

Соответственно, субъектом представлений о справедливости (в правосознании, в частности) является группа. При этом общие принципы, преломляясь через особенности группы, ее менталитета, приобретают свою специфику и преобразуются в некоторые упрощенные житейские представления; они рассматриваются как разновидность социальных представлений. Эти представления, с точки зрения позиций марксизма, бихевиоризма, ряда теорий права, детерминируется внешне экономическими и социальными факторами (быт определяет сознание), и взаимосвязи экономического и социального статуса и особенностей правового и морального самосознания трактуются как «экономический (социальный) детерминизм», но не наоборот.

На методологическую ограниченность данной позиции указывает М. В. Гладких. По мнению автора следует признать для понимания правосознания и мотивации человеческих поступков значительную роль в этих процессах эмоциональной, а также иррациональной, интуитивной, динамичной бессознательной деятельности, и только вместе они представляют целостную картину психической жизни [3. С. 146].

При этом под правовым сознанием понимается «совокупность идей, взглядов, теорий, чувств, эмоций и настроений оценочного характера, возникающие у людей под действием права и выражающие их отношение к явлениям правовой действительности» [1. С. 13].

Правовое самосознание отличается от правового сознания осознанием себя как субъекта нравственной жизни и правовых отношений, пониманием собственных ценностно-смысловых оснований, определяющих свои отношения с миром, самим собой,

государством, ближайшим окружением. Правовое самосознание мы вслед за Т. А. Симаковой понимаем как «способность к переживанию, самооценке, рефлексии себя как свободной, нравственной личности и гражданина» [11. С. 34-36].

Моральное самосознание, как и правовое, отличается от морального сознания, прежде всего, рефлексией и осознанным выбором. Это в понимании З. М. Гаджимурадовой, «своего рода ценностное самосознание, самооценка своего «Я». В этических терминах к феноменам морального самосознания относятся такие специфические феномены, как совесть, чувство вины, взгляд на себя с точки зрения другого» [2. С. 102-105]. Иными словами, это способность к рефлексии социального характера. Близкое понятие – «нравственное самоопределение».

Методологической основой настоящей экспериментальной работы является принцип изучения психических явлений, в котором выделяется правовое и моральное самосознание и поведение. При этом предполагается, что деятельность и сознание (самосознание) взаимно обусловливают друг друга, но они не идентичны. Соответственно, допускается возможность исследования правого и морального сознания с помощью методов самооценки без регистрации поведения или реальной деятельности.

Исследование относится к эмпирическому типу знаний. В основном реализован количественный подход, в котором предполагается достоверный вывод. В меньшей мере использовался феноменологический (качественный или описательный) метод, в котором достоверный вывод не всегда возможен.

Цель проведенного исследования состояла в изучении особенностей естественного (обыденного) правового и морального самосознания, а также в установлении кросскультурных и социально-экономических детерминант (или взаимосвязи) правового и морального самосознания личности.

Гипотезы исследования состояли в том, что современные студенты с Северного Кавказа в достаточной мере информированы о правовых отношениях и обладают собственными взглядами и вполне определенным отношением к этим проблемам. Эти взгляды и отношения могут иметь не только количественные, но и качественные различия у представителей разных этносов, мужского и женского пола.

Моральное самосознание студентов с Северного Кавказа качественно отличается от морального самосознания студентов из г. Москвы, русских по-национальности, принципиально иными ценностями.

Исследование проводилось с 2013 по 2015 гг. в городах Дагестана (Махачкала, Кизляр, Каспийск), Чечни (Грозный, Гудермес) и в Москве.

Общее количество испытуемых составило 836 человек: из них 131 человек из числа чеченской молодежи, 205 испытуемых – представители разных национальностей Дагестана и более 500 московских русских студентов.

В исследовании были использованы и обоснованы валидные методы и методики. Для диагностики правового самосознания использовались четыре методики, в которых были использованы или переформированы вопросы, взятые из различных опросников уже апробированных на других российских выборках. Так методика «Соблюдение закона» диагностирует условия соблюдения и нарушения закона [7. С. 210-211]. Далее диагностировалась мера «справедливого наказания» (Опросник «Справедливое наказание») [8. С. 159]. Предлагалось 24 разных правонарушения (имущественных, насильственных, против личности, государства и т.д.) и спектр наказаний, из которых предлагалось выбрать наиболее адекватное (или вовсе не считать что-то преступлением) [9. С. 70]. В методике «цель наказания» предлагается из ряда целей наказания (всего семь) выбрать наиболее значимые и проранжировать их.

В методике «Криминализация поведения» 25 вопросов, с помощью которых диагностируется отношение к ряду поступков, некоторые из которых не являются сейчас преступлениями (аборт), являются только административными нарушениями (управление автомобилем в нетрезвом виде), или стоят на грани нарушения уголовного кодекса (употребление наркотиков) [6].

Для диагностики морального самосознания использовались три методики. Методика «Нормы тактичности» И. Г. Дубова [5. С. 191-213], включающая в себя 20 вопросов, измеряет отношение к нормам поведения. Методика А. А. Хвостова «Моральные принципы» [12] состоит из 20 вопросов, направленных на диагностику отношения к моральным ценностям.

Методика «Моральные суждения» Д. Джиббса с соавторами [13] включает шесть (в оригинале их восемь) вопросов, в которых предлагается обосновать в свободной форме важность таких действий, как «помогать», «говорить» правду», «прощать», «мстить» и др.

Методики характеризуются конструктной валидностью – представлены теоретические описания диагностируемого феномена. Содержательная валидность – имеются задания на все рассматриваемые структурные звенья правового и морального самосознания. Доказана высокая дискриминативность (текущая валидность) – методики хорошо дифференцируют гендерные особенности, а также испытуемых внутри однородных по составу групп. Методики репрезентативны – каждый из исследованных аспектов правового сознания представлен несколькими дескрипторами. Методика «Моральные суждения» прошла апробацию, показала хорошие психометрические особенности.

Как метод описательной статистики, применялась кросс-табуляция. Достоверность выводов обеспечивалась статистическими методами обработки результатов: U–критерий Манна-Уитни (для выявления кросс-культурных и тендерных особенностей). Мера связи (метод ранговой корреляции Спирмена) использовалась для выявления связи между отдельными социально-экономическими показателями (по анкете) и отношением к определенным проблемам права и морали. Достоверность различий по частоте встречаемости эффекта (здесь – отдельной категории ответов) оценивалась по критерию Фишера – φ^* (угловое преобразование Фишера), критерию χ^2 (Хи-квадрат). В ряде случаев различия между группами были описаны как качественные, что не предполагает специального, кроме описательного, статистического анализа. Использовались компьютерные программы «Excel», «SPSS», «MINITAB».

Проведенный теоретический анализ научных трудов и идей различных авторов, сопряженных с целями исследования, а также тщательно проанализированные результаты эмпирического материала, позволили сформулировать следующие выводы:

1. Среди психологических особенностей молодежи Дагестана и Чечни исследователи отмечают *замкнутость, консерватизм и традиционализм*, регламент в отношениях. В моральных требованиях часто подразумевалось особое отношение автохтонов друг к другу – что можно было позволить по отношению «к чужим» нельзя было практиковать во внутри этнических отношениях. Такого своего рода «*двойной стандарт*» проявлялся не только в морали, но и в правовом сознании.

2. Для Северного Кавказа типичен *полиюридизм* как гибрид адата, шариата и позитивного права, при этом адат является основным звеном, объединяющим все формы регулирования (в том числе морального), а ислам не превратился в догму ни в личной, ни в общественной жизни. В современной России в целом одной из ведущих характеристик менталитета остается преобладание морального сознания – моральных представлений над политическими и правовыми. При этом нравственное состояние общества в последние годы остается стабильным, «падения нравов» не отмечается.

3. Мнения студенческой молодежи в отношении ряда проблем права четко определены. Студенты, определенно, за соблюдение законов при ряде условий – законы не должны вызывать массовых протестов, противоречить нормам морали и совести, религии. Отмечается некоторый приоритет традиций над законом у чеченцев, а также приоритет религии над законом на Северном-Кавказе. Ведущая цель наказания по единодушному мнению всех опрошенных – изоляция преступника, защита общества.

4. Определенные тенденции выявлены в отношении к аморальным (асоциальным) поступкам, которые стоят на грани нарушения закона. Практически не подлежат оправданию у чеченцев и дагестанцев сексуальные девиации – проституция и гомосексуализм, тогда как русские относятся к этому снисходительно. Близкое соотношение мнений можно видеть при оценке употребления наркотиков, аборта, самоубийства. В остальных вопросах часто особой строгостью отличаются чеченцы, по сравнению с дагестанцами, но и дагестанцы, в свою очередь, строже русских.

5. В целом наибольшей строгостью в отношении норм тактичности отличаются чеченцы, лояльнее дагестанцы, наиболее свободны русские (особенно эта тенденция хорошо просматривается у мужчин). На Северном Кавказе более распространены предписывающие универсальные суждения типа «это должны все и всегда», существенно чаще, особенно чеченцы, оперируют религиозными обоснованиями. Русских, с другой стороны, в целом отличает большее внимание к свободе самоопределения. Эти закономерности подтверждаются рядом эмпирических исследований [9].

6. Роль социальных факторов – пола, возраста, образования, дохода и т. д. относительно невелика. Отличий между мужчинами и женщинами относительно немного.

Уровень религиозности также не сильно влияет на правовое и моральное сознание.

Фактический материал, полученный в ходе эмпирического исследования, показывает представления о праве, морали и нравственности в самосознании студенческой молодежи разных этносов Северного Кавказа и русских г. Москвы. Полученные данные могут позволить прогнозировать развитие общественных отношений в регионе, строить адекватные программы воспитания или формирования соответствующих сфер самосознания.

Разработанный автором опросник и полученные с его помощью эмпирические данные позволяют проводить сравнительные исследования в разных социальных и культурных группах.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках базовой части Государственного задания по проекту 1812.

Литература

1. Вопленко Н. Н. Правосознание и правовая культура. Учебное пособие. Волгоград: ВолГУ, 2000. 52 с. **2.** Гаджимурадова З. М. Этническое самосознание личности: структура, содержание, генезис. Монография. М.: Прометей МПГУ, 2006. 228 с. **3.** Гладких М. В. Понятие индивидуального правосознания в свете психоаналитической теории: Дисс. ... канд. юр. наук. Ставрополь, 2004. 181 с. **4.** Голынчик Е. О. Социальные представления о справедливости // Мир психологии. 2004. № 4. С. 108-116. **5.** Дубов И. Г. Представления россиян о границах допустимого поведения в межличностном общении // Ментальность россиян / Под. общ. ред. И. Г. Дубова. М.: Имидж-Контакт, 1997. С. 191-213. **6.** Ефремова Г. Х., Ратинов А. Р. Изучение правосознания и общественного мнения о преступности и деятельности правоохранительных органов. М.: ВНИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 1989. 119 с. **7.** Петрулевич И. А. Российское правосознание: теоретические модели и реальное состояние. Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 208 с. **8.** Протасова О. В. Особенности субъективной системы отношений взрослых мужчин с различными типами правосознания: Дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2004. 169 с. **9.** Раднаева Э. Л., Лихатина А. Л. Правовое сознание будущих юристов. Улан-Удэ: Бур. ГУ, 2005. 108 с. **10.** Седова Н. Н. Морально-нравственные ориентации и социальная активность (опыт социологического исследования) // СОЦИС. 2004. № 8. С. 78–94. **11.** Симакова Т. А. К вопросу о проблеме правового самосознания // Прикладная юридическая психология. 2012. № 3. С. 34-36. **12.** Хвостов А. А., Гаджимурадова З. М. Моральное самосознание студенческой молодежи двух культур: дагестанская и русская традиции. Монография. М.: Прометей, 2005. 292 с. **13.** Gibbs J. C., Basinger K. S., Fuller D. Moral Maturity: Measuring the development of sociomoral reflection. Hillsdale (New-York) etc.: Lawrence Erlbawm association, 1992. XII. 218 p.

References

1. Voplenko N. N. The legal consciousness and legal culture. Textbook. Volgograd: VolSUn, 2000. 52 p. **2.** Gadzhimuradova Z. M. Person's ethnic self-consciousness: structure, content, genesis: monograph. M.: Prometheus MSPU, 2006. 228 p. **3.** Gladkikh M. V. Concept of individual consciousness in the light of psychoanalytic theory: Diss. ... Cand. Jur. Stavropol, 2004. 181 p. **4.** Golynchik E. O. Social representations of justice // World of Psychology. 2004. # 4. P. 108-116. **5.** Dubov I. G. Representations of Russians about the boundaries of acceptable behavior in interpersonal communication // Mentality of Russians / Gen. ed. I. G. Dubov. M.: Image-Contact, 1997. P. 191-213. **6.** Efremova G. Kh., Ratinov A. R. Study of legal consciousness and public opinion on crime and law enforcement. M: AUSRI on problems of strengthening the legality and order, 1989. 119 p. **7.** Petrulevich I. A. Russian legal consciousness: theoretical models and real state. Rostov-on-Don: IPO PI SFU, 2009. 208 p. **8.** Protasova O. V. Features of a subjective system of relations of adult men with different types of legal consciousness: Diss. ... Cand. Psychol. Rostov-on-Don, 2004. 169 p. **9.** Radnaeva E. L., Likhatina A. L. The legal consciousness of future lawyers. Ulan-Ude: BurSU, 2005. 108 p. **10.** Sedova N. N. Moral orientations and social activity (the experience of sociological research) // SOCIS. 2004. # 8. P. 78-94. **11.** Simakova T. A. The problem of legal consciousness // Applied Law Psychology. 2012. # 3. P. 34-36. **12.** Khvostov A. A., Gadzhimuradova Z. M. Moral consciousness of student's youth of two cultures: Russian and Dagestan traditions. Monograph. M.: Prometheus, 2005. 292 p. **13.** Gibbs J. K., Basinger K. S., Fuller D. Moral Maturity: Measuring the development of sociomoral reflection. Hillsdale (New-York) etc.: Lawrence Erlbawm Association, 1992. XII. 218 p.

Literatura

1. Voplenko N. N. Pravosoznanie i pravovaja kul'tura. Uchebnoe posobie. Volgograd: VolGU, 2000. 52 s. **2.** Gadzhimuradova Z. M. Jetnicheskoe samosoznanie lichnosti: struktura, soderzhanie, genesis. Monografija. M.: Prometej MPGU, 2006. 228 s. **3.** Gladkih M. V. Ponjatie individual'nogo pravosoznanija v svete psihoanaliticheskoj teorii: Diss. ... kand. jur. nauk. Stavropol', 2004. 181 s. **4.** Golynchik E. O. Social'nye predstavlenija o spravedlivosti // Mir psihologii. 2004. № 4. S. 108-116. **5.** Dubov I. G. Predstavlenija rossijan o granicah dopustimogo povedenija v mezhlichnostnom obshhenii // Mental'nost' rossijan / Pod. obshh. red. I. G. Dubova.

M.: Imidzh-Kontakt, 1997. S. 191-213. 6. Efremova G. H., Ratinov A. R. Izuchenie pravosoznanija i obshhestvennogo mnenija o prestupnosti i dejatel'nosti pravoohranitel'nyh organov. M.: VNII problem ukreplenija zakonnosti i pravoporjadka, 1989. 119 s. 7. Petrulevich I. A. Rossijskoe pravosoznanie: teoreticheskie modeli i real'noe sostojanie. Rostov n/D.: IPO PI JuFU, 2009. 208 s. 8. Protasova O. V. Osobennosti sub"ektivnoj sistemy otnoshenij vzroslyh muzhchin s razlichnymi tipami pravosoznanija: Diss. ... kand. psihol. nauk. Rostov n/D., 2004. 169 s. 9. Radnaeva Je. L., Lihatina A. L. Pravovoe soznanie budushhih juristov. Ulan-Udje: Bur.GU, 2005. 108 s. 10. Sedova N. N. Moral'no-nravstvennye orientacii i social'naja aktivnost' (opyt sociologicheskogo issledovanija) // SOCIS. 2004. № 8. S. 78–94. 11. Simakova T. A. K voprosu o probleme pravovogo samosoznanija // Prikladnaja juridicheskaja psihologija. 2012. № 3. S. 34-36. 12. Hvostov A. A., Gadzhimuradova Z. M. Moral'noe samosoznanie studencheskoj molodezhi dvuh kul'tur: dagestanskaja i russkaja tradicii. Monografija. M.: Prometej, 2005. 292 s. 13. Gibbs J. C., Basinger K. S., Fuller D. Moral Maturity: Measuring the development of sociomoral reflection. Hillsdale (New-York) etc.: Lawrence Erlbawm association, 1992. XII. 218 s.

Статья поступила в редакцию 01.03.2016 г

УДК 159. 9

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ И МАНИПУЛЯЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ

MOTIVATIONAL AND MANIPULATION CONSUMER SPHERES OF CONSUMPTION

© 2016 **Посыпанова О. С.**
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

© 2016 **Posypanova O. S.**
K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University

Резюме. *Манипуляции в торговле приобретают повсеместный характер. Если в других сферах жизнедеятельности манипуляция напрямую ведет к осуществлению поведения, минуя потребности и уровень осознанности в целом, то в сфере потребления она стимулирует сначала создание потребности в товаре, и лишь затем потребительское поведение. В связи с этим в статье обоснована необходимость дифференциации такой категории потребительского сознания, как манипуляционно-потребностная сфера потребления, и ее сопоставления с мотивационно-потребностной. С позиции психологии субъектности представлены схемы создания потребности в товаре через манипуляцию и мотивацию.*

Abstract. *Manipulation in the trade is becoming widespread. While in other spheres of life manipulation leads directly to the implementation of behavior and bypasses the needs and the level of awareness in general, in the sphere of consumption it stimulates creation of the need for the goods at first and only then it deals with the consumer behavior. In this regard the article substantiates the necessity of differentiating such a category of consumer consciousness as need-manipulation sphere of consumption and its comparison with the need-motivational aspect. The schemes of creating demand for a product through manipulation and motivation are presented from the standpoint of subjectivity psychology.*

Rezjume. *Manipuljacii v torgovle priobretajut povsemestnyj harakter. Esli v drugih sferah zhiznedejatel'nosti manipuljacija naprjamuju vedet k osushhestvleniju povedenija, minuja potrebnosti i uroven' osoznannosti v celom, to v sfere potreblenija ona stimuliruet snachala sozdanie potrebnosti v tovare, i lish' zatem potrebitel'skoe povedenie. V svjazi s jetim v stat'e obosnovana neobhodimost' differenciacii takoj kategorii*

potrebitel'skogo soznanija, kak manipuljacionno-potrebnostnaja sfera potreblenija, i ee sopostavlenija s motivacionno-potrebnostnoj. S pozicii psihologii subektnosti predstavleny shemy sozdanija potrebnosti v tovare cherez manipuljaciju i motivaciju.

Ключевые слова: *экономическая психология, потребительская субъектность, мотивационно-потребностная сфера потребления, манипуляционно-потребностная сфера потребления.*

Keywords: *economic psychology, consumer subjectivity, need-motivational scope of consumption, manipulation scope of consumption*

Klyuchevye slova: *ekonomicheskaya psikhologiya, potrebitel'skaya sub"ektnost', motivatsionno-potrebnostnaya sfera potrebleniya, manipulyatsionno-potrebnostnaya sfera potrebleniya*

Уровень креативных манипуляций покупательским сознанием с целью повышения продаж стал своеобразным ответом на необходимость торговых точек выжить в эпоху санкций. Если ранее методы привлечения покупателей в магазины были либо достаточно стандартны, либо близки к мошенничеству, то теперь в манипуляции доминирует творческий подход.

В экономической психологии и ее направлениях «психология потребления» и «психология продаж» активно изучены покупательские мотивы и потребности (мотивационно-потребностная сфера потребления), которые становятся базой для создания или реализации целевой потребности – потребности купить товар. Манипуляция потребителями и создание потребности в товаре через «эмоциональную прокачку» широко представлены на тренингах продаж.

В данной статье автор не становится на сторону дилеров и производителей, решая задачу повышения продаж, поскольку стимуляция покупок объективно, витально не нужного товара противоречит этическому кодексу психолога. Также автор не становится на сторону покупателей, поскольку, как показывают предыдущие исследования, многим покупателям (особенно шопоголикам) нравится быть жертвой манипуляций: они получают спектр эмоций от восторга до негодования и обиды, который создает эмоциональную окраску в целом эмоционально-тусклой жизни. Например, самая распространенная манипуляция, когда залежавшийся товар продают по акции «купи две, а третья вещь в подарок», стимулирует покупку совершенно ненужных товаров, которые потом не используются, и соответственно обеспечивает трату денег не только на первую вещь, которая объективно нужна, но еще на вторую, которая едва ли будет использоваться. При покупке потребитель испытывает гамму положительных эмоций, которые по приходе домой или чуть позже сменяется досадой за зря потраченные деньги и далее – спектром эмоций от равнодушия до ненависти к продавцу.

Целью данной работы явился анализ создания потребности в товаре через манипуляцию покупателем и сравнение с процессом создания потребности в товаре через использование актуальных мотивов и потребностей. Так, потребность в покупке становится «вершиной айсберга», но в первом случае его подводной частью являются манипуляции, а во втором – нереализованные нижележащие мотивы и потребности. В первом случае потребность создается извне, социально, во втором – изнутри, личностно.

Манипуляции потребителем слабо определены как в России, так и на западе вследствие трудности установления границ между понятиями «манипуляция» и «мошенничество», а также «манипуляция» и «творчество в торговле». Существенный вклад в диагностику манипулятивных приемов внесли отечественные ученые Доценко Е. Л. [2], Кара-Мурза С. Г. [3], Рюмшина Л. И. [5], Феофанов О. А. [6], Шейнов В. П. [8] и зарубежные исследователи Дайер Д. [1], Райс Э. и Траут Дж. [4], Чалдини Р. [7], Шостром Э. [9], Энджел Дж. Ф. [10]. В США принято такое определение рыночной манипуляции – это преднамеренная попытка вмешаться в свободную и справедливую работу на рынке и обеспечение искусственных, ложных или вводящих в заблуждение высказываний о цене, рынке, безопасности товара или валюты [11, 12]. Наиболее актуален финансовый аспект манипуляций.

На основе анкетирования (N = 112), глубинного интервью (N = 15), нарративного интервью (N = 15), экспертного опроса (N = 16), теоретического анализа **манипуляция потребителем** определена нами как незаметное креативное влияние на потребителя для необдуманного совершения им ранее не запланированной покупки товара, осуществляемое в рекламе, диалоге с продавцом, а также с помощью организации пространства и событий в торговом зале. Далеко не

все приемы торговли являются манипуляционными. Ими мы считаем только те, которые направляют волю покупателя в сторону необдуманной покупки заранее не запланированной разновидности товара. Результатом манипуляций становятся полузапланированные и беспричинные импульсивные покупки.

Существует три вида манипуляций в торговых точках: вербальные (применяемые в диалоге с продавцом), мерчендайзинговые (применяемые при выкладке товаров на витрине и расположении витрин в магазине), маркетинговые, которые, в свою очередь, подразделяются на ценовые, рекламные и имиджевые.

На выборке молодежи г. Калуги самыми действенными (повышающими продажи) оказались следующие вербальные манипуляции: лесть (комплименты), недостаточное информирование (когда указываются только достоинства товара, причем одни и те же разными словами, о недостатках умалчивается), научные понятия и специальная терминология, ссылка на авторитет и кумиров, ссылка на «всех», сравнение с заведомо проигрывающим товаром, метод «у меня в семье такой же».

Эффективные манипуляции из области мерчендайзинга таковы: выкладка нужных товаров на «золотых полках», т.е. полках на уровне глаз, выкладка спросообразующих товаров в глубине зала, чтобы по пути к ним возникло желание купить еще несколько товаров, пьедестал дорогих элитных товаров, на фоне которых остальные товары кажутся недорогими.

Маркетинговые манипуляции эффективны в продуктовых магазинах, где товар «продает себя сам, без продавца»: большие тележки в супермаркетах, создающие ощущение, что ничего еще не куплено; стикер «Хит продаж», вывешенный на непродаваемые товары; большие коробки, в которых лежит мало товара; желтый ценник, вывешиваемый не только на товар со скидкой, но и на любой товар, который надо продать; уменьшение упаковки или порции вместо поднятия цены на товар; «вторая вещь бесплатно» (хотя ее стоимость уже включена в стоимость первой, или это неликвидный товар); ложная благотворительность; скидки «ДО Х %»; прием «99 рублей»; ложные скидки и т.п.

Почему потребители скупают объективно не совсем нужные товары вследствие манипуляционных приемов? В глубинном интервью выявлено, что первая причина в том, что доминанта сознания в момент покупок у многих находится не «здесь и теперь», а либо в прошлом (люди все еще продолжают думать о работе, о доме), либо в будущем (люди мечтают о недалеком будущем, для которого, собственно, им нужен этот товар). Талантливый продавец-консультант при необходимости уводит Я-образ покупателя из настоящего, в котором главенствуют технические и эргономические характеристики товара, в сторону этого будущего, в котором главенствуют эмоции: «Представьте, как этот телевизор будет смотреться в вашей комнате…». Второй основной причиной подверженности манипуляциям является спектр нереализованных, но значимых потребностей человека, причем это не поверхностные потребительские потребности, к примеру, «поесть», «попить», а глубинные общежизненные.

Ни одна стратагема, ни одна манипуляция не будут иметь воздействия на человека, если у него нет внутренних причин, мотивов положительно среагировать на нее. Интересно, что если мотивы и потребности, условно говоря, лежат на поверхности, осознаются, понимаются и принимаются в себе потребителем, то он выбирает товары самостоятельно, ориентируясь на здравый смысл. Если же эти потребности и мотивы глубинны, неосознаваемы, или даже человек их стесняется, то он, находясь в социальной роли «потребитель», оказывается весьма податливым всякого рода махинациям и их более мягкому аналогу – манипуляциям. Если же эти глубинные потребности настолько глубоки и настолько не принимаются в себе, что перерастают в комплекс неполноценности, то человек легко становится жертвой манипуляции, в корне, в основной идее которой лежит этот комплекс. Например, глубинным комплексом многих девушек является их вес, глубинной потребностью – носить одежду размером меньше. И чем отвечают талантливые маркетологи нескольких молодежных брэндов одежды? Простейшей, как все гениальное, манипуляцией: теперь вместо ярлыков с размером «М» в нее вшивается ярлык с указанием на два размера меньше «XS» и т.п. В модели ничего не поменялось, но девушке приятно сказать подругам, и главное – самой себе, что она носит одежду не 44 размера, а 40-го. С учетом того, что у других торговых марок размерный ряд стандартен, девушка становится лояльным покупателем именно той марки, где размерная сетка смещена на 1-2 размера. Ей легче

поддаться этой хитрости, чем признать, что она большего размера, чем ей хотелось бы.

Так, «вытаскивая» из глубины сознания тайные мотивы и потребности, можно стимулировать людей делать необдуманные поступки. В этом вся основа манипуляции потребителями: «выдернуть» из глубины сознания глубинную потребность (или, в данном случае, почти синонимично: мотив, желание, комплекс, страх) и реализовать именно эту потребность в своем товаре. Итак, в продажах уже можно говорить не только о мотивационно-потребностной сфере, но и о *манипуляционно-потребностной* – о создании потребности в товаре не через мотивацию купить, а через манипуляции. А эти манипуляции, в свою очередь, вскрывают глубинные неосознаваемые потребности. Иными словами, сначала торговец создает проблему или напоминает человеку, что у него есть проблема, а потом решает ее за счет покупки определенного товара. Мотивы и потребности могут зарождаться как личностно, так и социально, извне (рис. 1, 2). Но во время всеобщей коммерциализации и стремления получить финансовую выгоду из нереализованных потребностей их социальное зарождение крайне выгодно производителям и коммерсантам. В любых других сферах манипуляция ведет к бесконтрольному поведению, нужном манипулятору, в данном случае – к покупке.



Рис. 1. Мотивационно-потребностная сфера потребления

Выводы

1. ***Мотивационно-потребностная сфера потребления*** – возникновение и поддержание потребности в товаре через осознаваемые мотивы и потребности. Товар, купленный в рамках этой сферы объективно необходим, эта покупка и дальнейшее применение товара имеют осознанную цель. Такая покупка может быть как запланированной, так и импульсивной. В отличие от нее, ***манипуляционно-потребностная сфера потребления*** – это создание потребности приобрести товар, в котором нет объективной необходимости, путем вербальных, маркетинговых и мерчендайзинговых приемов. Так, покупки, сделанные под действием манипуляции – необдуманные, незапланированные, зачастую импульсивные, не имеющие объективной осознанной цели и причины, но имеющие мотивировки (мотивы-оправдания).



Рис. 2. Манипуляционно-потребностная сфера потребления

2. Первое базовое свойство манипуляционно-потребностной сферы потребления – потребность в товаре зарождается не изнутри, не личностно, а извне, социально. Второе – отсутствие объективной витальной необходимости в покупаемых товарах, вместо нее возникают мотивировки «путь будет», «пригодится».

3. Если манипуляции в других сферах жизнедеятельности, кроме потребления, напрямую ведут к осуществлению несубъектного поведения, минуя потребности и уровень осознанности в целом, то манипуляции в продажах приводят не столько к необдуманному поведению, сколько к возникновению потребности в товаре, на ее основе уже к покупке, поэтому мы назвали данную сферу не манипуляционной, а именно манипуляционно-потребностной.

4. Товар, купленный под действием манипуляции, в отличие от товара, купленного под действием внешней или внутренней мотивации, как правило, затем используется неохотно. Это происходит потому, что мотивирующие факторы создают дальнейшие мотивы и потребности как в предмете, так и в действии: мотив/потребность использовать, хранить, любоваться, получать удовольствие, гордиться и т. п., а манипулирующие факторы – только в предмете и его покупке. Так, любая манипуляция может создать потребность купить товар, но не может создать потребность пользоваться товаром – это наиважнейшее свойство манипуляции потребителем. Манипуляция, в отличие от мотивации, ориентирована краткосрочно – на получение прибыли магазина, но не далее. Так мотивация стратегична и долгосрочна, а манипуляция – ситуативна.

5. Наиболее часто покупки, сделанные под действием манипуляции, импульсивны, но и покупки, сделанные без нее, могут также быть импульсивными. Важно не проводить параллели, что манипуляции ведут к импульсивным покупкам, а мотивация – к запланированным: такой закономерности нет.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области. Грант 14-16-40003 а(р) «Я-концепция потребителя как условие реакции на манипуляционные техники продаж (на примере молодежи г. Калуги)».

Литература

1. Дайер Д., Дазелл Ф., Олегарио Р. Procter&Gamble. Путь к успеху: 165-летний опыт построения брендов. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 524 с. **2.** Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Изд. 3-е. М. : Речь, 2003. 304 с. **3.** Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2004. 528 с.; М.: Эксмо, 2005. 832 с. **4.** Райс Эл., Траут Дж. Позиционирование. Битва за умы. СПб.: Питер, 2001. 256 с. **5.** Рюмшина Л. И. Манипулятивные приемы в рекламе. Учебное пособие. М. : 2004. 240 с. **6.** Феофанов О. А. Реклама. Новые технологии в России. Учебное пособие для подготовки профессионалов в сфере рекламы. СПб.: Питер, 2000. 384 с. **7.** Чалдини Р., Мартин С., Гольдштейн Н. Психология убеждения. 50 доказанных способов быть убедительным. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 224 с. **8.** Шейнов В. П. Скрытое управление человеком: психология манипулирования. Минск, «АСТ», 2009. 431 с. **9.** Шостром Э. Человек-манипулятор. М., «Апрель-пресс», 2008. 192 с. **10.** Энджел Дж. Ф., Блэкуэлл Р. Д., Миниард П. У. Поведение потребителей. СПб.: Питер, Изд. 10-е, 2007. 944 с. **11.** Danciu V. Manipulative marketing: persuasion and manipulation of the consumer through advertising // Theoretical and Applied Economics. Volume XXI. 2014. # 2(591). P. 19-34. **12.** Smallwood K., Hall J., Ohlms S. The 7th Sneakiest Ways Corporations Manipulated Human Behavior, 2012. P. 23-36.

References

1. Dyer D., Dazell F., Olegario R. Procter&Gamble. The path to success: 165 years of experience building brands. M.: Alpina Business Books, 2005. 524 p. **2.** Dotsenko E. L. Psychology manipulation: phenomena, mechanisms and protection. The 3rd ed. M.: Rech, 2003. 304 p. **3.** Kara-Murza S. G. Manipulation with consciousness. M.: Algorithm, 2004. 528 p.; M.: Eksmo, 2005. 832 p. **4.** Ries Al., Trout J. Positioning. The battle for the minds. SPb: Piter, 2001. 256 p. **5.** Ryumshina L. I. Manipulative techniques in advertising. Training manual. M.: Mart, 2004. 240 p. **6.** Feofanov O. A. Advertising. New technologies in Russia. Study guide for training the professional experts in the field of advertising. SPb.: Piter, 2000. 384 p. **7.** Cialdini R., Martin S., Goldstein N. The psychology of persuasion. 50 proven ways to be convincing. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2013. 224 p. **8.** Sheinov V. P., the Hidden control person: the psychology of manipulation. Minsk, AST, 2009. 431 p. **9.** Shostrom E. Man-manipulator. M., April-press, 2008. 192 p. **10.** Angel J. F., Blackwell R. D., Miniard P. W. Consumers' Behavior. SPb.: Piter, 10th ed., 2007. 944 p. **11.** Danciu V. Manipulative marketing: persuasion and manipulation of the consumer through advertising // Theoretical and Applied Economics. Volume XXI. 2014. # 2(591). P. 19-34. **12.** Smallwood K., Hall J., Ohlms S. The 7th Sneakiest Ways Corporations Manipulated Human Behavio, 2012. P. 23-36.

Literatura

1. Dajer D., Dazell F., Olegario R. Procter&Gamble. Put' k uspehu: 165-letnij opyt postroenija brendov. M.: Al'pina Biznes Buks, 2005. 524 s. **2.** Docenko E. L. Psihologija manipuljacii: fenomeny, mehanizmy i zashhita. Izd. 3-e. M.: Rech', 2003. 304 s. **3.** Kara-Murza S. G. Manipuljacija soznaniem. M.: Algoritm, 2004. 528 s.; M.: Jeksmo, 2005. 832 s. **4.** Rajs Jel, Traut Dzh. Pozicionirovanie. Bitva za umy. SPb.: Piter, 2001. 256 s. **5.** Rjumshina L. I. Manipuljativnye priemy v reklame. Uchebnoe posobie. M.: 2004. 240 s. **6.** Feofanov O. A. Reklama. Novye tehnologii v Rossii. Uchebnoe posobie dlja podgotovki professionalov v sfere reklamy. SPb.: Piter, 2000. 384 s. **7.** Chaldini R., Martin S., Gol'dshtejn N. Psihologija ubezhdenija. 50 dokazannyh sposobov byt' ubeditel'nym. M.: «Mann, Ivanov i Ferber», 2013. 224 s. **8.** Shejnov V. P. Skrytoe upravlenie chelovekom: psihologija manipulirovanija. Minsk, «AST», 2009. 431 s. **9.** Shostrom Je. Chelovek-manipuljator. M., «Aprel'-press», 2008. 192 s. **10.** Jendzhel Dzh. F., Bljekujell R. D., Miniard P. U. Povedenie potrebitelej. SPb.: Piter, Izd. 10-e, 2007. 944 s. **11.** Danciu V. Manipulative marketing: persuasion and manipulation of the consumer through advertising // Theoretical and Applied Economics. Volume XXI. 2014. # 2(591). R. 19-34. **12.** Smallwood K., Hall J., Ohlms S. The 7th Sneakiest Ways Corporations Manipulated Human Behavior, 2012. R. 23-36.

Статья поступила в редакцию 14.10.2015 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА

USING THE TRAINING TECHNOLOGIES DURING THE FUTURE TOURISM MANAGER'S TRAINING

© 2016 Абдулатипова Э. А., Чупанов А. Х., Маллаев Д. М.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 Abdulatipova E. A., Chupanov A. Kh., Mallaev D. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме: *В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассматривается проблема внедрения тренинговых технологий в профессиональную подготовку будущего менеджера туризма. Представляются мнения авторов ученых по исследуемой проблеме. Обосновываются возможности тренинга в психологическом сопровождении профессионального и личностного становления студента, которые способствуют психологической готовности к профессиональной деятельности и препятствуют профессиональной деформации личности.*

Abstract. *The authors of the article on the basis of the analysis of psychology and pedagogical literature consider the problem of introducing the training technologies in the future tourism manager's professional training. They represent their opinions on the studied problem and substantiate the possibilities of training with the psychological support of professional and personal development of the student, which promote the psychological readiness for the professional activity and interfere the professional deformation of the personality.*

Resume. *V stat'e na osnove analiza psihologo-pedagogicheskoj literatury rassmatrivaetsja problema vnedrenija treningovyh tehnologij v professional'nuju podgotovku budushhego menedzhera turizma. Predstavljajutsja mnenija avtorov uchenyh po issleduemoj probleme. Obosnovyvajutsja vozmozhnosti treninga v psihologicheskom soprovozhdenii professional'nogo i lichnostnogo stanovlenija studenta, kotorye sposobstvujut psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti i prepjatstvujut professional'noj deformacii lichnosti.*

Ключевые слова: *тренинговые технологии, менеджер туризма, профессиональное образование, психологическое сопровождение образования, тренер.*

Keywords: *training technologies, tourism manager, professional education, psychological support of education, trainer.*

Kliuhevye slova: *training technologies, manager of tourism, professional education, psychological maintenance of education, trainer.*

Инновационные процессы, происходящие в системе высшего образования, в частности подписание Болонской декларации, целью которой являлось создание образовательного пространства похожего на европейское, непрерывной профессиональной подготовки обусловливают изменение образовательных процессов для подготовки

специалиста, конкурентоспособного на мировом рынке труда. На современном этапе развития системы высшего образования актуальным и необходимым является применение активных технологий обучения. Поскольку это способствует подготовке специалистов компетентно-ориентированных в нужной области, желающих и способных к непрерывному обновлению научных знаний, профессионально мобильных и умеющих адаптироваться к постоянно растущим изменениям в условиях рыночной экономики. Следует отметить, что в содержании обучения будущих менеджеров туризма используются традиционные технологии обучения личности, которые не оказывают должного эффекта в решении профессиональных задач, потому что они ориентированы на уровень воспроизводства усвоения учебного материала, что лишает студента способности творчески мыслить. При этом современный подход к обучению студентов должен носить характер новизны на всех этапах и обеспечивать эвристический и творческий уровень усвоения учебного материала. В этой связи возникла необходимость внедрения и использования тренинговых технологий в практику высшего образования. Однако при внедрении тренинговых технологий в учебный процесс вуза преподаватели сталкиваются со следующими проблемами: сложность введения учебных тренингов в расписание и в учебный план, так как количество часов по подготовке того или иного специалиста ограниченно; руководство и администрация не видят всю важность функций, которые выполняют тренинговые технологии в учебном процессе; нехватка специально обустроенного помещения, деление учебной группы на подгруппы в текущем учебном процессе; отсутствие учебно-методических и прикладных разработок групповой работы.

Проблемы использования тренинговых технологий в подготовке специалистов освещены в работах И. В. Вачкова, Ю. Н. Емельянова, Г. А. Ковалева, Н. Ю. Максимовой, С. И. Макшанова, Л. А. Петровской, Д. А. Салмановой и др. [1, 2, 4-8].

По их мнению, использование тренинговых технологий в педагогическом процессе позволяет погрузить участников тренинга в эмоциональное поле проблемы, т. е. включить в единое креативное пространство. Кроме того, тренинговые технологии ориентированы на согласованность в решении поставленных задач, всех участников педагогического процесса, что в свою очередь способствует формированию навыков эффективного поведения студента.

По данным анализа научной литературы, нет общепринятого определения понятия «тренинг» на сегодняшний день. Чтобы дать определение понятию «тренинг», мы опираемся на различные теоретические модели. По мнению И. В. Вачкова, существует четыре модели тренинга: тренинг, при котором посредством позитивного подкрепления жесткими манипулятивными жестами и приемами формируются нужные образцы поведения, а вредные, ненужные уходят в силу негативного воздействия; тренинг в качестве тренировки, посредством которого формируются и отрабатываются навыки и умения хорошего поведения.

Целью тренинга как технологии обучения, безусловно, является развитие каких-либо умений и навыков, а также овладение механизмами поведения в профессиональной среде. При этом тренинг как метод создания условий для самопознания и самосовершенствования участников позволяет находить умения самостоятельно решать свои личностные проблемы.

Кроме того, И. В. Вачков отмечал, что тренинг как метод в педагогической деятельности помогает решить не только существующие проблемы участников тренинга, но также способствует профилактике возникновения их в будущей профессиональной деятельности [1].

Следует отметить, что использование тренинговых технологий в педагогическом процессе ставит преподавателя в активную форму «проживания» деятельности, при этом он перестаёт быть центральной фигурой и занимается лишь организацией и подготовкой заданий, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Занятие с использованием тренингового компонента позволяет участникам использовать собственный и социальный опыт, вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Немаловажное значение имеет и позиция преподавателя (тренера) как аналитика, комментатора, прогнозиста, посредника. Он должен оставаться для участников незнакомой личностью, загадкой, фантазией, непоколебимым и бесстрастным. Такая позиция может проявляться в группе только тогда, когда

группа уже способна работать самостоятельно. В качестве комментатора тренер выступает на протяжении всего занятия и служит своеобразным зеркалом, отражающим действительность группы. Комментарии могут проявляться через наблюдения, которые тренер преподносит как бы не от себя лично, а в виде резюмированного описания деятельности группы; перечисления и классификации позиций, поведения, отношений с использованием адекватного понятийного аппарата; гипотезы, в которых как бы предполагается, что в группе может произойти и почему.

Позиция посредника или эксперта для преподавателя наиболее приемлемая, поскольку он принимает роль посла, временами вмешивается в деятельность группы, направляет ее так, чтобы группа наиболее эффективно продвигалась к намеченной цели. Кроме того, тренер оказывает помощь только тогда, когда появляется необходимость и группа осознает это. Сам посредник особого участия почти не принимает, о своих ощущениях не говорит, но иногда советует, что следовало бы сделать, подсказывает содержание того или иного мероприятия, либо в удобную минуту использует какой-нибудь психотерапевтический прием, предлагая, например, сыграть психодраматическую сценку или бессловесно выразить собственные чувства. Кроме того, он следит за участниками и координирует обсуждение. В случае, если он видит, что кто-то никак не может проявить себя или даже просто получить слово, он вынудит группу дать этому человеку возможность высказаться. Группа воспринимает его как эксперта, который разбирается во многих вопросах и может представить информацию, что-то растолковать. Он не навязывает авторитарно определенные решения, даже, как правило, будто не замечает и не принимает решения, принятого целой группой. Своими замечаниями он помогает подойти к какому-либо вопросу или вещи с разных сторон. Тренер не отказывается отвечать на вопросы группы, если это приведет к более быстрому и глубокому пониманию конкретной ситуации.

Но в действительности нужно понимать, что в тренинге оптимальным вариантом выбора роли является такой, который складывается в данной конкретной группе и наиболее полезен для нее. Зависимость выбора позиции от этапа развития группы понятна, поскольку, чем более продвинулась группа в динамике, тем более пассивную роль должен играть тренер. Чем больше группа сделает собственных открытий, чем больше сформулирует выводов, заключений и правил, тем лучше.

Обратимся к характеристике методов, использующихся на тренинговых занятиях. Групповая дискуссия один из базовых методов в тренинге, представляющая собой совместное обсуждение сомнительных вопросов, благодаря которой формируются мнения, позиции и установки участников группы. На сегодняшний день активно используются следующие виды групповых дискуссий: тематические дискуссии, характеризующиеся четкой регламентацией темы спора; биографические дискуссии, представляющие собой коммуникацию, ориентированную на прошлый опыт; интеракционные дискуссии, предметом которой выступает структура и содержание взаимоотношений между участниками группы. Кроме того, выделяют структурированные дискуссии, в которых четко регламентируется порядок проведения дискуссии, и неструктурированные дискуссии, предполагающие спор в неограниченном времени на свободные темы. Групповая дискуссия как метод позволяет участникам тренинга анализировать сложные ситуации, межличностное взаимодействие, а также способствует выработки личной позиции студента.

Игра на тренинговых занятиях представляет собой психотерапевтический продуктивный метод, позволяющий преодолеть скованность и напряженность участников. Виды игровых методов: ситуационно-ролевая, дидактическая, творческая, организационно-деятельностная, имитационная и др. игры.

Как показывает практика, игровые методы в тренинге выступают в качестве инструмента диагностики и самодиагностики, дающим возможность вовремя обнаружить наличие проблем в коммуникации. Кроме того, в игре усиливается процесс обучения, в котором моделируются реальные ситуации, оценка которых позволяет развивать поведенческие навыки. Следует отметить, что игровые действия способствуют развитию процессам самораскрытия и самореализации личности, раскрытию ее творческого потенциала.

Следующая группа методов, использующихся в тренинге, – методы перцепции, ориентированные на развитие умений воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, свою группу. Применение методов перцепции способствуют формированию рефлексии, смысловой и оценочной

интерпретации объекта восприятия, чувственного осознания и нервно-мышечной релаксации. Часто в тренинговых группах используют медитативные техники, представляющие собой совокупность техник физической и чувственной релаксации, снятия психического напряжения, стрессовых состояний. Отметим, что занятия с использованием тренинговых технологий будут продуктивным при условии использования как минимум двух, а то и трех методов на одном из занятий, поскольку это позволит формировать конкретные умения и навыки. Так, например, в разделе «Исследование речевого и неречевого поведения менеджера туризма», в рамках спецкурса «Коммуникативная культура менеджера туризма» мы развиваем коммуникативные умения как одну из составляющих профессиональной деятельности менеджера туризма. На данную тему нами предложено следующее упражнение: «Я – высказывание, Ты – высказывание», где студентам предлагается схема, по которой им предлагается выстроить свои высказывания. При проведении этого упражнения нами формируются следующие умения:

– умение в неагрессивной, безоценочной манере выражать свои негативные чувства, такие как недовольство, обида, огорчение и т.д.;

– умения позитивного общения.

Продолжая тему речевого и неречевого поведения, студенты знакомятся со схемой «Мастер риторики», где им предлагается по кругу в течение 2-3 минут сделать краткое сообщение на важную для него тему, используя ее по часовой стрелке от слова «Старт». Участники поочередно рассказывают о ситуации, которая могла бы с ними произойти в профессиональной деятельности, начиная каждую новую фразу с вводного слова, обозначенного на схеме. Процесс социального восприятия предполагает, прежде всего, наличие культуры слушания. Практика показывает, что менеджеры туризма, особенно в сфере курортного и гостиничного дела, должны в высокой степени обладать навыком слушания, поскольку в ходе него устанавливается связь с клиентами, возникает ощущение взаимопонимания, делающее эффективным любое профессиональное общение. Для отработки навыков эффективного слушания предложено упражнение «Эффективное слушание», в котором студентам предлагается ознакомиться с техниками слушания, затем высказаться на выбранную тему, используя их. Упражнения «Конкурс ораторов», «Почтительная вербализация», «Парижская выставка» направлены на воспроизведение и анализ профессиональных ситуаций, требующих мгновенного реагирования.

Невербальное (неречевое) взаимодействие предполагает взаимодействие с помощью мимики и жестов. Невербальное взаимодействие является индикатором актуальных психоэмоциональных состояний личности, выполняет функцию контроля аффекта, его нейтрализации.

Участники тренинга не только характеризуют коммуникативные позиции менеджера туризма, но и пытаются проиграть их, а также студенты просматривают положительные и отрицательные стороны каждой позиции.

В рамках занятия «Невербальное взаимодействие в профессиональном общении» представлено восемь упражнений, способствующих развитию навыков невербальной выразительности и сензитивности к невербальной коммуникации, осознанию роли невербального общения в профессиональной деятельности менеджера туризма. Первое упражнение – «Приветствие». Студент должен поздороваться с каждым членом группы без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимы (движения тела). Следующее упражнение – «Круг настроения». Каждому студенту предлагается с помощью звуков и движений тела выразить свое состояние. Желательно, чтобы движения и звуки студента повторяли все участники данного тренинга, таким образом каждый участник чувствует настроение своего соседа, что способствует раскрепощению и снятию напряжения в группе. Занятие «Конфликтные ситуации в деятельности менеджера туризма» включает в себя анализ конфликтных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности менеджера туризма. Целевые ориентации занятия направлены на выработку у студентов умений вычленять проблему, объяснять причину ее возникновения и намечать возможные пути ее решения.

Таким образом, занятия с использованием тренинговых технологий позволяют студенту-будущему менеджеру туризма выработать собственную траекторию поведения в профессиональной деятельности, сформировать коммуникативные, организаторские, конструктивные умения.

Кроме того, использование тренинговых упражнений помогают студентам выполнять огромное количество учебных и социально-психологических задач: могут сво-

бодно оперировать категориальной установкой; формируется умение работы со схемами, что упрощает понимание в форме, доступной каждому; способствуют становлению личности в профессиональной сфере; способствуют психологической готовности к профессиональной деятельности; препятствуют профессиональной деформации; обеспечивают согласованность будущего взаимодействия.

Следует отметить, что тренинг как интерактивная форма обучения способствует развитию образцов, которые широко определяют профессиональное и личностное развитие, позиции будущего специалиста.

Систематизируя и обобщая отечественный и зарубежный опыт применения тренинговых технологий можем сказать, что это направление является одним из самых перспективных в обучении студентов-будущих менеджеров туризма. Кроме того, применение тренинга наиболее целесообразно там, где необходимо выработать и добиться усвоения поведенческих навыков, факторов, идей, необходимых для конкретных действий, где объектом тренинга выступает конкретный вид деятельности.

Исходя из сущности тренинга как активной формы обучения, направленного на выработку и усвоение умений и навыков, необходимых для выполнения конкретных задач, можно предположить возможность его использования в подготовке менеджера туризма.

Литература

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. М.: Издательство «Ось-89», 1999. 446 с. **2.** Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л : Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с. **3.** Євдокимова Н. А. Психологічні особливості побудови освітнього простору майбутніх фахівців правничої спеціальності // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. К.: «Логос», 2007. Т. 7. вип. 12. С. 74-76. **4.** Ковалев Г. А., Петровская Л. А., Спивакевская А. С. Об одной из форм психологической помощи учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми // Общее и развитие психики. Сб. науч. тр. М.: Изд-во АПН СССР, 1986. С. 144-153. **5.** Максимова Н. Ю. Обучающий потенциал тренинговых занятий в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования / Н. Ю. Максимова // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 585-587. **6.** Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. Монография. СПб.: Образование, 1997. 238 с. **7.** Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 170 с. **8.** Салманова Д. А. Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: Дисс. ... кан. пед. наук. Махачкала, 2009. 208 с. **9.** Суховерина Ю. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов службой практической психологи вуза: Дисс. ... кан. пед. наук. Курск, 2006. 172 с. **10.** Чупанов А. Х. Система формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма. Дисс. ... докт. пед. наук. Махачкала, 2006. 206 с. **11.** Швалб Ю. М. Функциональные возможности использования тренинговых технологий при подготовке специалистов // Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития : Материалы III международной научно-практической конференции. Донецк: Донецкий юридический институт ЛГУВД, 2007. С. 290-294.

References

1. Vachkov I. V The basic technologies of group training. M.: "Os-89" Publishing, 1999. 446 p. **2.** Emelyanov Yu. N. Active social psychological training. L.: LSU Publishing, 1985. **3.** Evdokimova N. A. Psychological peculiarities of the educational space of the future specialists of the juridical profession // Actual Problems of Psychology. Coll. scientific works of G. S. Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. / Ed. by Maximenko S. D. K.: “Logos”, 2007. Vol. 7. Issue 12. P. 74-76. **4.** Kovalev G. A., Petrovskaya L. A., Spivakevskaya A. S. One of the forms of the psychological help to teachers and parents to improve the communication with children // General and development of the psyche. Coll. proceedings. M.: APS USSR, 1986. P. 144-153. **5.** Maximova N. Yu. Training capacity training sessions in preparation of bachelors psychopedagogical education // Young scientist. 2014. # 21. **6.** Makshanov S. I. Psychology of Training: Theory. Methodology. Practice. Monograph. SPb.: Obrazovanie, 1997. 238 p. **7.** Petrovskaya L. A. Competence in communication: Social-psychological training. M.: MSU Publishing, 1989. 170 p. **8.** Salmanova D. A. Training as a means of forming the pedagogical culture of the future teacher of technology and business. Diss. ... Cand. Ped. Makhachkala. 2009. **9.** Sukhoverina Yu. V. Psychological support of personal and professional development of students of the university by the practical psychology service: Diss. ... Cand. Psychol. Kursk, 2006. 172 p.. **10.** Chupanov A. Kh. System of forming the professional culture of the future manager of tourism. Diss. ... Dr. Ped. Makhachkala. 2006. **11.** Schwalb Yu. M. The functionality of the use of training technologies in training the specialists // Psychological training technology in law enforcement: the scientific-methodical, organizational and practical problems of implementation and use, development prospects: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. Donetsk: Donetsk Law Institute LSUVD, 2007. P. 290-294.

Literatura

1. Vachkov I. V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. M.: Izdatel'stvo «Os'-89», 1999. 446 s. **2.** Emel'janov Ju. N. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie. L.: Izd-vo LGU, 1985. 167 s. **3.** Єvdokimova N. A. Psihologichni osoblivosti pobudovi osvitn'ogo prostoru majbutnih fahivciv pravnichoї special'nosti // Aktual'ni problemi psihologiї. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiї im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni / Za red. Maksimenka S. D. K.: «Logos», 2007. T. 7. vip. 12. s. 74-76. **4.** Kovalev G. A., Petrovskaja L. A., Spivakevskaja A. S. Ob odnoj iz form psihologicheskoj pomoshhi uchiteljam i roditeljam v sovershenstvovanii obshhenija s det'mi // Obshhee i razvitie psihiki. Sb. nauch. tr. M.: Izd-vo APN SSSR, 1986. S. 144-153. **5.** Maksimova N. Ju. Obuchajushhij potencial treningovyh zanjatij v podgotovke bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija / N. Ju. Maksimova // Molodoj uchenyj. 2014. № 21. S. 585-587. **6.** Makshanov S. I. Psihologija treninga: Teorija. Metodologija. Praktika. Monografija. SPb.: Obrazovanie, 1997. 238 s. **7.** Petrovskaja L. A. Kompetentnost' v obshhenii: Social'no-psihologicheskij trening. M.: Izd-vo MGU, 1989. 170 s. **8.** Salmanova D. A. Trening kak sredstvo formirovanija pedagogicheskoj kul'tury budushhego uchitelja tehnologii i predprinimatel'stva: Diss. ... kan.ped.nauk. Mahachkala, 2009. 208 s. **9.** Suhoverina Ju. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo razvitija studentov sluzhboj prakticheskoj psihologi vuza: Diss. ... kan. ped. nauk. Kursk, 2006. 172 s. **10.** Chupanov A. H. Sistema formirovanija professional'noj kul'tury budushhego menedzhera turizma. Diss. ... dokt. ped. nauk. Mahachkala, 2006. 206 s. **11.** Shvalb Ju. M. Funkcional'nye vozmozhnosti ispol'zovanija treningovyh tehnologij pri podgotovke specialistov // Psihologicheskie treningovye tehnologii v pravoohranitel'noj dejatel'nosti: nauchno-metodicheskie i organizacionno-prakticheskie problemy vnedrenija i ispol'zovanija, perspektivy razvitija: Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Doneck: Doneckij juridicheskij institut LGUVD, 2007. s. 290-294.

Статья поступила в редакцию 12.03.2015 г.

УДК 37 (470. 67)

О МОДЕЛИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЕ

THE MODEL OF CULTUROLOGICAL EDUCATION AND PUPILS' SOCIALIZATION AT THE DAGESTAN SCHOOL

©2016 **Абуталимова А. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

©2016 **Abutalimova A. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье описывается модель культурологического образования в рамках региональной образовательной системы в условиях организации учебно-воспитательного процесса школ с полиэтническим составом учащихся, которая позволит создать положительные предпосылки оптимальной социализации как ученического, так и педагогического коллективов.*

Abstract. *The author of the article describes a model of cultural education within the regional education system in terms of organization of the educational process of the schools with multiethnic structure of students, which will create prerequisites for optimal socialization of both pupils and the teaching staff.*

Rezjume. *V stat'e opisyvaetsja model' kul'turologicheskogo obrazovanija v ramkah regional'noj obrazovatel'noj sistemy v uslovijah organizacii uchebno-vospitatel'nogo processa shkol s polijetnicheskim sostavom uchashhihsja, kotoraja pozvolit sozdat' polozhitel'nye predposylki optimal'noj socializacii kak uchenicheskogo, tak i pedagogicheskogo kollektivov.*

Ключевые слова: *модель, общество, учащиеся, образование, культурология, школа, культура, социализация, природная среда, Дагестан, окружающий мир, объект, наследие, система, народы, учитель.*

Keywords: *model, society, pupils, education, culture, school, culture, socialization, natural environment, Dagestan, outward things, object, legacy, system, peoples, teacher.*

Kljuchevie slova: *model', obshhestvo, uchashhiesja, obrazovanie, kul'turologija, shkola, kul'tura, socializacija, prirodnaja sreda, Dagestan, okruzhajushhij mir, ob''ekt, nasledie, sistema, narody, uchitel'.*

В современной системе школьных учебных дисциплин важно создать определенный систематизирующий содержательный фактор, придающий цельность социализации личности школьника. Сегодня одним из стержневых факторов в проблеме социализации можно назвать диалектическую взаимосвязь традиций и этнокультурных ценностных ориентаций народов Дагестана с системой социализации. В школе подобную роль могут успешно исполнить проводимые курсы с системным усвоением национальной, региональной, отечественной и мировой культуры.

Вопросы раскрытия и освещения социализирующего потенциала этнокультуры Дагестана изучались отечественными этнографами, культурологами и педагогами Ш. А. Гаджиевой, Б. М. Багандовым, З. Т. Гасановым, М. М. Эльдаровым, З. М. Магомедовой, Ш. А. Мирзоевым, З. Я. Якубовым, И. М. Раджабовым и другими.

Проблемы социализации в своих исследованиях поднимали дагестанские ученые-педагоги. Так, М. М. Асельдерова разработала и научно обосновала педагогические условия социализации детей в современных дагестанских семьях [2]. Процесс социализации детей с ограниченными возможностями в семье, детском саду и школе являлся объектом исследования А. Н. Салахбековой [3]. Социализацию детей-сирот в учреждении интернатного типа изучала Б. Г. Явбатырова [4].

Тем не менее, проблема социализации учащихся дагестанских школ в процессе культурологического образования не получила должного обоснования.

С учетом результатов наших исследований по означенной проблеме [1] и дальнейшей работы в этом направлении представляется необходимым внедрение предлагаемой нами модели культурологического образования и социализации учащихся в дагестанской школе. Приходится осознавать, что процесс глобализации общества есть неизбежная реальность. В то же время необходимо помнить о сохранении национально-самобытной культуры. Создание механизма социализации подростка упирается в недостаточное использование в образовательном процессе возможностей этно-социокультурной среды. Данные противоречия лежат в основе научного обоснования данной проблемы. В дагестанских школах и на педагогических факультетах вузов уже несколько лет изучаются специальные курсы по культуре, педагоги пытаются определить и отработать эффективную модель культурологического курса в системе других учебных дисциплин.

Результаты наших наблюдений и экспериментов свидетельствуют, что вполне оптимальным является преподавание в школе такой культурологической дисциплины как «Культура и традиции народов Дагестана», тремя блоками: 3 (4) классы, 8-9 классы и 10-11 классы. Для каждого из данных блоков необходима собственная внутренняя логика реализации воспитательных задач и развития предметных областей. Во всех блоках теоретическая часть курса, предваряя историческую часть, должна стать подготовительным этапом в общении с учителем, в восприятии памятников искусства и культуры, в освоении и усвоении ценностей культуры и значимости культурных навыков.

На уроке по предмету культурологического образования следует повысить самостоятельную активность школьников, их диалог с преподавателем, что будет следствием ограничения монологической подачи материала и уменьшения пассивного слушания. Подобные уроки в достаточной мере оказывают положительное влияние на духовный опыт и поведение учащихся, изменяют их в лучшую сторону.

При этом у школьников вырабатывается сознательный подход, как к общеобразовательным знаниям, так и к своим, соответствующим возрасту и полу, межличностным и деловым отношениям, ролевым функциям; происходит взаимодействие данного предмета с другими дисциплинами учебного плана. Например, изучение предмета «Культура и традиции народов Дагестана» будет

эффективным, если используя общую культурологическую программу, осуществляется одновременная деятельность со всем коллективом для достижения взаимоподдержки и взаимопонимания.

Плодотворное изучение данного предмета обеспечивается реализацией принципов системности и последовательности в организации учебного процесса, грамотной поэтапной постановкой и целью развития учащихся; логически обоснованным, продуманным сочетанием курса культурологии с разнообразными формами внеклассной работы. Не последнюю роль при этом будет играть качественное оборудование класса с наличием различных методических пособий, диапроектором, магнитофоном и др.

Дальнейшая переакцентировка образовательной школы, по нашему мнению, должна быть организована и направлена в сторону формирования целостной системы культурологической работы в учебном заведении с введением сквозных занятий с 1 до 11 классов, с ориентацией на культурологическую школу, т. е. ориентированной на знания с формированием личности школьника, его индивидуальности.

Осознание ребенком своей взаимосвязи с региональной средой (село, город, республика, край), окружающим миром, используя специфическое культурное наследие, формирование в нем духовно-ценностной и практической ориентации – есть один из элементов социализации личности.

Объект культурного наследия, являющийся памятником творческой деятельности предков, содержит в себе определенную степень пригодности для нынешнего дня. Как выражение и воплощение общечеловеческих, вневременных ценностей, он полезен, значим и необходим современнику в утилитарном и духовном отношении. В этом заключается его пригодность.

По Л. С. Выготскому, А. И. Васильевой, А. В. Кирьякову, процесс освоения окружающей среды предполагает активное взаимодействие субъекта с действительностью. Поскольку бесполезными принято считать усилия по внесению в сознание ребенка готовых знаний и оценок, без его собственной деятельности, задача педагога заключается в создании наиболее благоприятных условий для активного освоения культурного наследия как ценности.

Важными моментами в формировании знаний о селении, городе и республике как ценности, следует назвать: освоение школьником информационного поля, то есть познание им различной информации об объекте как памятнике культуры и истории; трансформацию усвоенных учащимся значимых ценностей, в ходе выполнения творческих заданий, в ранг личностно значимых и, наконец, осознание с точки зрения общества социума, аксиологической значимости объекта.

Благодаря предмету «Культура и традиции народов Дагестана», играющему важную роль в познании ценности культурного наследия региона, соблюдая определенные условия, закладывается основа в последующее освоение общемирового культурного наследия.

Педагог должен учитывать возрастные психологические особенности школьников. Для эмоциональных, легко восприимчивых детей характерно наглядно-образное мышление, в связи с чем подборка материала должна сочетаться с их познавательными возможностями. В качестве объекта изучения окружающей среды можно выбрать тот, который существует в реальной жизни, например здание, элемент городской среды, предмет монументального, декоративно-прикладного искусства и др.

Наиболее доступным восприятию ребенка представляется дом, то есть здание, которое является символом города (села), здание, в котором он живет или учится и т. д.

С тем, чтобы акцентировать внимание детей на содержание изучаемых ими культурологических материалов, в своих экспериментальных занятиях, мы показывали несколько объектов:

1) здание как памятник истории. Здесь надо отметить тот факт, что у детей недостаточно исторических знаний (даже эпизодических), в связи с чем они не могут реконструировать прошлое, поэтому возможности раскрытия этой ценностной стороны весьма ограничены;

2) здание как памятник гармонии и красоты, то есть архитектурный аспект, олицетворяющий внешний вид города (село, регион);

3) здание, как памятник созидательного, творческого труда человека;

4) здание, как объект утилитарной ценности. Понимание данной ценностной стороны зданий близко ребенку, поскольку он каждодневно пользуется домами разного назначения (магазин, школа, жилой дом и т.д.).

При этом важны не только грамотно выбранные объекты, но и продумывание наиболее эффективных приемов, которые

способствовали бы осознанию ценности каждого здания и принятии ее школьником как личностно значимой. В этом случае полезно внеклассное занятие с познавательными заданиями, творческие работы, установление элементов интеграции с другими учебными предметами. Учителю, будучи субъектом процесса обучения, следует из целого ряда городских (сельских) зданий выбирать то, которое ему самому наиболее понятно, близко, значимо, использовать тот методический прием, который соответствует его психологическому типу. Это немаловажный аспект освоения знаний о городе и селе как ценности.

Способствуя формированию представления о ценности объекта как части культурного наследия региона в школе, мы закладываем базу для последующей ориентации школьников познать краевое, отечественное и всемирное культурное наследие. Обязательность культурологического образования обуславливается недостаточной подготовленностью многих выпускников школ к жизни в современных социально-экономических условиях, недостаточным пониманием ценности исторического и культурного потенциала своего села, района, города, республики, не осознанием проблем современности, отсутствием социальной адаптации молодых дагестанцев. Будущее республики, по нашему представлению, во многом зависит от уровня компетентности и гражданской позиции каждого дагестанца. В условиях гуманизации образования именно целенаправленная система культурологического образования способна содействовать формированию ценностей и практической ориентации школьников в социокультурной среде.

Какую же цель преследует культурологическое образование?

Если рассматривать с точки зрения гуманизации образования, то это продуктивное взаимодействие с людьми различных национальностей по созиданию, реализации потребности индивида ориентироваться в окружающей его среде (село, район, город).

Если с точки зрения общества, то – реализация потребности общества в определенном показателе компетентности его граждан и их ценному отношению к оригинальной социокультурной и природной среде многонационального, поликультурного и многоконфессиального региона, каким является Дагестан.

При этом задачами культурологического образования будут:

– расширение информированности учащегося о социосреде, природном и культурном пространстве дагестанского региона;

– достижение учащимся функциональной культурологической грамотности, использование знаний, умений, как в общеобразовательной сфере жизнедеятельности, так и в трудовой, коммуникативной, общественно-политической, семейно-бытовой, культурно-досуговой);

– формирование духовно-ценностной ориентации учащегося к культурному наследию дагестанских народов, общекультурной компетенции на основе познания социосреды, природного и культурного пространства республики.

Предлагаемая нами разработка системы культурологического образования в дагестанской образовательной системе основывается на анализе и обобщении определенной базы научных знаний (историческая, художественно-публицистическая, этнографическая литература; комплексный, культурологический и дифференцированный анализ) по изучению региона; на достижениях отечественной педагогической науки в проектировании и моделировании образовательных программ; содержании предметной области, разработки стандартов образования (А. М. Магомедов, Ш. А. Мирзоев, Е. В. Щеглова, Т. Г. Саидов и др.). Отметим также 15-ти летний опыт практики преподавания культурологического предмета «Культура и традиции народов Дагестана» (авторские учебные пособия, программы).

Для целенаправленного и системного решения целей и задач культурологического образования в дагестанских школах целесообразно объединение разрозненных региональных компонентов учебных курсов в междисциплинарную единую образовательную область «Культура и традиции народов Дагестана». Такой шаг позволит создать широкое информационное поле, которое будет способствовать формированию у школьников единого спектра особенностей природной и социокультурной среды дагестанского региона. Решение данной задачи при условии создания в республиканских школах учебных курсов, интегрированных программ, учебников, станет реальностью при творческой деятельности специальной группы из педагогов и ученых.

Системообразующим этапом в междисциплинарной области «Культура и традиции народов Дагестана» мы видим предметную область «Культура Дагестана», которая является определенным аккумулятором

практической и ценностной ориентации учащихся в дагестанской многонациональной среде, состоящей из более 30 коренных народностей.

В поставленных целях предполагается тесная связь между образовательной, предметной, воспитательной областями и социосредой в целом, в связи с чем появляется надобность в определении места культурологического образования в рамках локальной системы, модель которой представлена на рисунке.

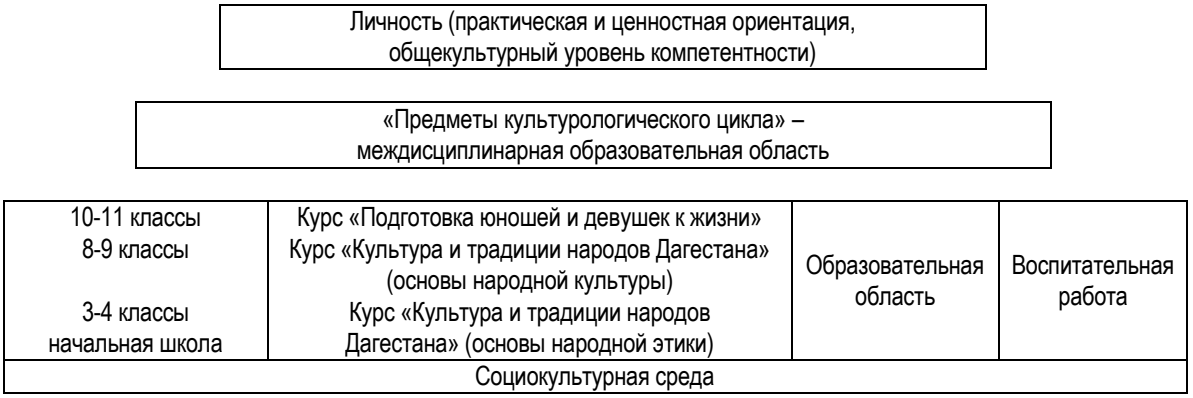


Рис. Модель культурологического образования в дагестанской школе

Разработка модели и ее внедрение в экспериментальных классах школ Республики Дагестан (г. Махачкала, МОУ СШ №№ 29, 35, 38, 46) позволило отметить ряд ее особенностей:

– изучение селения, города становится связующим звеном в творческой деятельности коллектива школы – воспитать молодого дагестанца, одновременно предоставляя возможность каждой школе построить работу с учетом ценностей культуры своего города;

– внедрение разновозрастного культурологического образования в школе создает предпосылку для организации локальной образовательной системы в социокультурной среде (семья, музей, учреждение дополнительного образования), на более целенаправленное востребование культурного потенциала селения, города, района;

– исходя из того, что важным звеном в данной системе является предметная область, образовательное пространство соответствует возрастным особенностям школьников, поэтому с ценностями культуры целесообразно знакомить их поэтапно, по принципу «от известного к неизвестному», от «легкого к трудному», «от близкого к дальнему»;

– каждый блок «наполняется» определенным содержанием: учебной программой, разработанной с учетом этнопедагогических возможностей этнокультуры;

– требуется завершенность каждого этапа (достижение учащимся определенного уровня компетентности, информированности), а также разработка стандартов культурологического образования.

Предложенная нами модель требует преемственности, а именно:

а) в содержательных направлениях (город и отечественная, мировая культура; город и отечественная, мировая история; природа-город-человек; пути решения проблем города; краеведческий источник и путь его познания);

б) в ценностно-смысловом блоке;

в) в развитии ребенка (познавательный интерес и деятельность: творчество, коммуникативность, исследование).

При этом надо отметить, что комплексный характер культурологического содержания определяет специфику преподавания (личный опыт учащегося, широкое применение новых технологий, межпредметные связи, элементы интеграции). Ценностное ориентирование на познание культурного наследия способно предопределить роль знаний как средство в процессе формирования ценностного отношения, что требует разработок различных подходов в преподавательской деятельности. Широкие возможности для творчества преподавателю предоставляют учебные программы, которые носят открытый характер. Учитель может самостоятельно проектировать учебный процесс, например, составить тематическое планирование, определить доминанты, соответствующие конкретному контингенту учеников в каждом ценностно-смысловом блоке, отобрать материалы и т. д.

В заключении необходимо подчеркнуть, что при внедрении модели культурологиче-

ского образования нужны следующие условия: учет реальных возможностей школы; подготовленность кадров; отслеживание результативности внедрения.

При организации учебно-воспитательного процесса школы с полиэтническим составом в региональной образовательной системе модель культурологического образования способна к созданию положительных предпосылок оптимальной социализации педагогического и ученического коллективов.

Результатом использования данной модели становится формирование положительного эмоционального отношения школьников к исполнению исторически сложившихся социальных ролей, которые и по сей день одобряемы в дагестанском многонациональном обществе, обязанностей и функций человека в строгом соответствии с его социальным статусом.

Литература

1. Абуталимова А. А. Региональные особенности социализации учащихся в процессе изучения культуры народов Дагестана: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2010. 158 с. **2.** Асельдерова М. М. Педагогические условия социализации детей в современной дагестанской семье: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2005. 157 с. **3.** Салахбекова А. Н. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями развития: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2005. 223 с. **4.** Явбатырова Б. Г. Педагогические условия эффективной социализации детей-сирот в учреждениях интернатного типа (на примере Республики Дагестан): Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2007. 164 с.

References

1. Abutalimova A. A. Regional features of socialization of pupils in learning the culture of the peoples of Dagestan: Diss. ... Cand. Ped. Makhachkala, 2010. 158 p. **2.** Aselderova M. M. Pedagogical conditions of children's socialization in modern Dagestan family. Diss. ... Cand. Ped. Makhachkala, 2005. 157 p. **3.** Salakhbekova A. N. The role of family in socialization of children with disabilities. Diss. ... Cand. Ped. Makhachkala, 2005. 223 p. **4.** Yavbatyrova B. G. Pedagogical conditions of effective socialisation of children-orphans at the boarding schools (on the example of Republic of Dagestan): Diss. ... Cand. Ped. Makhachkala, 2007. 164 p.

Literatura

1. Abutalimova A. A. Regional'nye osobennosti socializacii uchashhihsja v processe izuchenija kul'tury narodov Dagestana: Diss. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2010. 158 s. **2.** Asel'derova M. M. Pedagogicheskie uslovija socializacii detej v sovremennoj dagestanskoj sem'e: Diss. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2005. 157 s. **3.** Salahbekova A. N. Rol' sem'i v socializacii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami razvitija: Diss. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2005. 223 s. **4.** Javbatyrova B. G. Pedagogicheskie uslovija jeffektivnoj socializacii detejsirot v uchrezhdenijah internatnogo tipa (na primere Respubliki Dagestan): Diss. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2007. 164 s.

Статья поступила в редакцию 19.01.2016 г.

УДК 811. 111 (07)

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕРМИНОВ-СИНОНИМОВ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

THE PROBLEM OF STUDYING THE TERMS-SYNONYMS IN TEACHING THE ENGLISH SPECIAL VOCABULARY AT THE NON-LINGUISTIC FACULTIES

© 2016 **Агамова А. Н., Ильясов И. О., Мусаева З. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Agamova A. N., Ilyasov I. O., Musaeva Z. I.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Синонимия терминологических систем является закономерным явлением языков. Терминологическая синонимия связана с понятием искусств, что требует детального изучения этого явления, потому что преподаватели художественных факультетов и институтов сталкиваются с данными терминами и не имеют научно обоснованной информации.*

В статье представлены выводы об особенностях семантики одной семантической группы английских терминов живописи и графики с общим значением «цвет»: colour, tone, tint, shade, hue, tinge, cast. Отмечается, что ни один словарь не указывает на разграничительные особенности семантической структуры данных слов. Авторы статьи в результате подробного изучения лексической сочетаемости терминов и контекстов их одновременного употребления пришли к выводу, что все они имеют сложную семантическую структуру, взаимозаменяемы, в некоторых случаях обладают определенными семантическими характеристиками. Авторы констатируют, что термины-синонимы следует изучать на уровне речи для уточнения и дополнения лексикографических данных на уровне языка, что способствует полноценному обучению специальной лексике в условиях неязыковых факультетов.

Abstract. *The synonymy of terminological systems is a natural linguistic phenomenon. The terminological synonymy is often associated with the concept of art, that suggests a detailed study of this phenomenon because the lecturers of the art faculties and institutes come across these terms and have no scientifically based information of them.*

In the article some conclusions about semantic features of one semantic group of English terms of painting and graphics with a "colour" common meaning: colour, tone, tint, shade, hue, tinge, cast are represented. The authors note that there are no dictionaries which point to distinctive features of the semantic structure of these words. The authors of the article as a result of a detailed studying of the lexical combination of terms and contexts of their simultaneous usage came to the conclusion that they have a complex semantic structure. They are interchangeable and in some cases they have certain semantic characteristics. The authors state that the terms-synonyms should be learned at the speech level for making more precise and supplement of the lexicographical facts at the language level which helps to full valuable teaching the special vocabulary at non-linguistic faculties.

Rezjume. *Sinonimija terminologicheskih sistem javljaetsja zakonomernym javleniem jazykov. Terminologicheskaja sinonimija svjazana s ponjatiem iskusstv, chto trebuet detal'nogo izuchenija jetogo javlenija, potomu chto prepodavateli hudozhestvennyh fakul'tetov i institutov stalkivajutsja s dannymi terminami i ne imejut nauchno obosnovannoj informacii.*

V stat'e predstavleny vyvody ob osobennostjah semantiki odnoj semanticheskoj gruppy anglijskih terminov zhivopisi i grafiki s obshhim znacheniem «cvet»: colour, tone, tint, shade, hue, tinge, cast. Otmechaetsja, chto ni odin slovar' ne ukazyvaet na razgranichitel'nye osobennosti semanticheskoj struktury dannyh slov.

Avtory stat'i v rezul'tate podrobnogo izuchenija leksicheskoj sochetaemosti terminov i kontekstov ih odnovremennogo upotreblenija prishli k vyvodu, chto vse oni imejut slozhnuju semanticheskuju strukturu, vzaimozamenjaemy, v nekotoryh sluchajah obladajut opredelennymi semanticheskimi harakteristikami. Avtory konstatirujut, chto terminy-sinonimy sleduet izuchat' na urovne rechi dlja utochnenija i dopolnenija leksikograficheskih dannyh na urovne jazyka, chto sposobstvuet polnocennomu obucheniju special'noj leksike v uslovijah nejazykovyh fakul'tetov.

Ключевые слова: *синонимия, терминологические системы, лексическая сочетаемость, семантическая структура, семантические характеристики, термины-синонимы, уровень речи, уровень языка, неязыковой факультет.*

Keywords: *synonymy, terminological systems, lexical combination, semantic structure, semantic characteristics, terms-synonyms, speech level, language level, non-linguistic faculty.*

Kljuchevye slova: *sinonimija, terminologicheskie sistemy, leksicheskaja sochetaemost', semanticheskaja struktura, semanticheskie harakteristiki, terminy-sinonimy, uroven' rechi, uroven' jazyka, nejazykovoj fakul'tet.*

Синонимия в пределах терминологических систем является вполне закономерным явлением в ряде языков [1]. Все больше ученых говорят о необходимости отказа от идеализации терминологий и переходе к признанию языковой реальности, т.е. принятию их такими, как они есть, иногда с оговоркой, что полисемия, омонимия и синонимия все же являются недостатками. Однако такого мнения придерживаются скорее лингвисты-теоретики, тогда как практики, занимавшиеся изучением конкретных терминологий различных областей науки, техники, культуры, считают синонимию в пределах изучаемых объектов вполне закономерной. Причем, если это древняя терминология, относящаяся к гуманитарным наукам, то тенденция к синонимии в ней будет выражена сильнее, чем в терминологии, относящейся к технике.

К древним гуманитарным терминологиям относится английская терминологическая система живописи и графики. Хотя она и мало исследована, даже самый приблизительный анализ указывает на наличие в ней достаточного количества синонимов, из которых многие нельзя назвать абсолютными. Однако данное явление мало отражено в специальных словарях, а в пособиях по изучению английских терминов искусства о нем практически не упоминается, не говоря уже о разграничении синонимов. Поэтому все сталкивающиеся с данными терминами, в первую очередь преподаватели художественных вузов и факультетов, лишены научно обоснованной информации. Но значительная распространенность терминологической синонимии и тот факт, что синонимические группы часто связаны с важнейшими понятиями искусства, говорит о необходимости тщательного и подробного изучения этого явления.

В данной статье представим выводы об особенностях семантики лишь одной синонимической группы английских терминов живописи и графики с общим значением «цвет»: colour, tone, tint, shade, hue, tinge, cast, но и это является показательным.

Следует заметить, что ни один из общих или специальных словарей не указывает на какие-либо разграничительные особенности семантической структуры данных слов или их сочетаемости. Эти термины явно нельзя назвать абсолютными синонимами, однако ряд словарей определяет один через другой или другие. В Большом Оксфордском Словаре [8] эквивалентами слова colour в значении «цвет» даются hue, tint, в свою очередь, определяется через colour, shade, tint, tinge и т. д. Словарь Вебстера [9] добавляет, что все эти слова взаимозаменяемы. Двуязычные словари также мало помогают разобраться в индивидуальных характеристиках этих терминов. Англо-русский словарь, составленный проф. В. К. Мюллером [2], дает в качестве русских эквивалентов слова colour – цвет, оттенок, тон; эквиваленты hue – те же самые слова. Большой англо-русский словарь, составленный под общей редакцией доктора филологических наук, проф. И. Р. Гальперина [3], почти дословно повторяет все указанное в словаре Мюллера.

Тем не менее, подробное изучение лексической сочетаемости данных терминов и контекстов их одновременного употребления показало, что почти все они имеют сложную семантическую структуру, взаимозаменяемы лишь в определенных случаях и обладают определенными семантическими характеристиками.

Дадим семантические характеристики слов colour, tone, tint, shade, hue, tinge, cast.

COLOUR. Широкой семантикой обладает слово **colour**. На это указывают и его частотность, и наличие сочетаемости со всеми группами прилагательных, существительных и глаголов[1]. Вот какой представляется его семантическая структура, описанная на основании словарных данных и фактического материала:

1. Воздействие на оптический нерв волн света, разложенного на составляющие.

Оно, несомненно, является чисто физическим определением цвета, что, несомненно, следует оставить в словаре терминов живописи и графики, так как оно определяет материальную сущность этого явления, одинаковую при описании цвета картин и цвета лица. (Далее это значение не указывается в семантической структуре остальных слов, но подразумевается).

2. Любой цветовой тон, который получается разложением цвета на составляющие, характеризуется: а) цветностью, б) насыщенностью, в) светлотой.

Данное словарное определение, несомненно, требует уточнения. Как показывает фактический материал для **colour** в терминологическом употреблении не характерна сочетаемость с названиями конкретных цветов, а это противоречит словарным данным. Этот же материал указывает на то, что исследуемому слову присуща сочетаемость с существительными и прилагательными, связанными со спектральной характеристикой цвета. Поэтому определение следует уточнить таким образом: любой цветовой тон, который получается разложением цвета на составляющие, характеризующийся преимущественно самым общим образом со стороны спектра.

3. **Колорит**, т. е. общее впечатление от всех цветовых тонов, входящих в произведение искусства. Это значение **colour** очень важно для данной терминосистемы.

Многочисленный материал полностью подтверждает наличие такого значения у **colour**, а контексты одновременного употребления с tone уточняют его. Значение «**колорит**» реализуется при сочетании **colour** (только в единственном числе) с существительными, обозначающими произведения живописи или графики. Если в контексте уточняется характер колорита, то **colour** сочетается либо с прилагательными, обозначающими конкретные цвета этих произведений, либо с прилагательными, существительными или глаголами, обозначающими восприятие цвета; если уточняется колорит картины какого-то художника, то это значение реализуется в сочетании с существительными, обозначающими течения изобразительного искусства и их представителей.

Исследуемый материал показывает, что в семантическую структуру **colour** следует включить еще одно важное значение.

4. Цвет как основное изобразительное средство, используемое художником при создании произведения живописи или графики.

Указанное значение реализуется в сочетаниях **colour** с существительными и глаголами, обозначающими работу с цветом, а также с существительными, обозначающими материалы, используемые при создании произведений живописи или графики, и глаголами, характеризующими взаимодействие или изменение цвета этих материалов.

Следовательно, семантическая структура слова **colour** в терминологии живописи и графики состоит из следующих компонентов:

1. Воздействие на оптический нерв волн света, разложенного на составляющие.

2. Цвет как основное изобразительное средство, используемое художником при создании произведений живописи или графики.

3. Колорит.

4. Любой цветовой тон, получаемый разложением цвета на составляющие и характеризующийся не только общим образом со стороны спектра, но и конкретной цветностью произведений живописи, или графики (окказионально), или материалов, используемых при их создании.

TONE. Слово **tone** наиболее близко к **colour**. Общность сочетаемости **colour** и **tone** с рядом групп прилагательных, существительных и глаголов подтверждает наличие в семантической структуре **tone** следующих значений, общих с **colour**:

1. Цвет как основное изобразительное средство.

2. Колорит.

3. Любой цветовой тон, получаемый разложением цвета на составляющие и характеризующийся как конкретной цветностью,

[1]Объем статьи не позволяет подробно остановиться на классификации существительных, прилагательных и глаголов, с которыми могут сочетаться исследуемые слова. Но именно способность терминов вступать в сочетания с теми или иными классами этих частей речи дала возможность изучить их семантику.

так и самым общим образом относительно спектра.

4. Преобладающее впечатление от распределения света и теней, зависящее от количества света, отраженного от поверхности, т. е. световой тон.

Тем не менее 2 и 3 значения, как компоненты семантической структуры **tone**, требуют уточнения.

Значение «колорит» реализуется лишь в сочетаниях **tone** (всегда в единственном числе) с существительными, обозначающими произведения живописи или графики, с рядом прилагательных, обозначающих конкретную цветность колорита, и с прилагательными, существительными и глаголами, обозначающими оценочную характеристику восприятия цвета. Особенно четко это значение реализуется в контекстах одновременного употребления **tone** и **colour**, где последнее слово обозначает «цвет». Если надо уточнить характер колорита картин какого-то мастера, то употребляется только **colour**.

Определение 3 – «любой цветовой тон, характеризующийся цветностью…» требует уточнения, какая именно цветность имеется в виду. Для **tone** это преимущественно цветность произведений живописи или графики, всего в них изображенного. **Tone** сочетается с обозначающими эти произведения словами обычно во множественном числе. На наличие этого значения указывает большая частотность сочетаемости tone с прилагательными, обозначающими названия ахроматических цветов, и особенно с прилагательными, обозначающими названия хроматических цветов, а также общие контексты, в которых исследуемое слово употребляется с **shade**.

Слово **tone** может иметь еще одно значение, не указанное в словарях и отличающее его от **colour**: оттенок цвета. Это значение реализуется в сочетаниях **tone** с **colour** и **shade**.

Можно сделать вывод, что семантическая структура данного слова, располагая значения по степени частотности, состоит из следующих компонентов:

1. Любой цветовой тон, характеризующийся как самым общим образом относительно спектра, так и конкретной цветностью преимущественно произведений живописи или графики, всего в них изображенного.

2. Оттенок цвета.

3. Колорит.

4. Цвет как основное изобразительное средство.

5. Цветовой тон.

TINT. Слово **tint** по своей семантике приближается скорее к **tone**, чем к **colour**, но количество групп сочетаемости у него меньше, чем у вышеуказанных слов, что говорит о более узком смысловом объеме.

Фактический материал подтверждает наличие в семантической структуре **tint** следующих значений, общих с **tone**:

1. Любой цветовой тон, характеризующийся как самым общим образом относительно спектра, так и конкретной цветностью (преимущественно произведений живописи или графики, всего в них изображенного).

2. Оттенок цвета.

3. Цвет как основное изобразительное средство (малочастотно).

На основании контекстов одновременного употребления можно выделить еще одно значение **tint** – светлый оттенок. Значение реализуется при противопоставлении **tone** и **shade**.

Семантическая структура **tint** состоит из следующих значений:

1. Любой цветовой тон, характеризующийся как самым общим образом относительно спектра, так и конкретной цветностью преимущественно произведений живописи или графики.

2. Оттенок цвета.

3. Светлый оттенок цвета.

4. Цвет как основное изобразительное средство.

SHADE. Слово **shade** наиболее близко по своей сочетаемости к **tint**, но количество групп сочетаемости у этого слова меньше, что указывает и на более ограниченные семантические возможности.

Фактический материал подтверждает наличие двух значений в семантической структуре этого слова, которые являются общими для него и для **tint**, но с некоторыми уточнениями.

Так, значение «любой цветовой тон…» следует уточнить таким образом: любой цветовой тон, характеризующийся преимущественно конкретной цветностью по отношению к материалам, используемым при создании произведений живописи или графики.

Понятие «оттенок цвета» реализуется в сочетаниях **shade** с **colour**. Это может быть любой оттенок, хотя в ряде словарей напи-

сано, что **shade** – это преимущественно темный оттенок. Этому утверждению противоречит большая частотность сочетаний **shade** с прилагательным **light**. Тем не менее, в семантической структуре **shade** имеется и самостоятельное значение «темный оттенок цвета». Оно очень частотно и реализуется в контекстах одновременного использования **shade** с **tint**. Подтверждается и еще одно значение данного слова, указанное в специальных словарях:

– отсутствие полного освещения, выраженное изобразительными средствами. Это значение реализуется преимущественно в противопоставлении в контексте **light** и **shade**.

Следовательно, семантическая структура **shade** состоит из следующих значений:

1. Любой цветовой тон, характеризующийся конкретной цветностью преимущественно по отношению к материалам, используемым для создания произведений живописи или графики.
2. Оттенок цвета.
3. Темный оттенок цвета.
4. Отсутствие полного освещения, выраженное изобразительно.
5. Цвет как основное изобразительное средство (малочастотно).

HUE. Слово **hue** по своей сочетаемости еще более ограничено по сравнению с сочетаемостью уже описанных слов. Это, видимо, говорит о том, что данное слово обладает и более узкой семантикой.

Фактический материал, анализированный нами, подтверждает наличие в семантической структуре **hue** следующих компонентов:

1. Любой цветовой тон, характеризующийся конкретной цветностью преимущественно по отношению к материалам, используемым при создании произведений живописи или графики, иногда и самым общим образом относительно спектра.
2. Оттенок цвета. Это значение реализуется в сочетаниях **hue** с **colour**.
3. Цвет как изобразительное средство (окказиональное). Анализ контекстов одновременного употребления **hue** с **tone** позволит выделить еще одно значение этого слова, окказиональное: «**светлый оттенок цвета**».

Следовательно, семантическая структура **hue** в терминологиях живописи или графики заключает следующие значения:

1. Любой цветовой тон, характеризующийся конкретной цветностью преимущественно по отношению к материалам, используемым при создании произведений живописи или графики, иногда и самым общим образом относительно спектра.
2. Оттенок цвета.
3. Светлый оттенок цвета (окказиональное).
4. Цвет как изобразительное средство (окказиональное).

Следует отметить, что ни один из словарей не указывает на эти значения **hue**, в словарях лишь говорится, что **hue** – это слово, обозначающее цветовой тон, характеризующийся конкретной цветностью.

TINGLE. Слово **tingle** является словом очень узкой семантики, сочетаемость его весьма ограничена. В его семантической структуре можно выделить два значения:

1. Оттенок цвета (окказиональное).
2. Любой цветовой тон, характеризующийся цветностью преимущественно по отношению к материалам, при помощи которых создаются произведения живописи или графики (малочастотно).

Ни один из словарей не указывает на наличие второго значения у этого слова.

CAST. Слово **cast** является словом самой узкой семантики, в смысловом отношении оно ближе всего к **tingle**. В его семантической структуре можно указать два компонента:

1. Незначительный цветовой тон, характеризующийся конкретной цветностью по отношению к произведениям живописи или графики и по отношению к материалам, при помощи которых они создаются.
2. Оттенок цвета.

Первое значение выявлено на основании лексической сочетаемости с прилагательными, обозначающими названия конкретных цветов с суффиксом **-ish**, второе – на основании и контекстов одновременного употребления с **tint** и **hue**.

Проанализировав и сопоставив семантические структуры исследуемых слов, можно сделать заключение об индивидуальных семантических характеристиках каждого из синонимов.

В первую очередь следует отметить, что данные термины-синонимы полисемантичны. В сематической структуре каждого из них присутствует в равной степени один основной компонент «**физическое определение цвета**», а в остальном каждое из исследуемых слов имеет свои особенности.

Индивидуальные семантические характеристики указанных слов распределяются следующим образом:

1. Характерными для слова **colour** являются три значения: цвет как изобразительное

средство, колорит, цветовой тон, но не в широком смысле, а преимущественно со стороны спектра. Два других компонента третьего значения, связанные с конкретной цветностью произведений живописи или графики и материалов, при помощи которых данные произведения создаются, в семантической структуре **colour** выражены очень слабо, что не мешает данному слову обладать самой широкой семантикой, так как первые два основные значения и ведущий компонент третьего стоят на первом месте в его семантической структуре и характерны только для этого слова.

2. Слово **tone** имеет больше значений, чем **colour**, но оно не шире по смыслу, как можно было бы ожидать. Эти два термина как бы идут наравне, но если для **colour** очень характерны основные широкие значения, то в семантической структуре **tone** на первое место выходит компонент конкретной цветности произведений живописи или графики, входящей в широкое значение цветового тона. Именно этот компонент у **colour** выражен очень слабо. Кроме того, для **tone** характерно узкое, ограниченное значение «оттенок цвета», которое полностью отсутствует у **colour**. Эти факты позволяют говорить о достаточной широте семантики tone, но все же более узкой, конкретной, чем у **colour**.

3. Слово **tint** довольно близко по семантике к упомянутым словам, особенно к **tone**, но гораздо уже, конкретней их. Для этого слова характерно значение «светлый оттенок цвета» и компонент конкретной цветности произведений живописи или графики в широком значении «цветовой тон».

4. Слово **shade** близко по смыслу к **tone**, но характеризуется конкретной узкой семантикой. В его структуре выделяется значение «темный оттенок цвета» в противопоставлении с **tint**, а также компонент конкретной цветности материалов, при помощи которых создаются произведения живописи или графики. Таким образом, можно отметить, что **shade** уже по смыслу, чем **tone**.

5. Слово **hue** обладает еще более узкой конкретной семантикой, чем **tint** и **shade**. В семантической структуре этого слова силен лишь один признак – конкретной цветности материалов, при помощи которых создаются произведения живописи или графики.

6. **Tinge** с **cast** близки по семантике и характеризуются совершенно узкими конкретными значениями как «оттенок цвета» и двумя компонентами конкретной цветности произведений живописи и графики и материалов, при помощи которых эти произведения создаются. Однако если у **tinge** эти значения выражены слабо, то для **cast** они еще менее характерны.

Таким образом, подводя итоги, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность синонимии в терминологических системах. В них, как и в общенародном языке, синонимы выполняют важные смыслоразличительные функции, которые нельзя игнорировать, они обогащают язык. Поэтому термины-синонимы следует тщательно изучать прежде всего на уровне речи, чтобы уточнить и дополнить лексикографические данные на уровне языка. Это большая задача, но лишь ее эффективное выполнение может обеспечить полноценное обучение специальной лексике во всем ее богатстве в условиях неязыкового факультета.

Литература

1. Александровская Л. П. Вопросы разработки научно-технической терминологии. Рига, 1973. **2.** Англо-русский словарь. Сост. В. К. Мюллер. М., 1962. **3.** Большой англо-русский словарь в 2-х томах / Под ред. проф. И. Р. Гальперина. М., 1972. **4.** Виллис Д. Лексическая программа. Новые подходы к обучению языку. Лондон: Коллинс ELT, 1990. **5.** Гвишиани Н. Терминология в английском языке. Обучение русско-английским словам лингвистических терминов. М.: Высшая школа, 1993. **6.** Льюис М. Использование лексического подхода // В ИАТЕРЛ Доклад на ежегодной конференции. 1996. С. 25-27. **7.** Ричардс Ж. К. Содержание языкового обучения. Кембридж: КЮП, 1994. 288 с. **8.** The Oxford English Dictionary. A New English Dictionary on Historical Principles. Oxford, 1971. **9.** Webster N. Webster's New International Dictionary, Second Edition. N.Y., 1971.

References

1. Aleksandrovskaya L. P. Problems of developing the scientific technical terminology. Riga, 1973. **2.** English-Russian Dictionary. Comp. by V. K. Muller. M., 1962. **3.** Great English-Russian Dictionary in 2 volumes. Ed. by Prof. I. R. Galperin. M., 1972. **4.** Willis D. the Lexical program. New approaches to the language teaching. London: Collins ELT, 1990. **5.** Gvishiani N. The English Terminology. Teaching Russian-English linguistic terms. M.: Vysshaya Shkola, 1993. **6.** Lewis M. Using the lexical approach // Report at the annual conference. 1996. P. 25-27. **7.** Richards J. C. The substance of language learning. Cambridge: CUP, 1994. 288 p. **8.** The Oxford English Dictionary. A New English Dictionary on Historical Principles. Oxford, 1971. **9.** Webster N. Webster's New International Dictionary, Second Edition. N. Y., 1971.

Literatura

1. Aleksandrovskaja L. P. Voprosy razrabotki nauchno-tehnicheskoj terminologii. Riga, 1973. **2.** Anglo-russkij slovar'. Sost. V. K. Mjuller. M., 1962. **3.** Bol'shoj anglo-russkij slovar' v 2-h tomah / Pod red. prof. I. R. Gal'perina. M., 1972. **4.** Villis D. Leksicheskaja programma. Novye podhody k obucheniju jazyku. London: Kollins ELT, 1990. **5.** Gvishiani N. Terminologija v anglijskom jazyke. Obuchenie russko-anglijskim slovam lingvisticheskih terminov. M.: Vysshaja shkola, 1993. **6.** L'juis M. Ispol'zovanie leksicheskogo podhoda // V IATERL Doklad na ezhegodnoj konferencii. 1996. S. 25-27. 7. Richards Zh. K. Soderzhanie jazykovogo obuchenija. Kembridzh: KJuP, 1994. 288 s. **8.** The Oxford English Dictionary. A New English Dictionary on Historical Principles. Oxford, 1971. 9. Webster N. Webster's New International Dictionary, Second Edition. N. Y., 1971.

Статья поступила в редакцию 29.10.2015 г.

УДК 75 (07)

ОБУЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ, ПРОБЛЕМЫ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

VISUAL ARTS TRAINING, ITS PROBLEMS AND SOME WAYS OF THEIR SOLVING

© 2016.**Амиров С. Н., Омаров Х. Г.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016.**Amirov S. N., Omarov Kh. G.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрывается роль и значение предмета «изобразительное искусство» в становлении мыслящей и творческой личности. Исторический экскурс раскрывает периоды развития изобразительного искусства в общеобразовательных школах России после его включения в число общеобразовательных дисциплин и проблемы, с которыми сталкивались специалисты в процессе его становления. Также в статье сделана попытка решения проблем, возникающих в процессе подготовки специалистов на художественно-графическом факультете.*

Abstract. *The authors of the article reveal the role and value of "the fine arts" subject in developing the conceiving and creative person. Historical digression opens the development periods of the fine arts in the comprehensive schools of Russia after its inclusion in the number of general educational disciplines and problems with which the experts face during its development. They also attempt to solve of the problems arising during the specialists' training at the Art and Graphic faculty.*

Rezjume. *V stat'e raskryvaetsja rol' i znachenie predmeta «izobrazitel'noe iskusstvo» v stanovlenii mysljashhej i tvorcheskoj lichnosti. Istoricheskij jekskurs raskryvaet periody razvitija izobrazitel'nogo iskusstva v obshheobrazovatel'nyh shkolah Rossii posle ego vkljuchenija v chislo obshheobrazovatel'nyh disciplin i problemy, s kotorymi stalkivalis' specialisty v processe ego stanovlenija. Takzhe v stat'e sdelana popytka reshenija problem, voznikajushhih v processe podgotovki specialistov na hudozhestvenno-graficheskom fakul'tete.*

Ключевые слова: *изобразительное искусство, наброски с натуры, передача пропорций, формирование умений и навыков, пластическая анатомия, творческие способности.*

Keywords: *fine arts, sketches from nature, reproduction of proportions, formation of abilities and skills, plastic anatomy, creative abilities.*

Kljuchevye slova: *izobrazitel'noe iskusstvo, nabroski s natury, peredacha proporcij, formirovanie umenij i navykov, plasticheskaja anatomija, tvorcheskie sposobnosti.*

Основополагающим фактором успешного построения учебного процесса в образовательном учреждении высшего профессионального образования является наличие высокопрофессиональных педагогических кадров, с которыми можно решать любые задачи учебного и творческого характера, и подбор подготовленных абитуриентов, из которых в процессе учебной деятельности можно подготовить качественных специалистов. У абитуриентов, решивших связать свою жизнь с изобразительным искусством, наряду со знаниями, приобретёнными в общеобразовательной школе по разным предметам, должны быть определённые задатки и способности творческой направленности, такие как любовь к изобразительному искусству во всех его проявлениях, музыке, актёрству и т.д. К предмету «Изобразительное искусство» учителя в школе и специалисты различных рангов в управлениях образования регионального и федерального уровней привыкли относиться как к второстепенному предмету, который способен лишь развлечь и расслабить учащихся в промежутках между наиболее важными, по их мнению, общеобразовательными предметами естественного и гуманитарного циклов. По мнению отечественных и зарубежных учёных-исследователей важность и значимость изобразительного искусства для развития подавляющего большинства психологических компонентов, необходимых для усвоения тех же общеобразовательных предметов, чрезвычайно высока. Впервые рисование, как нужный и полезный учебный предмет, был введён в школах России в 1632 году. С развитием сети общеобразовательных школ и в результате постепенного накопления опыта обучения совершенствовалась и методика обучения рисованию. В процессе становления и развития методов обучения рисованию история рассматривает самые разные подходы. Только с последней четверти XIX века широкое применение и распространение получила система обучения, которая основывалась на последовательном изображении разнообразных предметов с натуры. Эта система впоследствии была названа «Натуральной» и явилась отправной точкой в развитии методики преподавания рисования. Огромное значение для распространения натуральной системы имели конкурсные выставки ученических рисунков общеобразовательных школ России, которые организовывались в Академии художеств в Петербурге с 1871 года [3].

С 1890 года в комиссию по проведению конкурсов вошел замечательный русский художник-педагог П. П. Чистяков (1832-1919) – основатель демократической художественно-педагогической системы, способствовавшей формированию целой плеяды выдающихся художников, таких как И. Е. Репин, В. И. Суриков, В. Н. Поленов, В. М. Васнецов, В. А. Серов, М. А. Врубель и др. [2]. Исходя из специфики рисования, П. П. Чистяков рассматривал обучение рисованию как процесс, который должен быть направлен на разрешение двух взаимосвязанных задач: развитие зрительного восприятия учащихся и вооружение их умениями и навыками изображения.

Основой такого обучения должны были служить не механические упражнения для тренировки рук, а выработка умений сознательно анализировать натуру и применять нужные знания на практике. Чтобы овладеть грамотным рисованием учащийся должен научиться сознательно решать в рисунке определенные задачи – передавать пропорции, формы, пространственное положение, объёмность, светотень. Н. М. Молева в своей книге отмечает: «…неустанная напряжённая работа мысли, подкреплённая творческими исканиями и открытиями, делала чистяковские занятия с учениками всегда содержательными и по новому интересными» [3. С. 267].

Большое значение в натуральной системе уделялось наброску с натуры. Педагогическая система П. П. Чистякова предполагала сочетание непосредственного восприятия натуры с её научным изучением [1]. В сущности, многие учебные задания должны были выполняться в очень короткий срок и представляли собой наброски и зарисовки.

В различных ситуациях наброски имеют своё определённое значение. В одних случаях они опосредствуют изучение тех или иных закономерностей натуры, например строения объёмной формы предметов и их конструкции, в других случаях применяются в изучении законов линейной и воздушной перспективы, а при рисовании живых объектов-человека, животных и птиц в движении, наброски по своей специфике оказываются просто незаменимыми.

Чрезвычайно важны навыки работы над набросками и зарисовками в процессе работы над композицией. Здесь рисунок, выполненный в течение нескольких минут, превращается в средство выявления характерных черт различных персонажей, а также различных элементов композиции.

Исключительно важную роль наброски и зарисовки играют в педагогической деятельности, когда практически на каждом занятии перед студентами приходится выполнять разного рода рисунки, в течение короткого времени иллюстрируя или своё объяснение, или возможные варианты решений учебных заданий. Любого рода обучение, связанное с развитием определённых умений и навыков, не обходится без проведения упражнений. На начальном этапе формирования умений выполнения линейных и цвето-тональных набросков и зарисовок проведение упражнений следует сочетать с теоретическим обучением. Знание законов композиции, перспективы, строения человеческого тела и других живых объектов позволяет грамотно выполнить рисунок, разрабатывать интересные сюжетные композиции, которые с технической точки зрения выглядят более совершенными и грамотными если:

– акцентировать внимание не только на формировании практических, но и теоретических умений, позволяющих самостоятельно решать учебно-творческие задачи;

– строить обучение учащихся с уже достигнутого ими уровня с учётом индивидуальных способностей, совмещая подачу теоретического материала с выполнением практических упражнений;

– способствовать переходу от репродуктивного усвоения к оперированию знаниями на практике и творческой деятельности;

– применять проблемно-поисковые задания в обучении и изложении материала, развивающие у учащихся «проблемное видение» окружающей действительности, умение обнаруживать, выявлять, осознавать, решать, самостоятельно искать пути решения различных задач;

– обеспечить разнообразие содержания обучения, средств, методов, форм и приёмов воздействия, способствующие развитию продуктивного мышления, навыков его практического применения, что позволит переосмысливать имеющиеся знания и генерировать новые;

– подчёркивать положительное значение непохожести, неповторимости индивидуальных различий, а также уделять внимание развитию дивергентного мышления, характеризующегося быстротой, гибкостью, оригинальностью и точностью, охватом всех возможностей, порождением оригинальных идей;

– создавать раскрепощённую, обстановку, атмосферу увлечённости к удовлетворённости обучающихся учением, небоязни в практике выполнения цвето-тональных и линейных набросков и зарисовок;

– активно включать в процесс обучения элементы соревновательности, формы обучения с применением в обучении различных технических средств, а также новых разработок;

– строить обучение, исходя из особенностей и уровня развития способностей студентов с соблюдением принципа обучения – «от общего к частному, от простого к сложному»;

В практической деятельности пользование наброском и зарисовками часто бывает совершенно необходимым: ясный и быстрый набросок или краткосрочная зарисовка оказываются необходимыми для многих профессий. Уметь выполнять наброски и зарисовки – это значит обладать способностью передавать свои мысли и чувства с помощью зрительных, наглядных образов. Объясняться с окружающими зрительными образами это значит уметь немногими изобразительными средствами изучать окружающий мир. Эта способность всегда необходима в работе инженеру, архитектору, слесарю и многим другим представителям различных профессий, и невозможно найти такую специальность и профессию, где бы умение выполнять зарисовки не приносило известной пользы.

В советской школьной системе программы по рисованию, изданные с начала 70-х годов прошлого века свидетельствуют о том, что работа методистов была направлена на усиление обучающего характера занятий рисованием. В этот период развития изобразительного искусства огромный вклад в дело изучения и развития изобразительной деятельности внесли советские психологи – В. М. Теплов, А. В. Запорожец, Б. Г. Ананьев, Е. И. Игнатьев, В. И. Кириенко, К. И. Вересотская, П. А. Шеварёв, С. Г. Капланова, Н. Н. Волков, В. Г. Степанов и многие другие. Проблемами психологического анализа процесса выполнения набросков и зарисовок долгие годы занимался В. С. Кузин, который подробно исследовал и раскрыл способы выполнения набросков, зарисовок и эскизов мастерами изобразительного искусства различных эпох.

В сегодняшней общеобразовательной школе на уроках по изобразительному искусству выполнение набросков и зарисовок не является неотъемлемой частью процесса обучения изобразительному искусству. Отношение педагогов к наброскам и зарисов-

кам в школах не всегда однозначное, и многие избегают их в силу отсутствия профессиональных навыков выполнения, хотя в практике проведения уроков изобразительного искусства в школе учителю так или иначе часто приходится к ним обращаться.

Проблема формирования умений и навыков выполнения набросков и зарисовок у студентов художественно-графических факультетов, которым предстоит идти в школу, является одним из важных в процессе подготовки и профессионального становления квалифицированных специалистов для самых различных сфер деятельности современного общества. Профессиональный обзор и изучение специальной литературы, связанной с методикой преподавания изобразительного искусства, позволило нам сделать следующие выводы: формирование умений и навыков выполнения набросков и зарисовок у студентов художественно-графического факультета является реальной необходимостью для дальнейшего развития методики обучения рисунку и живописи, а также для творческого становления личности будущего художника, педагога.

Многочисленные исследования, направленные на изучение познавательной деятельности, показывают, что занятия изобразительным искусством способствуют активному развитию мышления, наблюдательности, воображения, глазомера, моторики руки и других компонентов, необходимых для профессионального развития. Особенно важным, на наш взгляд, является формирование у студентов умений в быстром рисовании с первого курса. На развитие умений рисовать и писать, а также разработку композиционных сюжетов студентам начальных курсов ХГФ может оказать действенную помощь методика обучения посредством специально разработанной системы интегрированного подхода к изучению курсов рисунка, живописи, скульптуры и пластической анатомии. Рисование с натуры, тематическое рисование, рисование по памяти и представлению, а также декоративное рисование и систематические упражнения в выполнении набросков и зарисовок с натуры, по представлению и памяти, выстроенные на интегрированной основе, как показали эксперименты, дают ощутимые, положительные результаты в усвоении программы обучения по всем специальностям различных направлений подготовки.

Серьёзной проблемой, возникающей уже после поступления на художественно-графический факультет, является полное отсутствие у первокурсников знаний основ пластической анатомии, необходимых для изображения головы или фигуры человека и, как следствие, постоянно возникающие проблемы в грамотном подходе к изображению человека и в рисунке, и в живописи, и в скульптуре.

Исследования, проводившиеся нами в течение многих лет на художественно-графическом факультете, показали, что систематическое изучение основ пластической анатомии, посредством выполнения набросков и зарисовок, основательно меняет ситуацию в овладении рисунком. Многие проблемы в овладении рисунком и живописью в течение многих лет стали непреодолимым препятствием для студентов в связи с отсутствием чётко разработанных пособий учебно-методического характера. Для изучения пластической анатомии студентами первых, вторых курсов, необходимы учебно-методические разработки с продуманными и чётко выстроенными заданиями, направленными на изучение особенностей строения человеческого тела и составленные в соответствии с программными заданиями по рисунку, живописи и скульптуре.

Усвоение теоретического материала с практическими занятиями по пластической анатомии со студентами позволили подходить к изучению рисунка на уровне профессиональных требований. Эксперименты проводились в двух направлениях:

1) Изучение пластической анатомии применительно к рисунку и живописи.

2) Изучение пластической анатомии применительно к скульптуре с проведением параллельных систематических упражнений в набросках и зарисовках с натуры, по памяти и представлению.

Эксперименты показали, что изучение основ пластической анатомии и параллельная работа над рисунком, живописью и скульптурой повышают эффективность обучения в значительной степени. К примеру, студенты I курса отделения изобразительного искусства, начинающие свою учебу с изображения головы человека, пробовали параллельно работать на занятиях по пластической анатомии над строением черепа со всем необходимым для изучения теоретическим материалом с подробными графическими разработками деталей, структуры и строения головы. Результаты работы оказались очень хорошими. Студенты на занятиях рисунка и живописи более осознанно стали подходить к решению конструктивных, пластических задач в рисунке и лепке формы в живописи, что всегда

являлось настоящей проблемой в процессе обучения рисунку и живописи. Как правило, на начальном этапе работы над рисунком подавляющее большинство студентов занимаются подробным срисовыванием натуры, не углубляясь в суть учебных задач, решение которых необходимо в процессе работы над рисунком, живописью и скульптурой. Эксперименты, проводившиеся в процессе обучения на занятиях рисунка, живописи и скульптуры показали, что причиной такого подхода к рисунку являются недостаточные познания в строении костной структуры черепа, частей лица, мышечной структуры, отвечающих за самые различные функции в деятельности человека. Ситуацию ещё более усугубляют очень слабая теоретическая, практическая подготовка, а также другие проблемы, к которым можно отнести, в первую очередь, проблемы психологического характера.

В этой связи нам приходится опираться только на разработку таких методов обучения, которые могли бы способствовать развитию уровня подготовки специалистов. Ежедневная систематическая практическая работа над рисунком и живописью с натуры, направленная на изучение закономерностей строения объектов натуры, их цвето-тонального решения в зависимости от условий освещения и расположения – основной фактор, формирующий будущих художников и педагогов.

Эксперименты показали, что желательно занятия по рисунку и живописи по программным заданиям сочетать с параллельными занятиями скульптурой по тем же программным заданиям. Если в процессе изучения головы человека на занятиях рисунком и живописью, скульптурных занятиях параллельно вести лепку, а на занятиях по пластической анатомии одновременно заниматься изучением теоретических основ строения головы, с практическими занятиями, то эффективность усвоения материала становится очевидной. В процессе такой интеграции в учебном процессе происходит комплексное изучение учебного материала. При таком построении структуры обучения результаты проводимой учебной работы становятся на порядок выше. Завершающим этапом в усвоении программы в данной структуре прохождения учебного процесса является проверка остаточных знаний посредством применения специально разработанных карточек-заданий, направленных на закрепление пройденного учебного материала теоретического и практического (графического) характера, что обязательно должно повлиять на качество и эффективность усвоения учебного материала и на его закрепление.

Литература

1. Гинзбург И. В., П. П. Чистяков и его педагогическая система. Л. –М.: Искусство, 1940. 204 с. **2.** Кузин В. С. Наброски и зарисовки: пособие для учителей. Изд. 2-е, перераб. М: Просвещение, 1981. 160 с. **3.** Молева Н. М. Выдающиеся русские художники-педагоги. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 416 с.

References

1. Ginzburg I. V. P. P. Chistyakov and his pedagogical system. L.–M.: Iskusstvo, 1940. 204 p. **2.** Kuzin V. S. Sketches and drawings: manual for teachers. Ed. 2nd, Rev. M: Prosveshchenie, 1981. 160 p. **3.** Moleva N. M. Outstanding Russian artists-teacher. Teacher's book. M.: Prosveshchenie, 1991. 416. p.

Literatura

1. Ginzburg I. V., P. P. Chistjakov i ego pedagogicheskaja sistema. L. –M.: Iskusstvo, 1940. 204 s. **2.** Kuzin B. C. Nabroski i zarisovki: posobie dlja uchitelej. Izd. 2-e, pererab. M: Prosveshhenie, 1981. 160 s. **3.** Moleva N. M. Vydajushhiesja russkie hudozhniki-pedagogi. Kniga dlja uchitelja. M.: Prosveshhenie, 1991. 416 s.

Статья поступила в редакцию 23.12.2015 г.

УДК 378+374+372. 016:94

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

THE TECHNOLOGY OF TEACHING THE CONTROVERSIAL ISSUES OF HISTORICAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING

© 2016 Варющенко В. И., Гайкова О. В.*
Общественный фонд г. Новосибирска «Партнеры в образовании»
*Средняя общеобразовательная школа № 26, г. Новосибирск

© 2016 Varyushchenko V. I., Gaykova O. V.*
Partners in Education Public Fund of Novosibirsk
*General School # 26, Novosibirsk

Резюме. *В статье говорится о необходимости подготовки учителя в системе повышения квалификации к реализации частнодидактических технологий преподавания дискуссионных вопросов исторической науки, предложенных русской, советской и современной российской педагогической наукой. Овладение разработанным организационно-методическим инструментарием способствует развитию исторического и критического мышления как у учителя, так и у обучающихся 10-11 классов.*

Abstract. *The authors of the article talk about the need for prepare teachers to implement customizations technologies of teaching controversial issues of historical science, proposed Russian, Soviet and modern Russian pedagogical science. Mastery of the organizational and methodical instruments con-tributes to the development of historical and critical thinking, as teachers and pupils of 10-11 grades.*

Rezjume. *V stat'e govoritsja o neobhodimosti podgotovki uchitelja v sisteme povyshenija kvalifikacii k realizacii chastnodidakticheskih tehnologij prepodavanija diskussionnyh voprosov istoricheskoj nauki, predlozhennyh russkoj, sovetskoj i sovremennoj rossijskoj pedagogicheskoj naukoj. Ovladenie razrabotannym organizacionno-metodicheskim instrumentariem sposobstvuet razvitiju istoricheskogo i kriticheskogo myshlenija kak u uchitelja, tak i u obuchajushhihsja 10-11 klassov.*

Ключевые слова: *историография, историческое мышление, письменные исторические источники, система повышения квалификации, технология.*

Keywords: *historiography, historical thinking, written historical sources, the system of training and retraining, technology.*

Kljuchevye slova: *istoriografija, istoricheskoe myshlenie, pis'mennye istoricheskie istochniki, sistema povyshenija kvalifikacii, tehnologija.*

Современная школа призвана обеспечить у обучающихся сформированность представлений об историографии, умений оценивать различные исторические версии и аргументированно представлять собственную позицию по дискуссионным вопросам прошлого и современности. В соответствии с данной задачей система повышения квалификации обращает особое внимание на подготовку учителя в сфере использования педагогических технологий для развития исторического и критического мышления обучающихся 10-11 классов.

В ходе лекционных, семинарских занятий на курсах повышения квалификации и переподготовки работников образования преодолеваются существующие сложности в преподавании дискуссионных вопросов и повышается уровень готовности учителя к использованию организационно-методического инструментария преподавания дискуссионных вопросов исторической науки. Этим обусловлено включение в содержание программ дополнительного профессионального образования вопросов изучения технологий преподавания дискуссионных вопросов исторической науки, предложенных российской дидактикой с начала XX в. до наших дней. Работа в этой сфере способствует раскрытию личностного и профессионального потенциала учителя, учит его получать и осмысливать информацию, формирует умение ориентироваться в информационных потоках [6].

В начале XX в. впервые русские методисты указали на необходимость изучения старшеклассниками историографических проблем, включая их в процесс обучения реферированию в рамках лабораторного метода на уроках истории. А. Ф. Гартвиг применял в старших классах изучение научно-популярной литературы и специально подобранные документы при подготовке рефератов, которыми предлагал заменить обычные уроки истории. Педагог в начале года сообщал темы рефератов по какой-либо «существенной научной проблеме» (например, «Развитие крепостного права»), делил класс на группы и давал консультации. Каждый ученик рассматривал какую-то одну сторону научной проблемы, затем просматривал материал учебника и читал дома или на уроке научно-популярную литературу. Кроме подготовки рефератов он использовал метод драматизации, который строился на изучении исторической литературы, разработке на основе изученного материала сценария исторического события и проведения ролевой игры [2]. Б. А. Влахопулов выделял четыре основных этапа работы старшеклассников с «историографией проблемы» [2]. Первый этап – это осмысление содержания рекомендуемой статьи, брошюры или небольшой книги. Для этого требуется прочитать статью целиком, вникнуть в ее суть, разбить текст на части и выделить главные мысли в каждой из них. Затем ученик составлял конспект. Он читал небольшой отрывок текста, кратко излагал прочитанное, стараясь не отступать от авторского плана изложения. Удачным считался конспект, сплошь составленный из фраз автора. Второй этап – изложение более солидной книги. Ученик читал ее от начала до конца, делая на закладках заметки на тех местах, которые показались ему наиболее значимыми и характерными. Лишь тщательно обдумав содержание книги, ученик составлял план реферата. Теперь уже излагать текст надо было своими словами – переписывать целиком фразы автора не разрешалось. Третий этап – подготовка реферата на основе двух-трех небольших книг, посвященных какой-то одной проблеме и объединенных общностью ее трактовки. При этом необходимо было детально изучить вопрос и разработать свой план изложения материала, что являлось наиболее трудной задачей. Четвертый этап – изучение вопроса по нескольким книгам, но уже представляющим различные, часто противоположные точки зрения. Ученику предстояло не только усвоить основное во взглядах каждого автора, но и разобраться в аргументации, критически ее оценить, определить свое отношение к прочитанному.

Советские методисты отмечали важность приобретения учащимися умений и навыков исторического исследования, когда они под руководством учителя при помощи методов исторической науки самостоятельно анализируют и объясняют исторические факты и явления, почерпнутые в литературных, вещественных памятниках, а также в реальной жизни. Данная исследовательская работа направлялась на самостоятельное изучение документов, их внимательное чтение с целью пересказа и исчерпывающего анализа документов [4. С. 66].

Современные российские методисты Б. Л. Богоявленский, К. Г. Митрофанов подчеркивают важность понимания специфики исследования историка – извлечения «сведений о предложенной совокупности событий (фактов) из письменных источников, в которых история предполагает преломление объективной реальности в сознании авторов данных письменных текстов: научных трудов, исторической беллетристики, сочинений популяризаторского и пропагандистского назначения» [1. С. 29]. Ценность работы историка состоит в том, что он имеет дело с задачами, которые не имеют однозначного решения ввиду недостаточности или, наоборот, неохватности информации для их решения. Решение подобных задач сводится не к поиску единственного ответа, но к определению относительной вероятности того или иного исхода развития события. Для решения данных задач необходимо

умение работать с информацией, чтобы создать собственную версию той или иной части истории. Именно создание такой версии (или проверка чужих теорий) и есть «продукт профессиональной деятельности историка». Владеющий «ремеслом историка» оказывается «способен к самостоятельному анализу жизненных ситуаций, критически относиться к любой поступающей извне информации, склонен к пониманию иной, чужой или чуждой позиции» [1. С. 34].

С. В. Слемнев, А. А. Ткаченко предложили взаимосвязанное преподавание литературы и истории в технологии «школа диалога». Авторы выделяют фундаментальные понятия, на которых они строят целенаправленную деятельность учителя и учащихся: «культура» – непрерывный анализ человека, общества при сохранении системы ценностей через постижение смысла; «цивилизация» – сообщество людей, объединенное основополагающими духовными ценностями и идеалами, имеющими устойчивые черты, в том числе в культуре (выделено три потока (Восток, Запад и Россия), внутри каждого из них находятся локальные цивилизации, пережившие на своем историческом пути различные эпохи); «текст» – классическое произведение иной эпохи (знакомит учитель литературы; учитель истории параллельно предлагает панораму реальных исторических событий, в которых живет автор, отдельно характеризуя наиболее яркие общественные события); «представление» – драматизация «оживление текста» через акцентированное вычитывание (многократное) ключевых эпизодов, описывающих «Героя»; образ «Героя» – наглядно представленный герой; «диалог» – событие для ученика, торжественный акт (не более десяти уроков в год); «обзорный опорный конспект» – основное методическое средство для создания масштабной картины [7. С. 91-95].

Технология Г. М. Карелиной направлена на самостоятельное изучение старшеклассниками «альтернативных исторических источников» (АИИ), нацелена на преодоление затруднения в самостоятельном анализе, оценке письменных источников и слабо выраженной ценностной ориентации на работу с документами [5. С. 9]. Кроме известных критериев отбора учебных исторических текстов (подлинность, достоверность, видовое разнообразие, направленность на раскрытие основных вопросов учебного содержания, соответствие познавательным возможностям учащихся, лаконичность предъявления информации), Г. М. Карелина предлагает дополнительные критерии отбора АИИ:

1) быть наиболее характерными для изучаемого исторического периода (в данном случае это партийно-правительственные документы, законодательные акты, мемуары, газетные репортажи), либо раскрывать различные способы освещения прошлого в современной литературе (научные публикации, художественные произведения исторического жанра, историческая публицистика);

2) обеспечивать альтернативное восприятие исторических явлений (событий) в зависимости от специфики изложения материала, свойственной тому или иному виду документа, от времени их создания, от субъективной позиции автора документа, от полноты освещения вопроса (умалчивание важных фактов) [5. С. 10].

Альтернативные исторические источники функционируют как тексты «вместе взятые», включают разного рода источники (документы, романы, научные исследования, мемуары и др.). АИИ (при их самостоятельном прочтении) дают информацию о «взаимоисключающих» (два источника дают разное толкование события), «взаимодополняющих» (один документ раскрывает содержание события с одной стороны, а второй – дает иные факты, при этом использование только одного приводит к искажению информации, умалчиванию существенных черт изучаемого события или явления) дискуссионных вопросов исторической науки.

Ю. Л. Троицкий предлагает самостоятельно работать с документально-методическими комплексами (ДМК), выдвигать те или иные версии исторических событий («писать историю»). Данная работа, по его мнению, «способствует формированию мнений, за счет сопоставления трех позиций, точек зрения (современника события, потомка и иностранца), осуществлению реального (ответственного) выбора из некоторого набора вариантов объяснения и понимания исторических событий и выстраиванию своей версии» [8. С. 26]. При работе с текстами ДМК акцентируется внимание на использовании метода беседы, включая вопросы:

1) репродуктивного уровня (ответ обнаруживается в ходе поверхностного анализа документа), помогающие ученику «освоить текст, войти в него»;

2) творческого уровня (извлечь из текста скрытые факты, датировать документ, опре-

делить круг возможных авторов), то есть активное привлечение внетекстовой информации при учете формулярного, этикетного, лингвистического, стилистического пластов изучаемого текста [8].

Документально-методический комплекс знакомит учителя с дискуссионными проблемами современной исторической науки, помогая ему на уроках расслышать самые интересные реплики учеников и соотнести их с интерпретациями историков. А учащимся помогают приобщиться к предметной деятельности историка – добыванию фактов и складыванию из них внутренне непротиворечивого исторического описания. Комплекс функционирует как «квазипроизведение, то есть целое поле разных, но равноправных интерпретаций и прочтений», включает «документальный слой», обеспечивающий осколочное видение эпохи, и тексты «художественных произведений и исторической публицистики», «склеивающих» разрозненные сведения и впечатления в органическую картину. Если ДМК составлен правильно, то могут возникнуть даже взаимоисключающие версии тех или иных событий [8].

В предложенной нами технологии преподавания дискуссионных вопросов исторической науки использованы историографические листы, включающие фрагменты текстов из монографий или научных статей отечественных и зарубежных историков, краткие биографические сведения об историках, версии которых рассматриваются на занятии, и задания-вопросы к каждому из них. Листы разработаны на основе следующих критериев:

1) «научность» – включение полноценных фактов, заимствованных у других историков, и нахождение им нового применения в собственном построении, то есть включение в поле современной проблематики;

2) «легитимность» – связь со смежными, параллельными дискуссионными вопросами и обязательное наличие возможных обоснованных ответов на выдвинутые историографические версии;

3) «темпоральность» – компоновка фактов, позволяющих сравнивать прошлое и настоящее;

4) «аргументированность» – присутствие в материалах элемента аналитического развития, тех аргументов, которыми обосновывают историки выдвигаемые ими историографические версии;

5) «разнотипность» – включение различных типов дискуссионных вопросов:

а) «противоположных» (две или более противоположные версии с возможными вариантами ответа);

б) «альтернативных» (не взаимоисключающие версии, показывающие возможность другого варианта события или явления или возможность одного из двух или нескольких вариантов развития события или явления);

в) «взаимодополняющих» (дополняющие друг друга версии);

6) «социальная адекватность» (возможность апелляции к человеческим ценностям как основание для диалога между различными жизненными мирами; возможность выявлять «болевые точки» социальной нестабильности, исследовать «мягко» социальные явления в их повседневных, социальных связях, диагностировать социальную реальность) как основной критерий включения социологического материала в историографические листы.

Важно отметить, что в историографические листы включены задания-вопросы, направленные на развитие исторического мышления обучающихся при изучении дискуссионных вопросов исторической науки на продуктивном уровне:

– типа «В»: по фрагментам авторских текстов сопоставить историографические версии и их аргументации, выявить общее (и различия) в историографических версиях; на основании выбора исторических фактов предложить «свою» версию и подобрать аргументы для подтверждения «своей» версии;

– типа «С»: провести историческую параллель изучаемых историографических версий с современной ситуацией в России; подобрать аргументы для подтверждения связи прошлого и современности; найти связь изучаемой историографической версии со своими личностными качествами и аргументировать данную связь; найти связь изучаемой историографической версии с современными нравственными критериями в обществе и аргументировать данную связь [3].

Таким образом, русские методисты предлагали старшеклассникам изучать историографический материал при работе над рефератами, что, по их общему мнению, должно было заменить учебники при изучении нового материала. И уже в завершение работы над рефератом ученики рассматривали несколько книг по одному вопросу, которые представляли различные, часто противоположные точки зрения на изучаемый вопрос. Они разбирались в аргументации, критически ее оценивали и определяли своё отношение к прочитанному.

Советские и современные российские методисты подчеркивают значимость метода самостоятельной работы учащихся с письменными историческими источниками при изучении дискуссионных вопросов исторической науки. Самостоятельная работа учащихся с письменными историческими источниками заключается в их чтении, пересказе и исчерпывающем анализе, что позволяет учителю реализовать исследовательский принцип в обучении истории, а учащимся приобрести умения и навыки проведения исследования. Частнометодические технологии включают в содержание исторического образования источники («документальный слой», тексты художественных произведений, исторической публицистики, научных исследований), предлагающие взаимоисключающие (или взаимодополняющие) версии тех или иных событий. Нами же предложено в учебный материал включать только историографические исследования ученых-историков, ученых-экономистов, ученых-правоведов, ученых-социологов, а именно их монографические работы и научные статьи, которым ученые посвятили долгие годы работы. Но общая точка зрения в дидактической науке заключается в необходимости самостоятельного анализа жизненных ситуаций, в критическом отношении к любой поступающей извне информации и в «понимании иной, чуждой позиции» в процессе преподавания дискуссионных вопросов исторической науки.

Литература

1. Богоявленский Б. Д., Митрофанов К. Г. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные проблемы // Преподавание истории и обществознания в школе. 1995. № 3. С. 24–29. **2.** Влахопулов Б. А., Гартвиг А. Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории // Вестник образования. 1902. № 6. С. 132–137. **3.** Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945 гг.) в 10–11 классах профильной школы. Учебно-методическое пособие для учителей истории. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. 197 с. **4.** Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М.: Просвещение, 1966. 166 с. **5.** Карелина Г. М. Формирование умений работы с альтернативными историческими текстовыми источниками исторических знаний (на примере курсов истории России 11 класса): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 17 с. **6.** Салахбеков А. П., Магомаев С. П. Организационно-педагогические основы системы качества профессионального образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (30). С. 86–90. **7.** Слемнев С. В., Ткаченко А. А. Школа диалога культур: что это? // Школьные технологии. № 3. 1996. С. 91–95. **8.** Троицкий Ю. Л. Новая технология исторического образования // Приложение к газете «Первое сентября». История. 1994. № 45. С. 2–9.

Reference

1. Bogoyavlensky B. D., Mitrofanov K. G. Teaching history: old issues, new approaches, perennial problems // Teaching history and social science at school. 1995. # 3. P. 24–29. **2.** Vlakhopulov B. A., Hartwig A. F. New pedagogical currents applied to the teaching of history // Bulletin of education. 1902. # 6. 132 p. **3.** Gaykova O. V. Studying the controversial issues of the Russian history (1939–1945) in grades 10–11 of the profile school: manual for History teachers. Novosibirsk: Publishing house NIPKiPRO, 2007. 197 p. **4.** Dairy N. G. History teaching at the high school. M.: Prosveshchenie, 1966. 66 p. **5.** Karelina G. M. Formation of abilities to work with alternative text istoric sources of historical knowledge (for example, Russian history courses in grade 11): Author. diss. ... Cand. Ped. SPb.: A. I. Herzen RSPU, 1998. 17 p. **6.** Salakhbekov A. P., Magomaev S. P. Organizational pedagogical bases of the quality of vocational training // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2015. # 1. P 86–90. **7.** Slemnev S. V., Tkachenko A. A. School of Dialogue of Cultures: what is it? // School technology. 1996. # 3. P. 91–95. **8.** Troitsky Yu. L. New technology of History Education // Annex. to the newspaper «The First of September». History. 1994. # 45. P. 2–9.

Literatura

1. Bogojavlenskij B. D., Mitrofanov K. G. Prepodavanie istorii: starye voprosy, novye podhody, vechnye problemy // Prepodavanie istorii i obshhestvoznanija v shkole. 1995. № 3. S. 24–29. **2.** Vlahopulov B. A., Gartvig A. F. Novye pedagogicheskie techenija v primenenii k prepodavaniju istorii // Vestnik obrazovanija. 1902. № 6. S. 132–137. **3.** Gajkova O. V. Izuchenie diskussionnyh voprosov istorii Rossii (1939–1945 gg.) v 10–11 klassah profil'noj shkoly. Uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej istorii. Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2007. 197 s. **4.** Dajri N. G. Obuchenie istorii v starshih klassah srednej shkoly. M.: Prosveshhenie, 1966. 166 s. **5.** Karelina G. M. Formirovanie umenij raboty s al'ternativnymi istoricheskimi tekstovymi istochnikami istoricheskih znanij (na primere kursov istorii Rossii 11 klassa): Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg: RGPU im. A. I. Gercena, 1998. 17 s. **6.** Salahbekov A. P., Magomaev S. P. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy sistemy kachestva professional'nogo obrazovanija // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. № 1. (30). S. 86–90. **7.** Slemnev S. V., Tkachenko A. A. Shkola dialoga kul'tur: chto jeto? // Shkol'nye tehnologii. № 3. 1996. S. 91–95. **8.** Troickij Ju. L. Novaja tehnologija istoricheskogo obrazovanija // Prilozhenie k gazete «Pervoe sentjabrja». Istorija. 1994. № 45. S. 2–9.

Статья поступила в редакцию 30.11.2015 г.

УДК 373

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY GRADUATE'S PERSONALITY DEVELOPMENT

© 2016 **Вечедова А. Д., Ахмедбекова Р. Р.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Vechedova A. D., Akhmedbekova R. R.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлен развернутый анализ традиционного и компетентностного подходов в подготовке личности выпускника вуза и определен их компонентный состав. А также выявлена необходимость использования образовательной среды, способствующей активизации познавательной деятельности обучающихся.*

Abstract. *The article represents a detailed analysis of traditional and competency-based approaches to the training of the graduate student of the University and defines their composition. The authors also identify the need to use the educational environment conducive to activization of informative activity of students.*

Rezjume. *V stat'e predstavlen razvernutyj analiz tradicionnogo i kompetentnostnogo podhodov v podgotovke lichnosti vypusknika vuza i opredelen ih komponentnyj sostav. A takzhe vyjavlena neobhodimost' ispol'zovanija obrazovatel'noj sredy, sposobstvujushhej aktivizacii poznavatel'noj dejatel'nosti obuchashhihsja.*

Ключевые слова: *выпускник, личность, компетентностный подход, образовательная среда, инновационная среда.*

Keywords: *graduate, personality, competence approach, educational environment, innovative environment.*

Kljuchevye slova: *vypusknik, lichnost', kompetentnostnyj podhod, obrazovatel'naja sreda, innovacionnaja sreda.*

В современном обществе доминирующей характеристикой педагогической деятельности, означающей переход на качественно новую ступень эффективности и оптимальности, рассматривается образовательная среда, отражающая направленность на совершенствование личности, повышение результативности и интенсивности учебной деятельности, обеспечение инструментальности и технической вооруженности. При этом удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении уровня знаний, формировании умений и навыков актуализирует проблему использования продуктивных форм организации образовательного процесса, применения современных средств обучения и т. д.

Осознание значимости и необходимости совершенствования традиционной модели обучения, обладающей ограниченными возможностями в формировании системы компетенций, актуализирует проблему внедрения инноваций, обеспечивающих гарантированный результат. Такая постановка проблемы предполагает сформированность технологической компетенции, готовность учителя учитывать особенности и специфику образовательной среды в соответствии с предметным содержанием учебной дисциплины.

С учетом сказанного сложность и специфика образовательной среды состоит в необходимости обеспечения технологичности учебной деятельности через разработку различных вариантов усвоения содержания, использование современных дидактических средств, повышающих качество педагогического взаимодействия и т. д.

Следовательно, проект учебного процесса, реализация которого способствует развитию личности студента и профессиональной компетентности педагога, предполагает создание условий для сознательного выбора «образовательной траектории»; уточнение целей, которые ставит перед собой обучающийся; оказание помощи в осуществлении деятельности; консультирование по решению задач и заданий и т. д.

В практике работы современного образовательного учреждения недостаточно владения технологиями обучения, поверхностного представления о продуктивных технологиях, работы по интуиции с использованием давно выработанных традиционных моделей взаимодействия. При этом фрагментарность применения активных методов и средств обучения без учета взаимообусловленности и взаимозависимости элементов педагогической системы усугубляют противоречия между целями, социальным заказом и результатами подготовки выпускников вуза к деятельности.

Согласно данным социологического опроса педагогов высших учебных заведений реализация блока базовых дисциплин обеспечивается через традиционные модели, акцентирующие внимание на содержательной стороне, слабо решая задачи практической подготовки. При этом стратегия образования предполагает формирование готовности и способности выходить за пределы нормативной деятельности, что, возможно, реализуя инновационные в широком смысле модели взаимодействия.

По мнению многих авторов и ученых высшие учебные заведения с их сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами обучения не всегда реагируют на инновационные модели, что часто сдерживает их внедрение, вследствие чего требуется промежуточное звено, позволяющее в действительности связать теорию и практику. С этих позиций образовательная среда должна способствовать организации педагогического взаимодействия с обучающимися в контексте их будущей деятельности [4, 5].

Интерес к внедрению инноваций, продуктивных технологий обучения в образование на современном этапе, на наш взгляд, объясняется:

– многообразием задач, стоящих перед образованием, призванным осуществить овладение теориями и концепциями, а также разработку вопросов технологического обеспечения учебного процесса;

– недостаточно оперативным реагированием дидактики с ее сложившимися закономерностями, принципами, формами и методами на новые идеи, подходы и технологии обучения и т. д.;

– необходимостью внедрения в образование компетентностного подхода, способствующего оптимизации способов подготовки;

– возрастанием роли диагностики в постановке и достижении образовательных целей и оценке результатов обучения;

– переходом к интенсивной организации обучения с использованием достижений педагогики, психологии, частных методик и т. д.;

– возрастанием значимости организации учебной деятельности, основанной на моделировании реальных ситуаций, овладении опытом в условиях учебно-образовательного процесса, требующих активности и самостоятельности личности;

– значимостью проектирования процедур взаимодействия субъектов образовательного процесса для обеспечения гарантированных результатов обучения.

Обобщая вышеизложенное, инновационные модели функционирования системы образования требуют определения сущности, структуры, обозначения путей реализации компетентностного подхода. При этом для анализа роли и места компетентностного подхода в образовании необходимо обозначить специфические различия от других подходов через сравнительную характеристику основных форм организации, методов взаимодействия (табл.).

Для современной образовательной среды не характерна вариативность и управляемость познавательной деятельности, использование проблемных вопросов и ситуаций, включение в дискуссии, организацию деловых игр и т. д. При этом оптимальное соотношение организационных форм, методов, средств (индивидуальной и коллективной) учебной деятельности должны обеспечивать поэтапное формирование не только знаний, но и умений, а активная обратная связь между конечным результатом учебной деятельности и промежуточным этапом призваны способствовать интенсификации педагогического процесса [1, 2].

Сегодня четко выявленная и обоснованная логика организации педагогического взаимодействия с обучающимися на уровне «субъект-субъектных» отношений (коммуникативный уровень) предопределяет эф-

фективность образовательной среды и учебного процесса в аспекте формирования компетенций, способствует достижению гарантированного результата (выполнение социального заказа) подготовки с достаточно прочным базовым массивом знаний и практических умений по всем направлениям будущей деятельности. В этих условиях возникает необходимость в образовательной среде, обеспечивающей реализацию личностно-ориентированного подхода, формирование значимых для будущей деятельности знаний, умений и навыков, а также качеств личности, способствующих выполнению функциональных обязанностей.

Традиционные модели образовательной среды, основанные на дисциплинарном обучении, перегружены избыточной информацией, слишком наукообразны с целью фундаментализации образования (табл.). Происходящие социально-экономические преобразования, преобладание рыночных механизмов труда требуют иной направленности содержания подготовки с позиций формирования готовности к деятельности, повышения мобильности личности выпускника вуза. В приведенных условиях актуализируется необходимость расширения сферы деятельности, готовности личности из большого объема информации отобрать наиболее значимую, формирования системы знаний и способов деятельности, что выражается в изменении удельного веса учебного материала, содержании курсов, углубленной проработке вопросов, конкретизации учебной информации, отборе практических задач, заданий и т. д. [1, 4].

Таблица

Сравнительная характеристика традиционного (знаниевого) и компетентностного подходов

Традиционный подход	Компетентностный подход
Целеполагающий компонент	
Определяется согласно программам и требованиям общества к подготовке.	Определяется «древом целей», классифицируемых на: системные, предметные, модульные, заданные диагностично, что обеспечивает возможность описания результата учебно-познавательной деятельности, оценки качества подготовки.
Мотивационный компонент	
Определяется мотивом деятельности и временем для соотнесения психологических особенностей личности.	Основывается на реализации личностных функций (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный смысл) в учебном процессе.
Содержательный компонент	
Устанавливается стандартом образования соответствующего профиля и уровня, где обязательный минимум содержания основных образовательных программ обеспечивается унификацией, обязательностью для всех, предполагающей усредненность.	Обеспечивается дифференциацией обучающихся по уровню подготовленности (обученности); углублением и расширением необходимых и достаточных учебных элементов (модуль, раздел); функционированием системы с дозированием учебного материала для обучающихся на основе информационной емкости содержания (модуль, раздел), исключающей перегрузку на различных этапах обучения; уровнем усвоения изучаемого материала и сформированностью практических умений, навыков и значимых качеств.
Диагностический компонент	
Использование традиционной четырехбалльной системы оценки знаний, анализ качества образования по итогам экзаменов и зачетов.	Контроль и измерение качества усвоения учебного материала, направленность на гарантированное достижение цели обучения, уточнение содержания обучения, пересмотр подходов к выбору организационных форм и методов обучения.

При этом изменяется позиция педагога, поскольку он выступает не только как транслятор знаний и носитель информации, как хранитель норм и традиций, но и как субъект формирования компетентности личности выпускника. Также меняется характер управления познавательной деятельностью, где авторитарная позиция меняется взаимодействием, сотрудничеством, совместной деятельностью и т. д.

Следовательно, изменение позиции студента, который переориентируется с результата усвоения, выражаемого в получении

оценки, на активное взаимодействие с преподавателем, одногрупниками требуют создания условий в рамках образовательной среды.

При этом важной характерной чертой образовательной среды выступает изменение функции знаний, что требует совершенствования способов организации процесса усвоения с рутинного заучивания и репродукции на многообразие поисковой мыслительной деятельности, рассматриваемой как продуктивный педагогический процесс.

Таким образом, содержание обучения преподносится не как готовая, формализованная система, часто оторванная от реальной ситуации, в которой должен действовать выпускник вуза, а как определенный набор законов, теорий, правил, представляющих собой проекцию соответствующего научного знания на учебный процесс, иллюстрируемый отдельными примерами из реальной жизни.

Литература

1. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Изд-во Магистр, 1997. 224 с. **2.** Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. 230 с. **3.** Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. **4.** Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 128 с.

Reference

1. Slastenin V. A., Podymova L. S. Pedagogy: innovative activities. M.: Magister, 1997. 224 p. **2.** Slobodchikov V. I. The concept of the educational environment in the concept of the developmental education. M.: Ekopsitcentr ROSS, 2000. 230 p. **3.** Yasvin V. A. Educational environment: from modeling to design. M.: Smysl, 2001. 365 p. **4.** Yasvin V. A. Examination of the educational environment of the school. M.: September, 2000. 128 p.

Literatura

1. Slastenin V. A., Podymova L. S. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost'. M.: Izd-vo Magistr, 1997. 224 s. **2.** Slobodchikov V. I. O ponjatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivajushhego obrazovanija. M.: Jekopsicentr ROSS, 2000. 230 s. **3.** Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M.: Smysl, 2001. 365 s. **4.** Jasvin V. A. Jekspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy. M.: Sentjabr', 2000. 128 s.

Статья поступила в редакцию 11.02.2016 г.

УДК 371

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

GAMING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF YOUNG ATHLETES' MORAL EDUCATION AND PHYSICAL TRAINING

© 2016 **Гаджиев О. М., Магомедов Г. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Gadzhiev O. M., Magomedov G. I.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье представлены результаты педагогического эксперимента по выявлению эффективности игровых технологий в воспитании нравственных качеств и повышению физической работоспособности юных спортсменов.*

Abstract. *The article represents the results of the pedagogical experiment to identify the effectiveness of gaming technologies in developing the moral qualities and enhancing the young athletes' physical performance.*

Rezjume. *V statye predstavleni rezultati pedagogicheskogo eksperimenta poviyavleniyu effektivnosti igrovykh tekhnologiy v vospitanii nravstvennykh kachestv I povysheniyu fizicheskoy rabotosposobnosti yunykh sportsmenov.*

Ключевые слова: *нравственное воспитание, игры, игры-эстафеты, юные спортсмены, физическая подготовка, физическая работоспособность.*

Keywords: *moral education, games, games-relay races, young athletes, physical training, physical performance.*

Klyuchevyye slova: *nravstvennoye vospitaniye, igry, igry-estafety, yunyye sportsmeny, fizicheskaya podgotovka, fizicheskaya rabotosposobnost'.*

Современный социум столкнулся с проблемой дефицита духовности и нравственности в образовательном пространстве. Значительная роль в воспитании подрастающего поколения на разных этапах образования принадлежит семье, школе и другим образовательным организациям. Наряду с духовно-нравственным здоровьем прослеживается и дефицит физического здоровья. Падение интереса к физическим упражнениям связано с развитием информационных и коммуникационных технологий, увеличением объема дидактического материала в современной школе, снижением объема игровой деятельности, но игровые технологии при правильной организации мотивируют подростков к их использованию в повседневной жизни и особенно на уроках физической культуры, в спортивной подготовке и в свободное время [1-3].

С этой целью нами проведены исследования, направленные на активизацию игровой деятельности. Для подтверждения этого нами был проведен педагогический эксперимент. В процессе педагогического эксперимента выявлено, что применение различных видов игр и игр-эстафет с разнообразными движениями, требующими проявления волевых усилий при выполнении игровых заданий, позволяет улучшить физическую подготовленность юных спортсменов и развивать физические и нравственно-волевые качества (сила, быстрота, ловкость, выносливость, смелость, решительность, сила воли, взаимодействие, взаимопомощь, честность, терпеливость, целеустремленность). В таблице 1 представлены показатели нравственного развития юных спортсменов до использования специальной методики, средний уровень нравственного развития был выявлен у 20 человек, что составило (50 %). В в конце эксперимента высокий и выше среднего уровни развития нравственно-волевых качеств наблюдались у 31человека, т. е у 77,5 % занимающихся.

Таблица 1

Изменение показателей нравственного развития юных спортсменов до и после использования различных видов игр и игр-эстафет в контрольной и экспериментальной группах (%/человек)

№	Показатели развития нравственно-волевых качеств	Контрольная группа (40 чел.)		Экспериментальная группа (40 чел.)	
		До эксперимента (% / чел.)	После эксперимента (% / чел.)	До эксперимента (% / чел.)	После эксперимента (% / чел.)
1	Взаимопомощи	40/16	65/26	32,5/13	92,5/37
2	Сознательности	65/26	80/32	60/24	95/38
3	Взаимодействие	75/30	85/34	72,5/29	100/40
4	Честности	80/32	85/34	80/32	95/38
5	Терпимости	60/24	80/32	60/24	100/40
6	Воли	70/28	82,5/33	65/26	95/38
7	Коллективизма	65/26	72,5/29	62,5/25	100/40

В контрольных группах с высоким и выше среднего уровнями развития нравственно-волевых качеств в конце эксперимента наблюдалось в среднем на 14-16 человек (15-

26 %) меньше, чем в экспериментальных группах.

Приведенные выше показатели нравственного развития свидетельствуют о более высоком уровне нравственного воспитания и показателей физической подготовленности и развитии силовых, скоростных, скоростно-силовых качеств и выносливости у юных спортсменов, занимающихся в экспериментальных группах. Это обусловлено применением специально подобранных игровых технологий и дозированных по объему и интенсивности разнообразных физических упражнений, включенных в содержание различных игр, игр-эстафет. Разнообразные физические упражнения (подвижные и спортивные игры по упрощенным правилам, игры-эстафеты с элементами бега, прыжков, лазания, ползания, подлезания), гимнастические и акробатические упражнения, бег и прыжки с преодолением препятствий, общеподготовительные и специально-подготовительные упражнения, применяемые на этапе предварительной подготовки и начальной специализации способствовали повышению физической подготовленности и развитию физических и нравственно-волевых качеств у юных спортсменов, занимающихся в экспериментальных группах.

В процессе педагогического эксперимента выявлено, что применение различных видов игр и игр-эстафет с разнообразными движениями, требующими проявления волевых усилий при выполнении игровых заданий, позволяет улучшить физическую подготовленность юных спортсменов и развивать физические и нравственно-волевые качества (сила, быстрота, ловкость, выносливость, смелость, решительность, сила воли, взаимодействие, взаимопомощь, честность, терпеливость, целеустремленность).

В таблице 1 представлены показатели нравственного развития юных спортсменов до использования специальной методики нравственного воспитания подростков в различных видах игр и игр-эстафет и после обучающего эксперимента.

В процессе проведения обучающего эксперимента нами была разработана методика формирования нравственных ориентиров и игровых заданий, а затем фиксировались результаты их проявления участниками игры в специально организованной игровой деятельности. Как видно из таблицы 1, подростки экспериментальной группы показали более высокие уровни проявления нравственно-волевых качеств.

Игры, игры-эстафеты с разнообразными движениями, применяемые в тренировочном процессе по разработанной нами методике, способствовали повышению физической подготовленности, воспитанию физических, нравственно-волевых качеств и устранению имеющихся отклонений в поведении юных спортсменов [4, 5].

Педагогические наблюдения выявили, что юные спортсмены, занимающиеся в экспериментальных группах, более ответственно относились к выполнению учебно-тренировочных заданий, проявляли большую активность и самостоятельность в играх-эстафетах. Это свидетельствует о повышении положительной мотивации и формировании ответственного отношения юных спортсменов к учебно-тренировочному процессу и играм эстафетам, используемым для повышения физической подготовки и развития физических и нравственно-волевых качеств (табл. 2).

Под влиянием различных видов игр, игр-эстафет и специально подобранных дозированных упражнений, проводимых по разработанной нами методике, значительно улучшились показатели физической работоспособности у юных спортсменов. За период педагогического эксперимента в экспериментальных группах физическая работоспособность повысилась у подростков 12-13 лет в среднем на 25,4 кгм/мин, у подростков 14-15 лет на 30,6 кгм/мин, а у спортсменов, занимающихся в контрольных группах, показатели физической работоспособности повысились соответственно на 11,5 кгм/мин и на 15,2 кгм/мин. Разница в показателях физической работоспособности между юными спортсменами экспериментальных и контрольных груш в возрасте 12-13 лет составила 13,9 кгм/мин, в 14-15 лет – 15,4 кгм/мин.

Изменение показателей физической работоспособности у юных спортсменов, занимающихся в экспериментальных и контрольных группах, за период педагогического эксперимента представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение юных спортсменов, занимающихся в экспериментальных и контрольных группах, по уровням физической подготовленности в начале и в конце педагогического эксперимента

Экспериментальная группа

Уровень физической подготовленности	В начале эксперимента		В конце эксперимента	
	Количество	%	Количество	%
Низкий уровень / от М-1,5σи ниже	–	–	–	–
Ниже среднего / от М-1σ до 1,5σ	6 чел.	15 %	–	–
Средний уровень / М±1 σ/	14 чел.	35 %	9 чел.	22,5 %
Выше среднего / от М+1σ до 1,5σ	12 чел.	30 %	16 чел.	40 %
Высокий уровень / от М±2σ и выше	8 чел.	20 %	15 чел.	37,5 %
Всего	**40 чел.**	**100 %**	**40 чел.**	**100 %**

Контрольная группа

Уровень физической подготовленности	В начале эксперимента		В конце эксперимента	
	Количество	%	Количество	%
Низкий уровень / от М-1,5σи ниже	–	–	–	–
Ниже среднего / от М-1σ до 1,5σ	5 чел.	12,5 %	2 чел.	5 %
Средний уровень / М±1 σ/	13 чел.	32,5 %	13 чел.	32,5 %
Выше среднего / от М+1σ до 1,5σ	14 чел.	35 %	15 чел.	37,5%
Высокий уровень / от М±2σ и выше	8 чел.	20 %	10 чел.	25 %
Всего	**40 чел.**	**100 %**	**40 чел.**	**100 %**

Как видно из таблицы 2, более высокий уровень физической работоспособности юных спортсменов, занимающихся в экспериментальных группах, обусловлен повышением функциональных возможностей и уровня тренированности их организма.

Повышению физической работоспособности юных спортсменов экспериментальных груш способствовали игры-эстафеты с элементами бега, прыжков, лазания. Подвижные и спортивные игры по упрощенным правилам и дозированные силовые, скоростные, скоростно-силовые упражнения (бег, прыжки, гимнастические и акробатические упражнения), применяемые на этапе предварительной подготовки и начальной специализации.

Игры-эстафеты, подвижные и спортивные игры, бег на короткие дистанции, прыжки, метания, подтягивания на перекладине, лазания по канату, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, акробатические и гимнастические упражнения (висы, упоры, подъемы на снарядах) и упражнения с различными отягощениями (набивными мячами, гантелями, штангой, приседания с партнерами собственного веса) способствовали развитию физических, нравственно-волевых качеств, повышению физической подготовленности и работоспособности юных спортсменов (табл. 3).

Таблица 3

Изменения показателей физической работоспособности у юных спортсменов экспериментальных и контрольных групп за период педагогического эксперимента

Возраст	Группа	Показатели физической работоспособности PWC-170				Прирост
		В начале эксперимента M±m		В конце эксперимента M±m		
12-13 лет	Экспериментальная	494,3±8,94	3,5	565,7±6,30	2,6	71,7
	Контрольная	497,5±10,6	0,2	527,9±9,34	4,3	33,6
14-15 лет	Экспериментальная	682,4±8,70	1,6	756,5±12,6	5,7	74,1
	Контрольная	676,6±11,3	3,6	712,6±14,5	1,8	36,3

Результаты показателей физической работоспособности в период педагогического эксперимента, как видно из таблицы 3, выше в экспериментальной группе в сравнении с контрольной после формирующего эксперимента. Это подтверждает эффективность разработанной нами методики физической подготовки юных спортсменов. Это послужило тому, что после окончания педагогического эксперимента и другие тренеры-педагоги взяли за основу нашу методику подготовки юных спортсменов, занимающихся в детских юношеских спортивных школах республики.

Проведенные исследования показали эффективность игровых технологий в нравственном воспитании и повышение физической работоспособности юных спортсменов в период общефизической и специальной подготовки.

Использование различных видов игр в подготовке юных спортсменов создают благоприятные условия для нравственного воспитания и физической подготовки подростков и служит средством повышения мотивации при занятиях спортом.

Литература

1. Маллаев Д. М., Гасанова Д. И. Теория и практика психотехнических игр. М.: Владос, 2013. 149 с. **2.** Маллаев Д. М. Теория игры с позиций деятельностного подхода // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2007. № 1. С. 16-23. **3.** Алиев М. Н., Гаджиев О. М. Нравственное воспитание юных спортсменов средствами физической культуры и спорта // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2012. № 5. С. 86-95. **4.** Абдулаева Р. М., Алиев М. Н. Подвижные игры как средства физического и нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Физическая культура, спорт и туризм в XXI столетии. Ставрополь, 2001. С. 12–14. **5.** Баркова Л. В., Панков В. Л. Игры-эстафеты как средства воспитания физических качеств у детей старшей группы // Физическое воспитание детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1982. С. 93-103.

Reference

1. Mallaev D. M., Gasanova D. I. Theory and practice of psychotechnical games. M.: Vlados, 2013. 149 p. 2. Mallaev D. M. Game Theory from the standpoint of the activity approach // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2007. # 1 P. 16-23. **3.** Aliev M. N., Gadzhiev O. M. Moral education of young athletes by means of physical culture and sport // Proceedings of Southern Federal University. Pedagogical Sciences. Rostov-on-Don: SFU, 2012. # 5. P. 86-95. **4.** Abdulaeva R. M., Aliev M. N. Outdoor games as a means of physical and moral education of children of preschool and younger school age // Physical training, sports and tourism in the 21st century. Stavropol, 2001. P. 12–14. **5.** Barkova L. V., Pankov V. L. Game relay races as a means of developing the physical qualities of children of the senior group // Physical education of preschool children. M.: Prosveshchenie, 1982. P. 93-103.

Literatura

1. Mallaev D. M., Gasanova D. I. Teorija i praktika psihotehnicheskih igr. M.: Vlados, 2013. 149 s. **2.** Mallaev D. M. Teorija igry s pozicij dejatel'nostnogo podhoda // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2007. № 1. S. 16-23. **3.** Aliev M. N., Gadzhiev O. M. Nravstvennoe vospitanie junyh sportsmenov sredstvami fizicheskoj kul'tury i sporta // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. Rostov n/D.: JuFU, 2012. № 5. C. 86-95. **4.** Abdulaeva R. M., Aliev M. N. Podvizhnye igry kak sredstva fizicheskogo i nravstvennogo vospitanija detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta // Fizicheskaja kul'tura, sport i turizm v XXI stoletii. Stavropol', 2001. S. 12–14. **5.** Barkova L. V., Pankov V. L. Igry-jestafety kak sredstva vospitanija fizicheskih kachestv u detej starshej gruppy // Fizicheskoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta. M.: Prosveshhenie, 1982. S. 93-103.

Статья поступила в редакцию 12.02.2016 г.

УДК 37. 013

ДИДАКТИКА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРАВОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

DIDACTICS IN THE CONDITIONS OF FORMING THE LEGAL BASES OF THE STATEHOOD

© 2016 **Магаррамов М. Д., Багандов М. Г., Курбанов М. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Magarramov M. D., Bagandov M. G., Kurbanov M. A.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Предпринята попытка обозначить контуры дидактики в условиях становления и развития основ правовой государственности. Введены в научный оборот и раскрыто содержание категорий «компьютеризация образовательного процесса», «интерактивная дидактика», «виртуальная дидактика». Говорится о необходимости усиления работы семьи и образовательных учреждений по правовому образованию и воспитанию современной российской молодежи.*

Abstract. *An attempt to shape didactics in the conditions of formation and development of the legal foundations of statehood. Introduced in the scientific revolution and disclosed the contents of the categories of "computerization of the educational process", "interactive didactics", "virtual didactics". Speaking about the need to strengthen the work of the family and educational institutions of legal education and training of modern Russian youth.*

Rezjume. *Predprinjata popytka oboznachit' kontury didaktiki v uslovijah stanovlenija i razvitija osnov pravovoj gosudarstvennosti. Vvedeny v nauchnyj oborot i raskryto soderzhanie kategorij «komp'juterizacija obrazovatel'nogo processa», «interaktivnaja didaktika», «virtual'naja didaktika». Govoritsja o neobhodimosti usilenija raboty sem'i i obrazovatel'nyh uchrezhdenij po pravovomu obrazovaniju i vospitaniju sovremennoj rossijskoj molodezhi.*

Ключевые слова: *понятие дидактики, педагогические категории, интерактивные формы обучения, синтез форм и методов обучения советской и постсоветской педагогики, правовое образование и воспитание, аномия права, правовой нигилизм.*

Keywords*: concept of didactics, pedagogical categories, interactive forms of training, the synthesis of forms and methods of the Soviet and post-Soviet pedagogy, legal education and training, anomie law, legal nihilism.*

Kljuchevye slova: *ponjatie didaktiki, pedagogicheskie kategorii, interaktivnye formy obuchenija, sintez form i metodov obuchenija sovetskoj i postsovetskoj pedagogiki, pravovoe obrazovanie i vospitanie, anomija prava, pravovoj nigilizm.*

Рамки публикации не позволяют авторам охватить и подвергнуть анализу все вопросы современной российской педагогики. Но проблемы дидактики – раздела педагогики, охватывающего знания о воспитании и образовании, о том, кого и как учить и воспитывать в условиях строительства основ правовой государственности и адекватного гражданского общества, остаются актуальными, требуют нового осмысления в свете тех перемен в системе обучения, образования и воспитания, которые ежедневно происходят в нашей стране.

Следует отметить, что аспекты дидактики в условиях формирования основ правового государства не были предметом сколько-нибудь значимого анализа учёными-обществоведами современной России. Это предопределило наше обращение к этой теме, актуальность настоящего исследования, его содержание и сущность.

Вопросы образования и воспитания подрастающего поколения во все времена были ключевыми и основополагающими. Именно они предопределяют судьбу всего общества

и государства, поскольку от того, кого и как мы будем обучать и воспитывать в новых условиях формирования основ правовой государственности, зависит конечная судьба и государства, и общества.

С вопросом кого учить вроде бы всё понятно. Ведь в каждой стране с момента создания институтов воспитания и образования и по сегодняшний день обучают и воспитывают детей, подрастающее поколение молодёжи, тех, кто со временем должен заменить на должностях и работе в качестве учёных, учителей, врачей, инженеров, конструкторов, военных, полицейских, комбайнёров, машинистов и т. д.

Но, согласитесь, когда речь идёт о другом вопросе – как учить, не всё и не до конца становится понятным. Речь идёт о широком применении в образовательном процессе информационных, компьютерных, мультимедийных технологий, интерактивных форм обучения.

Для удобства описания и глубокого понимания обозначенной проблемы мы вводим в научный оборот новые педагогические категории «компьютеризация образовательного процесса», «интерактивная дидактика», «виртуальная дидактика». Остановимся на этом немного подробнее.

Под *компьютеризацией образовательного процесса* мы понимаем деятельность руководителей государственных и муниципальных органов по обеспечению образовательных учреждений компьютерной материально-технической базой. Это также деятельность образовательных учреждений, учителей, профессорско-преподавательского состава, направленная на широкое использование компьютерных технологий в процессе обучения и образования школьников средних общеобразовательных школ, учащихся средних специальных учебных заведений, студентов, магистрантов, аспирантов высших учебных заведений.

Компьютеризация образовательного процесса – это двуединый процесс, в котором руководители государственных и муниципальных органов, учебных заведений должны приложить все возможные усилия для совершенствования базы ТСО (технических средств обучения) на основе закупки, налаживания и предоставления возможности учителям, профессорско-преподавательскому составу широко использовать в своей работе компьютерные технологии.

Под *интерактивной дидактикой* понимается использование педагогами в процессе обучения и образования интерактивных форм проведения занятий с целью привития учащимся, студентам и аспирантам знаний умений и навыков по той или иной учебной дисциплине в соответствии с образовательным стандартом.

Самой распространённой формой проявления интерактивной дидактики в образовательном процессе является использование интерактивной доски как самими педагогами, так и обучаемыми.

Другой не менее важной интерактивной формой обучения является применение во время проведения аудиторных занятий мультимедийных технологий, когда используются соответствующие программы на компьютере, позволяющие развивать зрительную память обучающихся. Немного ранее в советское и частично в постсоветское время примерно эту же функцию выполняли слайдоскопы и кодоскопы. В отличие от их применения при использовании современных мультимедийных компьютерных программ значительно экономится время, отводимое на процесс демонстрации соответствующего материала за счёт высокой производительности и автоматизма компьютерных технологий и используемых в них соответствующих программ.

Под *виртуальной дидактикой* понимается учебный процесс обучения и получения образования соответствующими субъектами образовательного процесса, в результате которого обучаемые, используя всемирную сеть Интернет, получают знания, умения и навыки по каждой дисциплине, предусмотренной государственным образовательным стандартом начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. К большому сожалению, многие представители современной молодёжи Интернет используют для игрового времяпрепровождения, а не для углубления своих знаний по тем образовательным дисциплинам, которые они проходят в школе. И, как результат, возникает такое психологическое явление, как игровая аддикция (игровая зависимость). При её наличии и речи быть не может о виртуальной дидактике. Наши дети обучаются не тому, что может в дальнейшем способствовать их обучению и образованию и, в конечном счёте, их дальнейшему профессиональному росту.

Разновидностью виртуальной дидактики является дистанционная форма получения высшего образования. Как известно, такая форма получения высшего образования с

применением кейс-технологий уже является законодательно закреплённой. Но авторы этой публикации относятся к данной форме с большим скептицизмом по той простой причине, что она превращает процесс её получения в фикцию, обесценивает её. Из поля зрения педагога выпадает живое общение со студентами. Формы промежуточного контроля за успеваемостью таких студентов почти отсутствуют. Задания, данные преподавателями, часто ими компилируются из различных источников, при этом низводится на ноль роль воспитания, как составной части образовательного процесса. В таком случае совсем непонятной остается конечная судьба таких выпускников в плане их компетентности, грамотности, востребованности реалиями жизни, постепенно требующей с них взыскательный отчёт за функциональную неграмотность и профессиональную непригодность.

Формирование основ правового государства и адекватного ему гражданского общества в нашей стране требует осмысления проблемы правового образования и воспитания подрастающего поколения. Мы не ошибёмся, если скажем, что правовое образование и воспитание современной молодежи сегодня является столь же актуальной задачей для российского общества, как и нравственное. В самом деле, криминогенная обстановка в российском обществе, захлестнувшая его волна преступности, в большей степени обусловлены недостаточным, слабым правовым образованием и воспитанием подрастающего поколения. Ведь очевидно, что и индивидуальное и массовое правовое общественное сознание, степень их развитости во многом обусловлены феноменами образования и воспитания.

Представляется, что правовое воспитание «включает в себя правовую пропаганду, воспитание в духе уважения к законам и нормам права, формирование активной жизненной позиции к антиобщественным действиям и нарушителям общественного порядка» [1]. Речь идет о процессе систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности, для её подготовки к осмыслению и освоению законов и норм права, действующих в обществе.

Правовое образование и воспитание не стихийный процесс. Он осуществляется социальными институтами образования и воспитания на всех уровнях – в семье, детских дошкольных учреждениях, школе, высших учебных заведениях, трудовых и армейских ассоциациях, по месту жительства.

К сожалению, сложившаяся ранее система правового и нравственного воспитания разрушена, взамен пока ничего не дали. Отсюда, как результат, процветание правового нигилизма, аномии права (потери правом своей ценности и значимости). Для изжития такого негативного состояния необходимо постоянно заниматься правовым просвещением и правовым воспитанием всех сограждан.

Образование и воспитание, как известно, осуществляется в разных сферах. В этом смысле можно говорить о трудовом, эстетическом, правовом, нравственном, политическом, религиозном, научном и т.п. Они находятся в сложном и динамичном взаимодействии друг с другом.

Представляется, что во всех образовательных и воспитательных сферах акцент должен делаться на гуманистический ценностный приоритет. Это может осуществляться в самых разнообразных формах, и их выбор или разработка – широчайшее поле деятельности воспитателя и педагога практически любой специализации или предметного профиля, богатейший спектр возможностей для реализации его творческой фантазии и таланта.

В гуманизме и состоит ныне единство цели всего нашего воспитания вообще, и правового воспитания в частности.

Сегодняшние реалии как никогда диктуют необходимость повышения уровня правового образования и воспитания молодёжи. В стране ослаблено внимание к этой проблеме. О серьезности положения в рассматриваемой сфере пишет и известный писатель, поэт и публицист А. Бобров «безграмотность, усугубленная введением ЕГЭ в средних школах, нравственное одичание, полная потеря духовных ориентиров, культ эгоизма и наживы любой ценой, равнодушие к родной земле, забвение традиций и отсутствие того, что называется «укладом жизни», деградация отношений между мужчиной и женщиной, а, следовательно, обесценивание семьи – все это ставит Россию на грань небытия … Государство полностью освободило себя от функции общественного воспитания. Само слово «воспитание», как справедливо пишет А. Бобров, приобрело оттенок дурновкусия – как нечто безнадежно устаревшее и не актуальное для новой российской жизни» [2].

Известно, что в формировании правовой культуры у молодежи участвуют политико-правовые и социальные институты. Среди них семья играет чуть ли не главную роль. Но в семьях отсутствует целенаправленная и продуманная воспитательная работа. Дело в том, что есть немало родителей, которые

сами нуждаются в воспитании. Теперь родители балуют детей, не учат их к труду и строго не требуют выполнения традиционных установок. Более того, удовлетворяют их капризы.

Таким образом, истоки негативной ориентации и жизненной позиции у современной молодежи начинаются в семье. Низкая культура семейного общения, неумение наладить связи и отношения друг с другом выступают дестабилизирующим фактором и разрушительно влияют на супружеские отношения, ухудшают психологический климат в семье. В этой связи нельзя не согласиться с мнением профессора Абдуллаева М. А., который подчеркивает «…чтобы добиться какого-то перелома в воспитании детей и молодежи, нужно в первую очередь изменить отношение родителей к проблеме их формирования» [3]. Отсюда необходимость педагогического просвещения родителей. Этим могли бы заняться учителя. К сожалению, сегодня такая работа не проводится в должной мере.

Учитывая вышеизложенные негативные тенденции в сфере правового воспитания и правового просвещения наших сограждан, высшее политическое руководство нашей страны, посредством принятия специального указа, опредметило необходимость повышения уровня правосознания и правовой культуры граждан. Известно, что бывший Президент Российской Федерации, а ныне – Председатель Правительства Российской Федерации Д. А. Медведев своим указом утвердил «Основы государственной политики Российской Федерации в области повышения уровня правосознания и правовой культуры граждан». Среди юридической общественности до сих пор идёт процесс обсуждения концептуальных положений этого весьма важного для страны правового документа. Но, не смотря на очевидность и необходимость срочного применения тех мер, которые прописаны в этом указе, многие руководители средних, средне-специальных и высших учебных заведений не вводят курс «Правоведение» в образовательный процесс в качестве основного для изучения. А там, где он ранее вёлся в максимально сжатом виде, не предпринимаются шаги по резкому увеличению его объёма, хотя бы до четырёх зачётных единиц, то есть до 144 часов аудиторной нагрузки. А это значит, что подрастающее поколение граждан современной России в рамках образовательного процесса остаются ущемлёнными в плане постижения элементарных азов юриспруденции. И в бурном процессе современной жизни крайне слабо будут разбираться в требованиях современной российской правовой системы. Обречены из-за незнания норм действующего права на совершение разного рода административных проступков и преступлений. В этой связи должна усиливаться воспитательная и профилактическая работа инспекций по делам несовершеннолетних, работников полиции, прикреплённых к средним общеобразовательным школам. Именно они, как никто другой, должны находиться в тесном контакте с учащимися, проводить с ними лекции, беседы, диспуты и вечера правового просвещения.

Не следует умалять роль семьи в правовом воспитании детей. Родители, как и учителя, также находятся в тесном контакте с учащимися. Личный нравственный и законопослушный пример каждого родителя мог бы стать и правовым, и нравственным ориентиром для подрастающего поколения. Мы не ошибёмся, если скажем, что совместное синкретичное и консонансное правовое воспитание родителей, педагогов, работников правоохранительных и правоприменительных органов является важной доминантной составляющей правового воспитания и просвещения несовершеннолетних.

В правовом воспитании и образовании молодёжи должна быть преемственность между всеми уровнями существующей системы образования. Если в рамках начального образования обучающиеся получают начальные азы правовой грамотности, то на уровне среднего образования они должны расширяться и, наконец, на уровне высшего образования – углубляться. То есть каждый выпускник высшего учебного заведения должен иметь достаточно четкие представления о всех существующих отраслях современного российского и международного права. Применять в повседневной жизни, быть образцом в соблюдении режима законности и установленного правопорядка. Только юридически грамотное и образованное население может составить образец правовой культуры, без которой немыслимы процессы формирования основ правового государства и развитого гражданского общества, реальной защиты прав и охраняемых законом интересов граждан и организаций.

Подытоживая сказанное, отметим, что дидактика в условиях становления основ

правового государства в наше стране предполагает применение разнообразных форм и методов проведения занятий с учащимися, студентами и аспирантами. Важно учитывать достижения советской педагогической науки в консонансном, синкретичном единстве с наработками постсоветской российской педагогической науки. Вкрапливать в образовательный процесс компьютерные, мультимедийные и интерактивные формы обучения. Активно совмещать усилия семьи, образовательных учреждений в направлении образования и воспитания подрастающего поколения. При составлении новых государственных образовательных стандартов последующих поколений предусмотреть возможность существенного увеличения количества аудиторной нагрузки на субъекты образовательного процесса, отводимой на изучение основ действующего в России права. Это необходимо для коренного изменения содержания и сущности правового сознания подрастающего поколения, формирования у них высокого уровня правовой грамотности, правовой культуры и преодоления процессов аномии права, массового правового нигилизма.

Литература

1. Краткий педагогический словарь пропагандиста. М.: Изд-во политической литературы, 1984. 198 с. **2.** Миронов А. В. Еще раз о том, что происходит с духовной культурой в России // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 4. С. 178-179. **3.** Абдуллаев М. А. Нравственные традиции горцев и современная молодежь // Наше культурное наследие. Информационный бюллетень. № 2. Махачкала. 2005. С. 8.

References

1. Brief Pedagogical Dictionary of propagandist. M.: Political Literature Publishing, 1984. 198 p. **2.** Mironov A. V. Once again, what happens to the spiritual culture in Russia // Social-humanitarian knowledge, 2012, # 4. P. 178-179. **3.** Abdullaev M. A. Moral traditions of mountaineers and modern youth // Our cultural heritage. Newsletter, # 2. Makhachkala. 2005. P. 8.

Literatura

1. Kratkij pedagogicheskij slovar' propagandista. M.: Izd-vo politicheskoj literatury, 1984. 198 s. **2.** Mironov A. V. Eshhe raz o tom, chto proishodit s duhovnoj kul'turoj v Rossii // Social'no-gumanitarnye znanij. 2012. № 4. S. 178-179. **3.** Abdullaev M. A. Nravstvennye tradicii gorcev i sovremennaja molodezh' // Nashe kul'turnoe nasledie. Informacionnyj bjulleten'. № 2. Mahachkala. 2005. S. 8.

Статья поступила в редакцию 21.12.2015 г.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Е. И. КОЗУБСКОГО

E. I. KOZUBSKY'S PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

© 2016 **Магомедова Р. Г., Махаева Г. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Magomedova R. G., Makhaeva G. V.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье раскрываются некоторые малоизвестные стороны педагогической деятельности известного представителя русской интеллигенции второй половины XIX – начала XX веков Е. И. Козубского, оставившего яркий след в деле образования и воспитания подрастающего поколения в Дагестанской области. Приводятся выдержки из архивных документов и материалов, выявленных автором публикации.*

Abstract. *The article reveals some little-known sides of the pedagogical activity of E. I. Kozubsky, the famous representative of the Russian intelligence of the second half of 19th – the early 20th centuries, who had left a bright trace in the education and upbringing of the younger generation in the Dagestan region. The authors of the publication give the excerpts from archival documents and materials.*

Rezjume. *V stat'e raskryvajutsja nekotorye maloizvestnye storony pedagogicheskoj dejatel'nosti izvestnogo predstavitelja russkoj intelligencii vtoroj poloviny XIX – nachala XX vekov E. I. Kozubskogo, ostavivshego jarkij sled v dele obrazovanija i vospitanija podrastajushhego pokolenija v Dagestanskoj oblasti. Privodjatsja vyderzhki iz arhivnyh dokumentov i materialov, vyjavlennyh avtorom publikacii.*

Ключевые слова: *Козубский, образование, реальное училище, Темир-Хан-Шура, педагог, воспитание, Дагестан, педагогическая деятельность, учебные заведения, культура, учащиеся, история, статистический комитет, Кавказ.*

Keywords: *Kozubsky, education, real school, Temir-Khan-Shura, teacher, education, Dagestan, pedagogical activity, educational institutions, culture, students, pupils, history, Committee for Statistics, the Caucasus.*

Kljuchevje slova: *Kozubsky, obrazovanije, realnoe uchilishe, Temir-Han-Shura, pedagog, vospitanije, Dagestan, pedagogicheskaya deyatelnost, uchebnie zavedeniya, kultura, uchashiesya, istoria, statisticheskiy komitet, Kavkaz.*

Одним из ярких представителей русской интеллигенции второй половины XIX-начала XX веков, связавших свою жизнь с Дагестаном и внесшим значительный вклад в изучение истории, культуры и этнографии Страны гор, является Евгений Иванович Козубский. По мнению современников, он «считался авторитетом по многим вопросам, касавшихся жизни Дагестана, в которой принимал самое близкое и горячее участие», «первым подробно поведал образованному миру о судьбах и бытии Дагестана», который любил, «умом и чувством сжился с его народом» [13].

Творческая жизнь Евгения Ивановича Козубского поражает своей насыщенностью, своеобразием, неутомимостью: научные достижения в Новороссийском и Киевском университетах, преподавательская деятельность в Тифлисе и Темир-Хан-Шуре, сотрудничество с газетой «Кавказ», журналом «Русская Старина» и другими периодическими изданиями, целый ряд серьезных изданий, таких как «Дагестанский Сборник», «Памятная книжка Дагестанской области 1895 года», «Опыт библиографии Дагестанской области», «История горного Дагестана», «История Дагестанского конного полка», «История города Дербента», «Историческая записка о первом десятилетии Темир-Хан-Шуринского реального училища. 1880-1889», «Отчет о втором десятилетии Темир-Хан-Шуринского реального училища. 1890-1899» и другие уникальные источники по истории Дагестана – все это он совмещал с работой в областном статистическом комитете.

Его фундаментальные, насыщенные архивными документами, редкими полевыми материалами, примерами и фактами, научные труды, несомненно, свидетельствуют о том, что Е. И. Козубский любил и ценил Дагестан, справедливо считал этот край интересным и в то же время малоизученным местом.

Велика заслуга Е. И. Козубского в деле просвещения жителей Дагестана, в изучении истории, этнографии и культуры Страны гор. Его труды – это не просто сбор материалов, но и их всесторонний вдумчивый анализ, они по сей день используются в научной деятельности многими отечественными учеными.

Несмотря на целый ряд исследований специалистами жизни и творчества Козубского, как историка, статиста, краеведа, остаются актуальными вопросы его педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая компетентность Козубского рассматривается специалистами не достаточно глубоко, в основном делается акцент на его активную работу в деле изучения истории Дагестана, в области статистики, журналистики.

Анализ многочисленных работ по данной проблеме показывает, что, будучи широко образованным человеком, Е. И. Козубский придавал огромное значение делу образования и воспитания подрастающего поколения. Ярким примером сказанному может служить его педагогическая деятельность в реальном училище и женской прогимназии в Темир-Хан-Шуре, продолжавшаяся с 1881 по 1902 гг.

Характеризуя Е. И. Козубского как человека консервативных политических убеждений, много сделавшего для популяризации исторических, этнографических материалов о Дагестане, Г. Ш. Каймаразов [6. С. 143] тологическую ценность его трудов в деле изучения народного образования.

В освещении истории создания реального училища в Темир-Хан-Шуре и особенностей организации образования и воспитания Д. З. Атаева [3. С. 51] подчеркивает активную деятельность Е. И. Козубского в пополнении библиотеки училища.

Отмечая интерес Е. И. Козубского к проблемам образования в Дагестанской области, Л. Г. Каймаразова [7] характеризует его работы по написанию истории реального училища в Темир-Хан-Шуре, созданной на базе горской школы и прогимназии, где автор (Е. И. Козубский) анализирует учебные планы, программы училища, приводит состав учащихся и прочее, при этом ничего не говорится о преподавании Козубским в этом учебном заведении.

О деятельности Е. И. Козубского в учебных заведениях Дагестана упоминается в работах М. Д. Адухова [1] и А. М. Адуховой [2].

Особо надо отметить труды В. П. Егоровой [4, 5], которая в изучении истории деятельности представителей русской интеллигенции в Дагестане главную роль по праву отводит Козубскому. При этом особое значение приобретает не только подробное освещение его жизненного пути в историческом аспекте, но и исследование и обобщение его научной и педагогической деятельности, анализ авторских сочинений.

Актуальность такой практики обусловлена назревшей необходимостью подробнее высветить некоторые стороны педагогической деятельности Е. И. Козубского на основе выявленных архивных документов.

Уроженец Одессы, Е. И. Козубский, окончив Ришельевскую гимназию, поступил в Новороссийский университет на историко-филологический факультет. Успешно завершив учебу, он по предложению начальства остался в университете, защитил диссертацию по истории, но вскоре перевелся на работу в Киевский университет, где готовился к профессорской деятельности. Однако вскоре в его жизни наступает резкий перелом – по каким-то причинам, он меняет место работы, более того, переезжает в Грузию. В одном из своих отчетов губернатору Дагестанской области он писал, что был «вызван на службу в Закавказский край» [11], где с 1878 по 1881 гг. преподавал историю в Тифлисской прогимназии.

Тем временем в Темир-Хан-Шуре на базе существующей прогимназии открылось шестиклассное реальное училище с основным и техническим отделениями, в связи с чем Козубский был переведен в Дагестан, где начав преподавать историю и географию, проявил свой талант педагога. В Темир-Хан-Шуринском реальном училище Козубский преподавал с 1881 по 1902 гг.

Нередко, а точнее в 1882-1884, 1888-1889 гг., Козубский, ввиду отсутствия в училище преподавателя французского языка, вел и этот предмет [8. С. 86], а в 1883-1884 годах исполнял должность инспектора училища.

Параллельно с работой в реальном училище Козубский был востребован и в женской прогимназии, где также преподавал историю и географию. Более того, здесь он являлся постоянным членом педагогического совета, а в 1884-1887 годах исполнял и обязанности секретаря педагогического совета [14].

Архивные материалы позволяют определить учебную нагрузку Козубского в одну из недель 1891 года, т. е. с 20 по 25 мая он вел по два урока географии в 1-4 классах и по два урока истории в 3-5 классах, что в сумме составляло 14 недельных часов [12]. Если к этому прибавить еще и уроки, проводимые им в женской прогимназии, то «количество уроков в неделю в то время у него превышало нагрузку современного учителя» [5. С. 16].

Заслуживает внимания компетентность Козубского в деле подборки учебников, доступных и понятных для учащихся. Так, при утверждении педагогическим советом Темир-Хан-Шуринского реального училища списков учебников, которыми можно было пользоваться, по предложению Козубского были заменены учебники Корнеля по географии, Рожденственского и Беллярминова – по истории. Прислушавшись к мнению Козубского, Совет постановил заменить их учебниками Смирнова («Общие сведения из географии») и Иловайского («Руководство к всеобщей истории»), мотивировав это тем, что вводимые учебники больше приспособлены к реальным училищам, к тому же дешевле, чем другие.

Составленная Козубским программа по истории, свидетельствует о материале, изучаемом в конце XIX века в реальном училище и женской прогимназии города Темир-Хан-Шуры [13]. В ней содержится довольно обширный материал по истории Древнего мира и истории России.

Нельзя не отметить работу Козубского на дополнительных занятиях для учащихся, проживавших в пансионате при училище. Так, в 1882-1883 учебном году в связи с тем, что число воспитанников в училище достигло 90 человек, что затрудняло работу и учащихся, и учителей, руководство училища открыло в пансионате репетиционную комнату. По решению педагогического совета училища, Козубский значился среди «особых лиц», которые должны были приходить в пансионат один раз в неделю и в течение трех часов помогать учащимся выполнять их домашние задания[12].

Значительную часть рабочего времени составляла проверка знаний учащихся, в том числе с помощью экзаменационных билетов. Исходя из данных таблицы «Число испытаний», приведенных в «Исторической записке», становится известным, что в среднем с 1884 по 1889 год было опрошено устно 882 учащихся, письменно – 562, что свидетельствует о том, что количество устных экзаменов превалировало над письменными. В указанный период Козубский принял 71 экзамен по истории и 61 – по географии [10, 11]. К этому следует прибавить еще экзамены, которые он принимал в женской прогимназии, а также те, где он присутствовал как ассистент.

Сотрудничая с преподавателями-филологами, Е. И. Козубский входил в комиссию, готовившую для Кавказского учебного округа материал по вопросу об улучшении преподавания русского языка и литературы. В частности, он имел непосредственное отношение в выработке одного из пунктов постановления Тифлисской комиссии по обсуждению преподавания русского языка и литературы. В нем говорилось: «При всяких условиях (а при местных преимущественно) руководящею целью преподавания отечественного языка и литературы должна быть морально-эстетическая. Преподаватель русского языка должен знакомить учащихся с русской литературой, с целью разъяснить «лучшие стороны человеческого духа», то есть мышление, волю, чувство, а параллельно с этим дар слова. Теоретическое изучение формальной стороны языка (грамматики) должно играть только служебную роль. Сочинения должны вести к большему усвоению и переработке материала, данного чтением: ученики так бедны опытом, что поневоле им приходится перерабатывать то, что они узнали из книг…» [8. С. 106].

Е. И. Козубский был не только специалистом, хорошо разбирающимся в организации учебного процесса в училище, в том числе составлении расписания занятий и экзаменов, проведении работы учащихся на уроках и во внеурочное время, деятельности педагогического совета по улучшению учебно-методической и воспитательной работы, но и классным наставником.

Эту должность во II-VI классах он занимал в течение 20 лет, хорошо знал эту сторону преподавательского труда, придавал данной работе большое значение, считая, что классные наставники определяют «надлежащее направление внешкольной жизни учащихся» [10, 11].

Заслугой Е. И. Козубского в образовательно-воспитательном процессе следует считать его активное участие в проведении внеклассных мероприятий, посвященных знаменательным историческим событиям и датам. Ему принадлежит подготовка и выступление с «торжественными словами» по таким темам, как «Историческое и общественное значение деятельности И. С. Тургенева» (1883 г.), «Об истории как науке» (1888 г.), «Отчет о десятилетней деятельности училища» (1890 г.), «П. К. Услар и его деятельность в Дагестане» (1895 г.) и др.

Помимо педагогической практики, Е. И. Козубский внес в дело образования ценный вклад своими исследованиями процесса формирования русских школ в Дагестане, обосновывая его цели и задачи. Собранный им материал был проанализирован и издан в виде большого очерка [9], в котором он в хронологической последовательности воспроизводит картину создания и развития в Дагестане школ, уездных и реальных училищ, прогимназий и гимназии, показал, как через «открытие доступа горским народам в средние и высшие учебные заведения Ставрополя, Баку, Тифлиса, Москвы, Санкт-Петербурга и других городов Дагестан включался в российское образовательное пространство» [4, 5].

При этом Козубский, отмечая недостаточность финансовых средств, выделяемых государством на народное образование в Дагестанской области, констатировал низкие темпы роста школьной сети. Талант преподавателя и ученого-исследователя снискали Евгению Ивановичу Козубскому уважение со стороны местного населения и высокий авторитет среди коллег-педагогов. Его педагогические заслуги были не раз высоко оценены правительством и общественностью, в том числе и присвоение почетного звания «Заслуженный учитель».

Литература

1. Адухов М. Д. Становление и развитие светского образования в Дагестане: Вторая половина XIX–XX вв.: Дисс. ... д-ра ист. наук. Махачкала. 2004. 500 с. **2.** Адухова А. М. Русско-дагестанские педагогические связи (вторая половина XIX–начало XX вв.): Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2004. 175 с. **3.** Атаева Д. З. Темир-Хан-Шуринское реальное училище в образовательном пространстве Дагестана пореформенного периода // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 4. С. 48-52. **4.** Егорова В. П. Е. И. Козубский и его педагогическая деятельность в Темир-Хан-Шуре // Вестник ДНЦ РАО. Вып. III. Махачкала. 2004. С. 78-83. **5.** Егорова В. П. Педагогическая и административная служба Е. И. Козубского в Дагестане (1881-1911 гг.). Махачкала: Дагестанский гос. ун-т, 2012. 220 с. **6.** Каймаразов Г. Ш. Очерки истории культуры народов Дагестана. М.: Изд-во «Наука», 1971. 476 с. **7.** Каймаразова Л. Г. Е. И. Козубский – педагог, ученый-историк // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 6 (12), в 3-х ч. Ч. 1. С. 91-94. **8.** Козубский Е. И. Историческая записка о первом десятилетии Темир-Хан-Шуринского реального училища (1880-1889). Петровск. 1890. 211 с. **9.** Козубский Е. И. К истории народного образования в Дагестанской области в первое пятидесятилетие // Дагестанский сборник. Вып. I. Темир-Хан-Шура. 1902. 326 с. **10.** ЦГА РД. Ф. 21. Оп. 6. Д. 10. **11.** ЦГА РД. Ф. 21. Оп. 6. Д. 17. **12.** ЦГА РД. Ф. 76. Оп. 5. Д. 3. **13.** ЦГА РД. Ф. 77. Оп. 1. Д. 2. **14.** ЦГА РД. Ф. 77. Оп. 1. Д. 4.

References

1. Adukhov M. D. The formation and development of secular education in Dagestan: The second half of the 19th-the 20th cc. : Diss. ... Dr. Hist. Makhachkal. 2004. 500 p. **2.** Adukhova A. M. Russian-Dagestan pedagogical relationships (the second half of the 19th–the beginning of the 20th cc.): Diss. ... Cand. Ped. M., 2004. 175 p. **3.** Ataeva D. Z. Temir-Khan-Shura real school in the educational space of Dagestan in the post-reform period // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2011. # 4. P. 48-52. **4.** Egorova V P. E. I. Kozubsky and his teaching activity in Temir-Khan-Shura // Bulletin of Dagestan Scientific Center RAS. Vol. III. Makhachkala. 2004. P. 78-83. **5.** Egorova V. P. Teaching and administrative service of E. I. Kozubsky in Dagestan (1881-1911.). Makhachkala: Dagestan State University, 2012. 220 p. **6.** Kaymarazov G. S. Essays on the history of culture of peoples of Dagestan. M.: Nauka, 1971. 476 p. **7.** Kaymarazova L. E. G. I. Kozubsky, the teacher, scholar and historian // Historical, philosophical, political and law Sciences, Culturology and study of art. Issues of theory and practice. Tambov: Gramota, 2011. # 6 (12): in 3 parts. Part 1. P. 91-94. **8.** Kozubsky E. I. Historical note on the first decade of the Temir-Khan-Shura real school (1880-1889). Petrovsk. 1890. 211 p. **9.** Kozubsky E. I. The history of public education in the Dagestan region in the first fifty years // Dagestan collection. Vol. I. Temir-Khan-Shura. 1902. 326 p. **10.** CSA RD. F. 21. Op. 6. C. 10. **11.** CSA RD. F. 21. Op. 6. C. 17. **12.** CSA RD. F. 76. Op. 5. C. 3. **13.** CSA RD. F. 77. Op. 1. C. 2. **14.** CSA RD. F. 77. Op. 1. C. 4.

Literatura

1. Aduhov M. D. Stanovlenie i razvitie svetskogo obrazovanija v Dagestane: Vtoraja polovina XIX-XX vv.: Diss. ... d-ra ist. nauk. Mahachkala, 2004. 500 c. **2.** Aduhova A. M. Russko-dagestanskie pedagogicheskie svjazi (vtoraja polovina XIX–nachalo XX vv.): Diss. ... kand. ped. nauk. Mahachkala. 2004. 175 s. **3.** Ataeva D. Z. Temir-Han-Shurinskoe real'noe uchilishhe v obrazovatel'nom prostranstve Dagestana poreformennogo perioda // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011. № 4. S. 48-52. **4.** Egorova V. P. E. I. Kozubskij i ego pedagogicheskaja dejatel'nost' v Temir-Han-Shure // Vestnik DNC RAO. Vyp. III. Mahachkala. 2004. S. 78-83. **5.** Egorova V. P. Pedagogicheskaja i administrativnaja sluzhba E. I. Kozubskogo v Dagestane (1881-1911 gg.). Mahachkala: Dagestanskij gos. un-t, 2012. 220 s. **6.** Kajmarazov G. Sh. Ocherki istorii kul'tury narodov Dagestana. M.: Izd-vo «Nauka», 1971. 476 s. **7.** Kajmarazova L. G. E. I. Kozubskij – pedagog, uchenyj-istorik // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2011. № 6 (12), v 3-h ch. Ch. 1. S. 91-94. **8.** Kozubskij E. I. Istoricheskaja zapiska o pervom desjatiletii Temir-Han-Shurinskogo real'nogo uchilishha (1880-1889). Petrovsk. 1890. 211 s. **9.** Kozubskij E. I. K istorii narodnogo obrazovanija v Dagestanskoj oblasti v pervoe pjatidesjatiletie // Dagestanskij sbornik. Vyp. I. Temir-Han-Shura. 1902. 326 c. **10.** CGA RD. F. 21. Op. 6. D. 10. **11.** CGA RD. F. 21. Op. 6. D. 17. **12.** CGA RD. F. 76. Op. 5. D. 3. **13.** CGA RD. F. 77. Op. 1. D. 2. **14.** CGA RD. F. 77. Op. 1. D. 4.

Статья поступила в редакцию 16.10.2015 г.

УДК 811. 161. 1

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

FORMING THE STUDENTS' LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING THE COMPLEX ANALYSIS OF THE TEXT

© 2016 **Мадиева З. З., Меджидова М. К., Велиева Э. А., Багирова Д. М.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Madieva Z. Z., Medzhidova M. K., Velieva E. A., Bagirova D. M.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В данной статье говорится о совершенствовании русской речи учащихся, о формировании у них коммуникативно-речевых умений на уроках русского языка при работе над комплексным анализом текста, который дает возможность рассматривать различные факты языка в единстве. Такая комплексная работа позволяет предупредить речевые, грамматические и фактические ошибки в создании собственного текста.*

Abstract. *The article refers to the improvement of pupils' Russian speech, forming their communicative-speech skills at the Russian lessons when working on the complex text analysis, which allows considering the various linguistic facts in the unity. This comprehensive work helps to prevent speech, grammatical and factual errors in the creation of the own text.*

Rezjume. *V dannoj stat'e govoritsja o sovershenstvovanii russkoj rechi uchashhihsja, o formirovanii u nih kommunikativno-rechevyh umenij na urokah russkogo jazyka pri rabote nad kompleksnym analizom teksta, kotoryj daet vozmozhnost' rassmatrivat' razlichnye fakty jazyka v edinstve. Takaja kompleksnaja rabota pozvoljaet predupredit' rechevye, grammaticheskie i faktycheskie oshibki v sozdanii sobstvennogo teksta.*

Ключевые слова: *текст, языковая и коммуникативная компетенции, знания и умения, собственное высказывание, виды речевой деятельности.*

Keywords: *text, linguistic and communicative competencesy, knowledge and skills, own expression, types of speech activity.*

Kljuchevye slova: *tekst, jazykovaja i kommunikativnaja kompetencii, znanija i umenija, sobstvennoe vyskazyvanie, vidy rechevoj dejatel'nosti.*

В условиях изменения социально-культурных приоритетов во всех сферах общественного развития, в том числе и в образовании, возрастают требования к развитию личности. В этой связи в нормативную и практическую составляющую образования вводятся понятия компетенция и компетентность.

Компетентностный подход предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе. Уровень коммуникативной компетенции определяет культуру общения. В этой связи ФГОС среди основных задач изучения языка в школе отмечает также повышение уровня коммуникативной компетенции школьников. Повысить уровень коммуникативной компетенции, а, следовательно, и эффективность общения учащихся с другими людьми можно, развивая структурные компоненты коммуникативной компетенции во взаимосвязи.

В состав коммуникативных действий входят наряду с другими умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и

диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. Отталкиваясь от требований стандарта, учителя должны обеспечить комплекс условий для формирования коммуникативных универсальных действий, дляразвития коммуникативной компетенции учащегося. В этой связи в школьной практике большое значение придается умению работать с текстом.

В федеральных стандартах большое внимание уделяется формированию навыков работы с текстом, составления собственного высказывания разного стиля и типа речи. Так, при освоении базового уровня курса русского языка у учащихся следует сформировать «умение анализировать текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации»; «способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать своё отношение к ним в развёрнутых аргументированных устных и письменных высказываниях» [5]. Помимо этих требований (при углубленном изучении курса русского языка и литературы) рекомендуется также «сформировать умение лингвистического анализа текстов разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности; владение различными приемами редактирования текстов, навыками комплексного филологического анализа художественного текста» [5].

Но в основном работа над текстом проводится учителем русского языка и литературы, который стремится на каждом уроке сформировать у учащихся умение связно, доказательно излагать свои мысли, исходя их целей и ситуации общения. Кроме того, работа над текстом развивает культуроведческую компетенцию, которая предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа и в конечном итоге формирует языковую картину мира, толерантность и культуру межнационального общения, навыки речевого этикета.

В настоящее время существует несоответствие между возрастающей сложностью мира и умением учащегося общеобразовательной школы ориентироваться в быстро меняющихся условиях жизни. Л. Н. Гладких отмечает, что ситуацию можно исправить, пересмотрев приоритеты школьного образования, перейдя к формированию интеграционных навыков и умений» [3]. Особо важно, чтобы учащиеся осознали системность языка, взаимосвязанность всех языковых единиц, всех видов речевой деятельности, так как без этого невозможно формировать языковую и речевую компетенции и осуществлять коммуникативную деятельность.

Одним из самых важных направлений в развитии речемыслительной деятельности учащихся является формирование умений связно излагать мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, умение высказывать мнение по обсуждаемому вопросу, убедительно аргументировать. А для этого, как подчеркивает А. А. Леонтьев, лингвист и психолог, ученики должны располагать умением быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, спланировать свою речь, найти адекватные средства выражения мысли [4]. Однако на практике учащиеся затрудняются при создании текстов. Причина, на наш взгляд, в том, что школьный курс грамматики чаще всего ограничивается изучением синтаксиса изолированного предложения, закономерности же контекстной речи, выходящие за пределы отдельных предложений, учащиеся познают стихийно. Поэтому необходимо рассматривать факты языка как компоненты предложения, в котором реализуются их основные признаки и, что не менее важно, возможности передавать различные оттенки смысла, выражать эмоциональную и стилистическую окраску. Такой подход будет способствовать тому, что знания, приобретенные на уроках грамматики, будут оказывать положительное влияние на уровень речевой культуры школьников, а все виды речевой деятельности в процессе школьного обучения будут формироваться в единстве и во взаимосвязи.

Чтобы определить уровень развития связной речи учащихся, а также типичные ошибки учащихся в построении связных высказываний, в употреблении различных языковых единиц в связной русской речи, нами была проведена экспериментальная работа в сельской школе. Экспериментом были охвачены ученики 5-9 классов.

Нами были проанализированы для сравнения изложение и сочинение по картине, проведенные в 5 классе и сочинения в 9 классе (одно по картине, другое – сочинение-рассуждение). Анализ ошибок показал следующее. В 5 классе при написании изложения учащиеся допустили: 19 % – орфографических, 39 % – пунктуационных, 3 % – фонетических, 39 % – речевых ошибок (табл. 1).

Таблица 1

Вид работы	Класс	Кол-во уч-ся	Всего ошибок	Орфографические	Пунктуационные	Фонетические	Речевые
Изложение	5	15	183	19 %	39 %	3 %	39 %
Сочинение по картине	5	15	261	32 %	19 %	4 %	45 %
Сочинение по картине	9	12	239	41 %	41 %	–	18 %
Сочинение-рассуждение	9	12	82	32 %	45 %	1 %	22 %

При написании изложения (5 класс) пунктуационных ошибок больше, чем при написании сочинения. Это объясняется тем, что при написании изложения ученики имеют перед собой образец речи и восстанавливают его. А когда пишут сочинение, образца нет, на письме отражается уровень развития речи учащихся. Предложения однотипные, простые, и, как следствие этого, меньше пунктуационных ошибок.

Среди речевых частотны ошибки на согласование, управление, пропуск предлогов или их неверное употребление (из – с), пропуск слов (без которых предложение теряет смысл: *Первыми совершили полет жившие на кипарисе… Заглянул в гости к маслине… потом полетели кипарисы…*). Немало лексических, лексико-словообразовательных ошибок, например, *послушался, ослушался* вместо *прислушался к внутреннему голосу…*; наблюдается тавтология, неоправданное употребление местоимений, нарушающее точность изложения мыслей (*Ее не было в гнезде, и она украла яйцо…*); путают слова-паронимы.

В построении предложений отмечены следующие ошибки:

– отсутствие навыков использования в речи предложений с учетом их смысла, стилистической окраски и в соответствии с ситуацией, условиями коммуникации;

– неоправданная инверсия: *И вот вылупились птенцы…*;

– необоснованная парцелляция: *Как-то раз куропатка, жившая на маслине. Заглянула соседки...*

Базовая часть (основная) и парцеллят (парцелляты) образуют парцеллированную конструкцию. Но при этом надо учитывать, что нельзя отделять подлежащее от сказуемого. Ведь с точки зрения актуального членения предложения парцелляция представляет собой средство выделения, усиления наиболее важных моментов предложения, т. е. средство создания в высказывании нового (дополнительного) рематического центра. А в конструкции «*…куропатка…Заглянула соседки*» такого усиления не наблюдается, а наоборот, теряется смысловая целостность предложения;

– одно синтаксическое явление накладывается на другое: *…куропатка, которая жившая на кипарисе…*Здесь придаточное определительное и причастный оборот как бы «наложились» друг на друга;

– используются предложения однотипные по структуре: *Ее не оказалось дома, и она пахитела яйцо. И из яйца вылупились птенцы. И настал важный день. И они должны были вылетить из родного дома;* Отсутствие навыков использования в устной и письменной речи синонимических синтаксических конструкций приводит к нагромождению одинаковых конструкций и союзов, к выбору неудачного варианта из синтаксических синонимов.

Вообще следует отметить, что в работах как в 5 классе, так и в 9 классе (у некоторых учеников!, не у всех) однообразие синтаксических конструкций (в основном это простые предложения, редко сложносочиненные предложения (ССП) и сложноподчиненные предложения (СПП); бессоюзные и односоставные практически не встречаются). Это, конечно же, снижает качество речи. Следовательно, надо усилить на уроках работу по введению в речь учащихся синонимических синтаксических конструкций.

Как видно из таблицы, пунктуационные ошибки составляют немалый процент ошибок. Это неиспользование пишущим необходимого знака препинания, его употребление там, где он не требуется, а также необоснованная замена одного знака препинания другим. Нельзя не согласиться с М. Т. Блиновым, который считал, что распространенность таких ошибок объясняется чрезвычайной сложностью пунктуационного умения, которое основывается не только на знании

синтаксиса и умении достаточно быстро схематизировать структуру записываемого предложения, но и на умении выражать разные смыслы в коммуникативных единицах – предложении и тексте [1. С. 31].

Пунктуационные ошибки можно объяснить незнанием пишущим пунктуационной нормы, опознавательных признаков смысловых отрезков, подлежащих выделению знаками препинания; отсутствием навыков проведения синтаксического и смыслового разборов предложения; смешением условий выбора знака препинания.

Среди пунктуационных ошибок больше всего ошибок на обособление согласованных определений (22 ошибки), далее по убывающей в СПП (13 ошибок), ССП (10) ошибок, при уточняющих обстоятельствах (8 ошибок), в бессоюзно сложном предложении (БСП)(3 ошибки).

Нами также был проведен комплексный анализ текста по классам (5-9 классы). Наблюдения показывают, что комплексному анализу текста мало уделяется внимания на уроках, хотя подобная работа позволяет подготовить учащихся к сдаче экзаменов, а также позволяет формировать навыки правописания и способствует развитию речи, языкового чутья. Объясняется это следующими причинами:

– некоторые учителя главной функцией урока считают гносеологическую, в то время как сейчас предъявляются большие требования к личностно ориентированному обучению на уроке;

– программный материал очень насыщенный и сложный, поэтому остается мало времени на формирование и развитие русской речи. Особенно это касается учителей, работающих в сельской школе, так как им приходится преодолевать при этом не только внутриязыковую, но и межъязыковую интерференцию.

Анализ ученических работ показал следующее:

1. Учащиеся не умеют определять тип текста, стиль речи, не дифференцируют тему текста и его основную мысль (следствием этого является неумение озаглавить текст), не все умеют разбивать текст на абзацы и правильно составлять план к тексту (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анализа заданий 1-7 (указаны положительные ответы в %)

Класс	Задания						
	Определить тип текста	Определить стиль текста	Определить тему текста	Определить основную мысль текста	Дать название тексту	Разбить на абзацы	Составить план
5	82 %	0 %	–	–	91 %	9 %	55 %
6	54 %	7,7 %	46 %	15 %	7,7 %	15 %	46 %
7	71 %	71 %	–	–	100 %	29 %	86 %
8	16,7 %	0 %	66,6 %	33,3 %	–	33,3 %	33,3 %
9	75 %	50 %	50 %	75 %	50 %	66,6 %	91,7 %

Анализ изложений и сочинений показал, что у них не сформированы коммуникативные умения и навыки, навыки нахождения изученных единиц языка в тексте, навыки правильного построения и языкового оформления текстов.

Вопрос о характере и типологии текстовых ошибок учащихся до конца не исследован. Однако, следуя типологии Л. И. Величко, Н. А. Ипполитовой, можно выделить следующие виды этих ошибок, встретившиеся в работах учащихся:

– нарушение стилевого единства: наблюдается использование слова, словосочетания, синтаксической конструкции, не свойственной данному стилю;

– ошибки в построении сюжетной линии, неумение устанавливать логическую связь между отдельными фактами;

– неумение аргументировать, доказывать свою точку зрения, подкрепляя примерами из жизни и из текстов (публицистических, художественных). Это объясняется отсутствием на уроках литературы межпредметных связей, что приводит к тому, что нет целостного восприятия того или иного произведения, не осмысливается произведение с эпохой, в нем отраженной;

– неправильное выделение абзацев, неумение определить микротему абзаца;

– ошибки в расчленении текста на законченные предложения;

– неумением пользоваться порядком слов как средством соединения предложений;

– «неумение использовать для соединения предложений текста синонимическую,

местоименную, глагольную, наречную, союзную межфразовую связь, а также связь на основе лексического повтора» [2. С. 5].

Но при этом можно отметить и положительные моменты: при озаглавливании текстов ряд учеников использовал пословицы. Это говорит об определенном уровне владения языком.

Анализ умений и навыков по таким разделам языка, как фонетика, морфемика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис, пунктуация, по орфографической грамотности учащихся позволил сделать следующие **выводы:**

– отмечаются непрочные знания фонетической системы изучаемого языка (в частности, не умеют определять функцию мягкого знака в слове, в частности его функцию как показателя той или иной грамматической формы);

– не имеют навыков словообразовательного анализа: не умеют подбирать производящее слово и правильно устанавливать отношения производности;

– не воспринимают морфему как минимальную значимую часть слова, вследствие чего, во-первых, выделяют в качестве морфемы звуковой комплекс, таковым не являющийся (обес-сил-ев-ш-его, о-бес-сил-евш-его, об-моро-ж-ен-н-ы-ми), а во-вторых, наблюдается неверная сочетаемость слов (*прибиваясь через торосы* вместо *пробиваясь*). Это следствие формального членения слова, без учета отношений производности и сути той или иной морфемы;

– много ошибок на согласование и управление (*ответила мышу…*);

– учащиеся путают словосочетания и грамматическую основу предложения, а также словосочетание и составное именное сказуемое;

– не умеют составлять схемы предложений;

– не умеют соотносить слова с той или иной лексико-грамматической категорией (например, путают прилагательное и числительное: *вторичный* – числ.);

– не сформированы навыки правописания **не** с различными частями речи в силу того, что некоторые не знают правила, а ряд учеников не умеют различать части речи: путают прилагательное и причастие;

– наблюдаются ошибки в построении сложноподчиненных предложений с последовательным подчинением определительных придаточных предложений (*В тексте говорится о ледоколе «Красин» которое сумел спасти семь человек. Которые могли погибнуть в Арктике*). Избежать подобных ошибок поможет работа по планомерному введению в речь учащихся синонимических синтаксических конструкций;

– знания по морфологии и синтаксису обрывочные, нет интеграции знаний по предмету, то есть язык не воспринимается как система, а воспринимается как свод случайных правил, что приводит в итоге к многочисленным речевым и правописным ошибкам.

Из всего вышесказанного следует, что на уроках следует отводить время для комплексного анализа текста. При этом учитель должен:

– сформировать у школьников коммуникативную компетенцию, познакомить их с основными речеведческими понятиями, необходимыми для анализа текста и продуцирования собственного текста, дать понятия об основных моделях речевых жанров: научить построению законченных высказываний (текстов) определенных жанров в устной и письменной форме в соответствии с заданной темой и с учетом стилевого единства текста;

– выработать умение сознательно отбирать языковые средства (лексические и грамматические), использовать средства связи предложений и микротем, обеспечивающих цельность и связность текста;

– развивать навыки самостоятельной работы (редактирования, корректирования, правописная правка текста);

– строить комплексную работу над текстом на уроках русского языка и литературы с учетом реализации функционально-системного и коммуникативно-деятельностного подходов в обучении.

Литература

1. Блинов Г. И. Методика пунктуации в школе. М.: Просвещение, 1978. **2.** Величко Л. И.Работа над текстом на уроке русского языка. М.: Просвещение, 1983. 128 с. **3.** Гладких Л. Н. Методика обучения письменному учебно-научному общению в общеобразовательной школе: коммуникативно-когнитивный подход: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М. 2007. http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-pismennomu-uchebno-nauchnomu-obweniju-v-obweobrazovatelnoj-shkole.html. **4.** Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев. 1979. **5.** ФГОС среднего (полного) общего образования. http://минобрнауки.рф/2365. **6.** Халидова Р. Ш. Теоретические основы формирования русской речи в условиях полиэтнического региона. Махачкала: Изд-во «RISO-PRESS», 2014.

References

1. Blinov G. I. Methodology of punctuation in school. M.: Prosveschenie, 1978. **2.** Velichko L. I., Work on the text on the Russian lesson. M.: Prosveschenie, 1989. 128 p. **3.** Gladkikh L. N. Methods of teaching the writing educational research communication in the secondary school: a communicative-cognitive approach: Abstr. Diss. ... Cand. Ped. M., 2007. http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-pismennomu-uchebno-nauchnomu-obweniju-v-obweobrazovatelnoj-shkole.html. **4.** Leontyev A. A. Characteristics of connectedness and wholeness of the text // Psycholinguistic and linguistic nature of the text, and features of its perception. Kiev. 1979. **5.** FSES of the secondary (complete) general education. http://минобрнауки.рф/2365. **6.** Khalidova R. Sh. Theoretical bases of forming the Russian speech in the multi-ethnic conditions of the region. Makhachkala: "RISO-PRESS" Publishing, 2014.

Literatura

1. Blinov G. I. Metodika punktuacii v shkole. M.: Prosveshhenie, 1978. **2.** Velichko L. I.Rabota nad tekstom na uroke russkogo jazyka. M.: Prosveshhenie, 1983. 128 s. **3.** Gladkih L. N. Metodika obuchenija pis'mennomu uchebno-nauchnomu obshheniju v obshheobrazovatel'noj shkole: kommunikativno-kognitivnyj podhod: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2007. http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-pismennomu-uchebno-nauchnomu-obweniju-v-obweobrazovatelnoj-shkole.html. **4.** Leont'ev A. A. Priznaki svjaznosti i cel'nosti teksta // Psiholingvisticheskaja i lingvisticheskaja priroda teksta i osobennosti ego vosprijatija. Kiev. 1979. **5.** FGOS srednego (polnogo) obshhego obrazovanija. http://minobrnauki.rf/2365. **6.** Halidova R. Sh. Teoreticheskie osnovy formirovanija russkoj rechi v uslovijah polijetnicheskogo regiona. Mahachkala: Izd-vo «RISO-PRESS», 2014.

Статья поступила в редакцию 26.01.2016 г.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

FORMING THE FUTURE TEACHERS' MATHEMATICAL CULTURE

© 2016 **Насыпаная В. А.**
Средняя общеобразовательная школа № 34, г. Махачкала

© 2016 **Nasypanaya V. A.**
General School # 34, Makhachkala

Резюме. *В статье исследуются особенности инновационной политики в целом и государственные изменения в области образования, в частности, с выделением особенности его новой парадигмы и основных понятий. Рассматриваются основные направления Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Выделяются основные современные образовательные подходы и технологии и, формируемые на их базе, профессиональные компетенции специалистов. Выявлено несоответствие между теоретическим и практическим уровнями подготовки специалистов. Рассмотрены приоритетные направления современного образования, основы компетентностного подхода. Определена актуальность формирования педагогической культуры и целесообразность использования при этом дисциплин математического цикла. Рассмотрены понятия математической компетентности и математической культуры. Выявлена недостаточность базового уровня абитуриентов, как фактора снижающего результативность*

преподавания математических дисциплин. Определена важность формирования математической культуры наряду с ее особенностями, и выделена ее взаимосвязь с инновациями в системе образования.

Abstract. *The author of the article examines the characteristics of innovation policy in general and the state changes in the field of education, in particular, highlighting the features of its new paradigm and the basic concepts. The main directions of the State program of the Russian Federation "Development of Education" for the years of 2013-2020 are considered. She singles out the main modern educational approaches and technologies and formed on the basis of their professional competence of experts, the discrepancy between the theoretical and practical level of training, considers the priorities of modern education, competency-based approach, determines the relevance of forming the pedagogical culture and the usefulness of mathematical disciplines in this cycle. The concepts of mathematical competence and mathematical culture are considered. The insufficiency of basic level students, as a factor in reducing the effectiveness of teaching mathematics is revealed. The author also determines the importance of forming the mathematical culture along with its features, and highlight its relationship with educational innovations.*

Rezjume. *V stat'e issledujutsja osobennosti innovacionnoj politiki v celom i gosudarstvennye izmenenija v oblasti obrazovanija, v chastnosti, s vydeleniem osobennosti ego novoj paradigmy i osnovnyh ponjatij. Rassmatrivajutsja osnovnye napravlenija Gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija» na 2013-2020 gody. Vydeljajutsja osnovnye sovremennye obrazovatel'nye podhody i tehnologii i, formiruemye na ih baze, professional'nye kompetencii specialistov. Vyjavleno nesootvetstvie mezhdu teoreticheskim i prakticheskim urovnjami podgotovki specialistov. Rassmotreny prioritetnye napravlenija sovremennogo obrazovanija, osnovy kompetentnostnogo podhoda. Opredelena aktual'nost' formirovanija pedagogicheskoj kul'tury i celesoobraznost' ispol'zovanija pri jetom disciplin matematicheskogo cikla. Rassmotreny ponjatija matematicheskoj kompetentnosti i matematicheskoj kul'tury. Vyjavlena nedostatochnost' bazovogo urovnja abiturientov, kak faktora snizhajushhego rezul'tativnost' prepodavanija matematicheskih disciplin. Opredelena vazhnost' formirovanija matematicheskoj kul'tury narjadu s ee osobennostjami, i vydelena ee vzaimosvjaz' s innovacijami v sisteme obrazovanija.*

Ключевые слова: *Болонский процесс, единое Европейское образовательное пространство, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, профессиональные компетенции, инновационная политика в сфере образования, современная парадигма образования, профессиональные и социально значимые компетенции учителя, компетентностный подход, педагогическая культура, математическая компетентность, математическая культура, особенности формирования математической культуры.*

Keywords: *Bologna process, united European educational space, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, professional competence, innovation policy in the sphere of education, modern paradigm of education, teacher's professional and socially significant competence, competence-based approach, pedagogical culture, mathematical competence, mathematical culture, especially the formation of mathematical culture.*

Kljuchevye slova: *Bolonskij process, edinoe Evropejskoe obrazovatel'noe prostranstvo, Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija, professional'nye kompetencii, innovacionnaja politika v sfere obrazovanija, sovremennaja paradigma obrazovanija, professional'nye i social'no znachimye kompetencii uchitelja, kompetentnostnyj podhod, pedagogicheskaja kul'tura, matematicheskaja kompetentnost', matematicheskaja kul'tura, osobennosti formirovanija matematicheskoj kul'tury.*

Последние десятилетия характеризуются существенными изменениями в экономической, социальной и многих других сторонах развития России. Эти изменения затронули практически все отрасли жизнедеятельности, современного общества. Общепринятые стратегии и принципы развития не отвечают требованиям развития мирового рынка, необходимым является переход к другой новой экономике. Речь идет об инновационном развитии страны, о тех нововведениях, эффективное использование которых формирует новую цивилизацию, где знание является двигателем социального и экономического развития. При этом важная роль отводится модернизации в сфере образования, от характера и течения которой зависит эффективность инноваций во многих отраслях и сферах деятельности.

Основная миссия высшего образовательного учреждения представлена обеспечением потребностей социально-экономического развития Российской Федерации высококвалифицированными кадрами. Предъявляемые сегодня к выпускнику высшего учебного заведения требования, которые складываются под влиянием изменений на рынке труда, наряду с ускорением темпов

информатизации общества, формируют потребность и в кардинальных переменах в образовательной отрасли, так как приоритеты репродуктивной системы обучения, которая ориентирована преимущественно на получение знаний, сегодня признаны устаревшими. Это обусловлено тем, что при реализации данной системы не обеспечивается формирование необходимых качеств современного выпускника (инициативности, инновационности, мобильности, гибкости и конструктивности и т. д.) [6].

Очевиден тот факт, что наиболее высокий уровень эффективности внедрения в практическую деятельность инновационных технологий, являющихся приоритетными для реализации задач, которые ставятся новыми образовательными стандартами, педагог должен в совершенстве владеть не только определенным уровнем профессиональной компетентности, но и культурой. Именно для достижения данной цели необходимым является использование богатого внутреннего потенциала дисциплины математика и ее межпредметных связей с рядом других учебных дисциплин.

Развивающий, воспитательный и образовательный потенциал математики огромен и представляет особенную важность при подготовке будущих педагогов, делая предметы математического цикла неотъемлемым элементом системы образования.

Важность при этом представляет не только сам процесс обучения, но и непосредственно овладение педагогом математической культурой, которая Х. Ш. Шихалиевым определяется в виде «совокупности достижений человечества или уровня, степени его развития в умении использовать математический язык, как средство общения с людьми, а также средство познания и описания окружающей действительности [10].

Для понимания структуры процесса формирования математической культуры будущего учителя необходимым является проведение анализа особенностей изменений, происходящих в современном образовании. В связи с этим можно выделить, что процесс вхождения Российской высшей школы в единое Европейское образовательное пространство осуществляется поэтапно после подписания Болонской декларации в 2003 г.

Рассматривая непосредственно суть инновационной политики, следует выделить определение новшества, которое востребовано рынком и обеспечивает качественный рост эффективности процессов или продукции, то есть инновации, которая представлена в виде конечного результата интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, открытий, творческого процесса, изобретений и рационализации.

Еще в период недалекого прошлого инновации использовали, только если другого выхода из критической ситуации не было. Развитие современной экономики диктует новые правила, без инноваций сегодня невозможно успешное развитие ни отраслей производства, ни развитие страны в целом. Сегодня государство создает необходимые условия для широкого участия общества в процессе модернизации образовательной отрасли и обеспечивает функционирование этого процесса.

Все изменения в образовании происходят в ходе реформирования различных сторон жизнедеятельности и тесно взаимодействуют с рядом других реформ, выполняя также функцию источников обеспечения кадрового ресурса для их проведения. Здесь прослеживается связь модернизации образовательной системы и процесса ее стабилизации, с попыткой решения социально значимых проблем и реализацией минимальных бюджетных нормативов [1].

С целью организации, поддержки и контроля инновационных изменений сегодня в системе Российского образования реализуется Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы». Эта программа взаимосвязана с рядом основных направлений социально экономической политики правительства Российской Федерации и определяет цели и меры инновационных изменений системы образования, выступает инициатором и поддерживает целый ряд мер, таких как:

– обеспечение материальной базы учебных заведений современным оборудованием;

– развитие и поддержка кадрового потенциала, включая материальное стимулирование молодых специалистов;

– стимулирование инновационной работы;

– создание и развитие инновационной инфраструктуры и другие.

Следует выделить, что организационные инновации, прежде всего, находят выражение в мерах обеспечения материальной базы учебных заведений, современным оборудованием и прочим [7].

Исследуя парадигму инновационной системы образования, Д. Л. Матухин выделяет, что при анализе развития современного рос-

сийского общества определяется ряд характерных для него проблем в виде экономического, экологического, энергетического кризисов, наряду с нарастанием национальных и социальных конфликтов, этими существенными факторами обусловлены специфические особенности становления современного этапа цивилизации и детерминирован кризис в системе образования.

Автор выделяет, что в разные исторические периоды сменилось несколько парадигм в системе образования, каждой из которых на начальных этапах была продемонстрирована высокая эффективность, но при этом мера эффективности имела тенденцию к неуклонному снижению, если парадигма выступала в виде средства по ускорению стагнации общества.

Современная парадигма образования представлена многоаспектным, комплексным феноменом, в рамках которого осуществляется взаимодействие традиционного и инновационного образования. Непосредственно взаимодействие осуществляется при развитии аксиологического личностного потенциала, который ориентирован на доминанту гуманизма [5].

Существенным минусом является то, что теоретическая подготовка педагогов не всегда соответствует требованиям, предъявляемым практикой. Это обусловлено недостаточностью ее взаимосвязи с практическими видами деятельности в процессе получения профессионального образования, что впоследствии выражается в неумении ряда учителей осуществлять переход к нелинейному мышлению с видением проблем, посредством применения новой культуры и методологии аналитического и логического мышления, анализируя опыт культуры и общества в целом.

Таким образом, большое внимание сегодня уделяется укреплению взаимосвязи между формами теоретической и практической подготовки будущих учителей, с повышением уровня профессиональной компетентности педагогов [8].

Следует отметить, что при введении Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, с ориентацией на идеи компетентностного подхода, важна перемена ориентиров на обеспечении «воспитанности», «образованности», «компетентности», которые зависят от квалификационного уровня педагогических кадров, их способностей в области применения внедряемых инноваций, где также подчеркивается важность формирования культуры педагога. При этом отмечается, что целенаправленность развития профессионально-методической компетентности будущих учителей может быть обеспечена только при выявлении их личностного потенциала [4].

В связи с этим проектирование образования в вузе необходимо осуществлять так, чтобы оно создавало предпосылки для формирования базовых основ математической культуры.

При анализе содержания определений математической культуры и математической компетентности определяется их местоположение и составляется логическая цепочка: педагогическая грамотность – педагогическая образованность – педагогический профессионализм – математическая компетентность – математическая культура – педагогическая и личностная культура.

Современному учителю для решения поставленных перед ним задач в условиях реализации ФГОС необходимо овладение системой математических компетенций, формирующих фундамент математической культуры [9].

В связи с этим интерес представляет точка зрения О. В. Артебякиной, которой математическая культура студентов педагогических вузов представляется в виде сложной системы, «интегративного результата взаимодействия» языковой, знаниевой и самообразовательной культур, «отражающей ряд аспектов математического развития» и определяется ее состав:

– система математических знаний;

– комплекс математических умений, которые включают:

а) математический язык;

б) математическое самообразование [2].

Учитель закладывает в обучающихся основы научных знаний, оказывая влияние на их интересы и способности. Именно от профессионализма учителя зависит уровень их приобщения к математической культуре, при формировании которой педагог оказывает влияние на формирование личностной культуры в целом [3].

Этими факторами в совокупности обусловлена приоритетность формирования математической культуры будущего учителя при осуществлении математической и методической вузовской подготовки, что значительно затрудняется низким уровнем общей математической подготовки абитуриентов, и увеличивает проблематичность изучения курса математики.

При этом непосредственно математическую культуру будущего учителя можно определить в виде интегративного качества, отражающего уровень сформированности системы математических знаний, ценностей, навыков, умений, методов (специальных), процедур и алгоритмов, которые формируют профессиональное мировоззрение будущих педагогов для решения средствами математики профессиональных задач.

Следует отметить, что основой формирования математической культуры является осмысленное восприятие материала, что увеличивает уровень успешности применения полученных знаний в практической педагогической деятельности. Этим обусловлена важность корректирования технологии преподавания математических дисциплин в вузе в направлении более углубленной интеграции методической и теоретической концепций, что создаст основу для ориентирования студентов на практическое применение полученных знаний в дальнейшем при осуществлении педагогической деятельности.

С этой целью при изучении дисциплин математического цикла необходимым является учет мотивационного обеспечения учебных курсов с ориентацией форм и методов обучения математике на подготовку студента к осуществлению практической деятельности в качестве учителя. При реализации предложенного подхода будет увеличиваться качество математического образования будущих учителей, а, следовательно, и их математическая культура [9].

При определении внутренней структуры математической культуры и ее взаимосвязи с общей культурой личности будущих учителей важную роль имеет определение понятия «математическая компетентность» учителя. Компетентность можно определить в виде способности получать конкретный запланированный результат.

При этом проявление результативности находит отражение в конкретных итогах деятельности и их соответствии насущным потребностям практики. Подобного рода ориентация на результат может быть рассмотрена в качестве основания для самоконтроля и выбора наиболее эффективного поведения в критических ситуациях при ограниченных ресурсах деятельности [6].

Таким образом, подводя итог исследованию особенностей формирования математической культуры будущих учителей, можно отметить, что качественный уровень нового образования охватывает и образовательно-культурное, и научно-техническое направления в развитии общества, что заключается преимущественно во внедрении стандартов и норм европейского уровня во все области жизнедеятельности. Процесс рационального формирования и обеспечения эффективности развития образования в области подготовки кадров «нового формата» представляет собой один из главных факторов успешности развития экономики в будущем. И специалисты в области образования достаточно востребованы, при этом к их квалификационному уровню выдвигается все больше требований, но теоретическая подготовка специалистов не всегда соответствует требованиям, предъявляемым практикой, и сегодня большое внимание уделяется укреплению взаимосвязи между формами теоретической и практической подготовки учителей, с повышением уровня их профессиональной компетентности. Непосредственно формирование культуры учителя представляет собой совместную творческую деятельность участников образовательного процесса, и для обеспечения достижения желаемого результата необходимость представляет: применение комплексного подхода (система, деятельность, культура), организация личностно ориентированного образовательного процесса, построение субъект-субъектных отношений, создание творческой атмосферы и позитивного эмоционального фона.

Литература

1. Абрамешин А. Е., Воронина Т. П., Молчанова О. П., Тихонова Е. А., Шленов Ю. В. Инновационный менеджмент. Учебник для вузов / Под ред. О. П. Молчанова. М.: Вита-Пресс, 2001. 272 с. **2.** Артебякина О. В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск. 1999. 126 с. **3.** Борытко Н. М., Байбаков А. М., Соловцова И. А. Введение в педагогическую деятельность. Учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 40 с. **4.** Вечедова А. Д., Османов У. Ю., Халунов А. Н. Модель профессиональной компетентности будущего учителя // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2. С. 122-124. **5.** Матухин Д. Л. Основные направления высшего профессионального образования в контексте идей новой образовательной парадигмы // Вестник ТГПУ. 2012. № 5. С. 110-115. **6.** Павлова О. В. Компетентностный подход как основа модернизации современной системы высшего профессионального образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета.

Психолого-педагогические науки. 2013. № 2. С. 83-86. **7.** Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295. г. Москва «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы». 2014. http://минобрнауки.рф/документы/4106. **8.** Суслова О. И. Исследование кризисов в профессиональном становлении студентов // Психология и экономика: Всероссийский сборник научных трудов. Саратов: Научная книга, 2005. № 4. 326 с. **9.** Уртенов Н. С., Уртенова А. У. Формирование математической культуры педагога // Дискуссия, рубрика педагогические науки. 2014. № 11. **10.** Шихалиев Х. Ш. Больше внимания формированию математической культуры // Математика в школе. 1994. № 2. С. 12-13.

References

1. Abrameshin A. E., Voronina T. P., Molchanova O. P., Tikhonova E. A., Shlenov Yu. V. Innovative management. Textbook for high schools / Ed. by O. P. Molchanov. M.: Vita-Press, 2001. 272 p. **2.** Artebyakina O. V. Forming the mathematical culture of students of pedagogical higher education institutions: Diss. ... Cand. Ped. Chelyabinsk, 1999. 126 p. **3.** Borytko N. M., Baybakov M. A., Solovtsov I. A. Introduction to educational activity. Textbook for students of pedagogical universities. Volgograd: VGIPC RO Publishing, 2006. 40 p. **4.** Vechedova A. D., Osmanov U. Yu., Khalunov A. N. The model of professional competence of future teachers // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical sciences. 2013. # 2. P. 122-124. **5.** Matukhin D. L. Main directions of higher vocational education in the context of the ideas of the new educational paradigm // Bulletin of TSPU. 2012. # 5. P. 110-115. **6.** Pavlova O. V. The competence-based approach as the basis of modernization of the modern system of higher professional education // Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2013. # 2. P. 83-86. **7.** The decree of the Government of the Russian Federation of April, 15, 2014. # 295. Moscow "On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education" for 2013-2020". 2014. http://минобрнауки.рф/документы/4106. **8.** Suslova O. I. Study of crises in professional formation of students // Psychology and Economics: the national collection of scientific works. Saratov: Nauchnaya kniga, 2005. # 4. 326 p. **9.** Urtenov N. S., Urtenova A. U. Forming the mathematical culture of teacher // Discussion, topic of pedagogical science. 2014. # 11. **10.** Shikhaliev Kh. Sh. More attention to the formation of mathematical culture // Mathematics at school. 1994. # 2. P. 12-13.

Literatura

1. Abrameshin A. E., Voronina T. P., Molchanova O. P., Tihonova E. A., Shlenov Ju. V. Innovacionnyj menedzhment. Uchebnik dlja vuzov / Pod red. O. P. Molchanova. M.: Vita-Press, 2001. 272 s. **2.** Artebjakina O. V. Formirovanie matematicheskoj kul'tury u studentov pedagogicheskih vuzov: Diss. ... kand. ped. nauk. Cheljabinsk. 1999. 126 s. **3.** Borytko N. M., Bajbakov A. M., Solovcova I. A. Vvedenie v pedagogicheskuju dejatel'nost'. Uchebnik dlja studentov pedagogicheskih vuzov. Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. 40 s. **4.** Vechedova A. D., Osmanov U. Ju., Halunov A. N. Model' professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013. № 2. S. 122-124. **5.** Matuhin D. L. Osnovnye napravlenija vysshego professional'nogo obrazovanija v kontekste idej novoj obrazovatel'noj paradigmy // Vestnik TGPU. 2012. № 5. S. 110-115. **6.** Pavlova O. V. Kompetentnostnyj podhod kak osnova modernizacii sovremennoj sistemy vysshego professional'nogo obrazovanija // Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2013. № 2. S. 83-86. **7.** Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 aprelja 2014 g. № 295. g. Moskva «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija» na 2013-2020 gody». 2014. http://minobrnauki.rf/dokumenty/4106. **8.** Suslova O. I. Issledovanie krizisov v professional'nom stanovlenii studentov // Psihologija i jekonomika: Vserossijskij sbornik nauchnyh trudov. Saratov: Nauchnaja kniga, 2005. № 4. 326 s. **9.** Urtenov N. S., Urtenova A. U. Formirovanie matematicheskoj kul'tury pedagoga // Diskussija, rubrika pedagogicheskie nauki. 2014. № 11. **10.** Shihaliev H. Sh. Bol'she vnimanija formirovaniju matematicheskoj kul'tury // Matematika v shkole. 1994. № 2. S. 12-13.

Статья поступила в редакцию 05.06.2015 г.

УДК 75. 021. 34 (07)

РОЛЬ ВОСПРИЯТИЯ В ОБУЧЕНИИ РИСУНКУ

THE ROLE OF PERCEPTION IN THE DRAWING TRAINING

© 2016 **Омаров Х. Г.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Omarov Kh. G.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматривается определяющее значение процесса восприятия в обучении рисунку. В ней акцентируется внимание на развитии других важнейших психофизиологических компонентов – мышления, воображения, наблюдательности, двигательных функций руки, влияющих на становление высокопрофессиональных специалистов. Отдельные аспекты, непосредственно влияющие на качество процесса обучения, в статье затрагиваются в рамках развития умений и навыков выполнения набросков и зарисовок. Обучение рассматривается как сложный процесс, где задействованы многие факторы и условия, от которых зависит в конечном итоге результат обучения.*

Abstract. *Determining meaning of the process of perception in the drawing teaching is considered in the article. The author pays a special attention to the development of other most important psychological and physiological components: thinking, imagination, hand´s, engine (moving function of hand), observation, which influence on becoming the high professional specialists. Separate aspects influencing on a quality of process of training are touched upon in the context of the development of skills and abilities of making the sketches. Teaching is considered as a complex process where a lot of factors and conditions are used; the result of training is influenced by them.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivaetsja opredeljajushhee znachenie processa vosprijatija v obuchenii risunku. V nej akcentiruetsja vnimanie na razvitii drugih vazhnejshih psihofiziologicheskih komponentov – myshlenija, voobrazhenija, nabljudatel'nosti, dvigatel'nyh funkcij ruki, vlijajushhih na stanovlenie vysokoprofessional'nyh specialistov. Otdel'nye aspekty, neposredstvenno vlijajushhie na kachestvo processa obuchenija, v stat'e zatragivajutsja v ramkah razvitija umenij i navykov vypolnenija nabroskov i zarisovok. Obuchenie rassmatrivaetsja kak slozhnyj process, gde zadejstvovany mnogie faktory i uslovija, ot kotoryh zavisit v konechnom itoge rezul'tat obuchenija.*

Ключевые слова: *рисунок, восприятие, мышление, наброски и зарисовки, перспектива, обучение.*

Keywords: *drawing, perception, thinking, drafts and sketches, prospect, training.*

Klyuchevyie slova: *risunok, vosprijatie, myshlenie, nabroski i zarisovki, perspektiva, obuchenie.*

Подготовка специалистов направления «Культура и искусство» является одной из серьёзных задач развития образования и культуры в нашем обществе. Обучение изобразительному искусству и, в частности, рисунку – один из элементов, способствующих развитию культуры в обществе и решению образовательных задач, которые должны способствовать прогрессивным преобразованиям в стране. Перед педагогами изобразительного искусства стоит сложная задача, связанная с обучением контингента студентов начальных курсов со слабо выраженными умениями в практическом рисовании. Как правило, у них сразу проявляется отсутствие должных умений в передаче формы объекта натуры и пропорциональных особенностей в конструктивном строении. Из опыта работы мы знаем, как важны в процессе овладения рисунком знания законов перспективы. Без знаний закономерностей линейной и воздушной перспективы не представляется возможной работа, связанная с решением изобразительных задач. У студентов на начальной стадии обучения ещё очень слабо развито про-

странственное мышление, связанное напрямую с целенаправленным восприятием, наблюдательностью, функцией глазомера, моторикой, что является определяющим для успешного решения ими учебных изобразительных задач. Одним из условий в обучении рисунку является обязательное наличие такого психологического компонента как восприятие, которое играет решающую роль в анализе особенностей натуры. В процессе работы над рисунком целенаправленное восприятие с определённой периодичностью его обновления должно иметь постоянный характер. Целью этого процесса является решение каждой новой задачи, выявленной посредством наблюдения и изучения натуры. Каждый цикл восприятия – это определение новой задачи, которую в последующем действии необходимо решить. Каждая вновь выявленная посредством восприятия задача решается с опорой на анализ и синтез, как составляющих мышления. От уровня развитости процесса мышления напрямую зависит качество образованных ассоциативных связей в коре головного мозга, непосредственно влияющих на процесс усвоения необходимого учебного материала. В процессе обучения происходит взаимовлияние применяемых приёмов, средств, форм и психофизиологических факторов с последующим активным развитием последних, что благотворно влияет на процесс формирования и развития умений, навыков в рисунке. Усвоение новых знаний теоретического и практического характера с точки зрения дидактики – это процесс, связанный со многими факторами. Одним из определяющих таких факторов в обучении рисунку является наличие специальных знаний, без которых немыслимо рассчитывать на успех.

Одним из первых мастеров, высоко поднявших культуру и значение рисунка, и в том числе наброска, был великий немецкий художник эпохи Возрождения А. Дюрер. Его многочисленные рисунки, наброски, гравюры являются замечательным примером неустанного изучения природы, вдохновенной, целеустремлённой работы в области графики [2. С. 168].

История развития изобразительного искусства и специалисты в этой области отмечают, что изобретённые в прошлые века известным художником Леонардо да Винчи законы перспективы сыграли определяющую роль в развитии изобразительного искусства. Законы перспективы стали отправной точкой, с которой художники получили возможность передать третье измерение на фронтальной плоскости. С помощью применения линейной и воздушной перспективы художники начали в своих рисунках передавать глубину, что явилось революционным событием в художественной деятельности тогдашних мастеров. Суть изобретения заключалась в появлении новых понятий, таких как – линия горизонта, точки схода и точки зрения, с помощью которых на плоскости листа можно создать изображение, имеющее высоту, ширину и глубину, чего не было до этого. Достаточно скупыми по содержанию средствами художники получили возможность создавать настоящие произведения искусства, обогатившие историю развития изобразительного искусства всего мира.

Сложность применения законов перспективы в процессе работы над сложными формами человеческой фигуры студентами в начальной стадии их обучения становится настоящим препятствием. Она обусловлена отсутствием у начинающих художников должных знаний, только наличие которых может содействовать правильному решению конструктивных задач натуры с учётом законов линейной перспективы. Перед педагогами на этом этапе стоит серьёзная задача, имеющая в своей составляющей несколько взаимосвязанных этапов.

Первый этап включает определение имеющихся проблем путём проведения пробных экспериментов во время занятий.

Второй этап – это определение методики работы с целью решения этих проблем.

Третий этап предусматривает непосредственную учебную работу со студентами с применением определённых на основе экспериментов методов, форм и приёмов воздействия.

Посредством экспериментального исследования была определена основная причина возникновения сложностей с решением линейно-конструктивных задач в процессе работы над сложными формами натуры. Оказалось, что причиной является слабо развитое восприятие, без которого невозможно представить обучение изобразительному искусству вообще, и рисунку в частности.

На сегодняшний день программы средних общеобразовательных школ нашей страны не предусматривают изучение дисциплины «Черчение». Чиновники от образования не учли, что этот предмет единственный, который решал проблему развития

пространственного мышления и представления, активно участвующих в изучении подавляющего большинства общеобразовательных дисциплин. Пространственное мышление и представление опираются на анализ и синтез как основные составляющие процесса мышления на основе восприятия, без которых не представляется возможным обучение рисунку. Мы все знаем, что окружающее нас пространство и предметы мы видим в трёх измерениях, которые имеют ширину, высоту и глубину. Нам также известно, что рисунок является результатом изображения чего-либо на плоскости, а на плоскости мы можем иметь только два измерения. Рисунок на плоскости листа имеет высоту, ширину, но не имеет глубины. Законы перспективы, которыми пользуются практически все художники при рисовании, связанные с передачей иллюзии трёхмерности в пространстве, применяются художниками в процессе создания и самых простых геометрических форм, и самых сложных сюжетных композиций. Перспектива предполагает изменение форм и размеров, а также окраски объекта рисования с учётом и по мере изменения расстояния. Перспектива – это наука, исследующая особенности и закономерности восприятия человеком форм, находящихся в пространстве и устанавливающая законы изображения этих форм на плоскости [1. С. 281].

Законы перспективы основаны, как точно определил в своё время Леонардо да Винчи, на объективно существующих особенностях зрительного восприятия и опирающихся исключительно на объективно существующие реалии жизни. Художники ими пользуются для создания убедительного реалистичного пространственного образа на картинной плоскости.

Педагоги в процессе обучения в основном пользуются применением прямой перспективы, которая в своей структуре подразделяется на две особенности:

– линии построения, использующиеся на этапе построения и уходящие в глубину плоскости к линии горизонта, сходятся в одной точке, и эту точку принято называть точкой схода;

– все предметы композиции по мере удаления от зрителя в глубину пространства уменьшаются в размере, и это происходит по строгим закономерностям, подчиняющимся понятию – перспектива. При любых ситуациях, следуя законам перспективы, принято считать, что линия горизонта всегда находится на уровне наших глаз. Перпендикуляр, мысленно выстроенный к картинной (фронтальной) плоскости в положении сидя или в любом другом положении, определяет прохождение по этому месту линии горизонта. На начальном этапе студентам довольно сложно абстрагироваться и мысленно определить место прохождения этой линии в пространстве, с учётом нахождения которого преподаватель требует с них начинать работу над конструкцией натуры. В этой ситуации педагог обязан прибегнуть к простейшим примерам, которые мы обычно наблюдаем в природе, взгляд в самую даль, к примеру, граница между морем и небом или любое другое наблюдение в условиях пленэра, связанное с перспективой. На простых примерах, как правило, студентам проще и доступнее усвоить учебный материал. На первых порах при слабо развитом пространственном мышлении им сложно представить, что на плоскости обычного листа бумаги с учётом знаний законов перспективы можно создать изображение, создающее полную иллюзию ощущения глубины. Особенно сложно применять законы перспективы при конструктивном решении головы или фигуры человека, где им очень сложно учесть одновременно множество параметров, касающихся передачи формы, пропорциональных отношений, движения и при этом сопоставлять их, решая всю совокупность графических задач с учётом законов линейной и воздушной перспективы.

Метод, который мы описываем, связан с перспективой, где непосредственно линия рассматривается как одна из самых выразительных средств рисунка, а другим таким же средством является точка. При этом линия как основное средство, посредством которого решаются абсолютно все графические задачи, является абстрактным понятием. Линия как средство позволяет рисующему индивиду отделять определённую форму от пространства. Изображая предмет в пространстве формата листа посредством линий, создавая иллюзию трёхмерности и ощущение глубины, мы знаем, что сама линия тоже находится в этом пространстве, но при этом постоянно изменяется. Становясь менее или более активной, тонкой или толстой (что говорит о перспективном сокращении), линия позволяет выявить в пространстве любую природную форму – простую или сложную.

Мы знаем, что наброском или зарисовкой можно показать практически всё, что можно наблюдать в процессе восприятия. Техника

набросков и зарисовок всегда позволяет передать любые нюансы, присущие натуре. На уровне интуиции наброски и зарисовки могут подсказать художнику возможности варьирования тем или иным материалом, где следует употребить линию, а где стоит использовать методы растушевки. Следует отметить, что диапазон средств, используемых при выполнении набросков, весьма широк. При выполнении набросков художники активно применяют перо, сангину, карандаш, уголь, кисть, пастель, соус. Удачный набросок частенько выглядит законченным рисунком, с присутствующим в нём творческим содержанием и ощущением какой-то особой лаконичности. По мере их выполнения, как показывает многолетняя практика педагога, постепенно накапливается опыт, растет профессиональный навык, совершенствуется линия и манера исполнения. Наброски являются тем средством, за счёт которых активно происходит профессиональное становление будущего художника, активно развивающим восприятие, наблюдательность, мышление, воображение и представление, без участия которых не происходит ни одно действие. В своих воспоминаниях известный французский художник Жан Огюст Доминик (1789-1867) писал: «Делая набросок фигуры, прежде всего, постарайтесь определить и хорошо охарактеризовать её движение. Я буду постоянно вам повторять: движение – это жизнь». «Изучая натуру, обращайте внимание, прежде всего, на целое. Спрашивайте его и только его…». «Надо рисовать беспрестанно, рисовать глазами, когда нет возможности рисовать карандашом…» [1. С. 61].

Ещё одним качеством, которым обладают наброски и зарисовки, является возможность их использования в качестве упражнений. Упражнения в набросках и зарисовках с натуры, по памяти, по представлению в практике педагога часто используются во время длительного рисунка. В промежутках между сеансами мы рекомендуем студентам и практикуем сами выполнение быстрых рисунков-набросков, что благотворно влияет на ход работы над постановкой. Рисующий, как показывает практика, может восстановить по памяти свое впечатление от изученной натуры, обобщив его в наброске. Это упражнение очень хорошо тренирует наблюдательность и зрительную память, что и позволяет выработать острое восприятие самой сути натуры. При условии систематической работы в набросках и зарисовках со временем к студентам приходит умение свободно владеть карандашом или любым другим инструментом. Умение повторять только что воспринятое в натуре и строить по памяти форму с выявлением характерного, присущего только этой натуре и решить его обобщённо, ещё одно качество, которое вырабатывается в процессе работы над набросками. В наброске, сделанном по памяти, часто можно отметить наличие свежей выдумки или появление творческой фантазии. Практика выполнения набросков часто базируется на воображении и на накопленных знаниях об окружающем. В набросках по представлению результат работы в основном опирается на фантазию или воображение, представляющих совокупность совершённых наблюдений. Ещё одним аспектом, на котором базируются наброски по представлению, является сознание, обогащенное острой и целенаправленной наблюдательностью, исходящей от зрительной памяти, развитой посредством упражнений в различных видах рисования. Этот вид набросков и зарисовок, как правило, практикуют опытные рисовальщики. Кто уже имеет опыт работы с натуры и по памяти, тот способен на фантазию, воображение и может мыслить образами.

Восприятие и способность анализировать и систематизировать результаты работы в соответствии с поставленной целью и задачами – являются важнейшим условием достижения необходимых результатов. Насколько хорошо развиты и натренированы эти психологические компоненты, включающие целенаправленное восприятие, наблюдательность, представление и воображение, участвующие в процессе овладения искусством рисунка, настолько качественной и профессиональной выглядит и результат. В разные эпохи по-разному относились к решению проблем, связанных с развитием психологических компонентов, необходимых для развития умений и навыков в изобразительной деятельности. Наброски и зарисовки служили всегда инструментом и упражнением, которые способствуют активному развитию процесса восприятия, мышления в различных его видах.

Как одно из составных частей процесса мышления пространственное мышление в изобразительной деятельности основывается на подробном и качественном анализе основных составляющих объекта натуры. Рассматривая наброски и зарисовки как упражнение

для развития восприятия в процессе обучения рисунку и для решения проблем, связанных с решением линейно-конструктивных объектов натуры, мы решаем сразу две учебные задачи.

Первая задача связана с развитием психофизиологических компонентов как важных инструментов, непосредственно участвующих в обучении рисунку через систему упражнений с постепенным доведением их до необходимого уровня.

Вторая задача – это систематическая практическая работа над набросками и зарисовками как над самостоятельным видом изобразительной деятельности. Систематическая работа над набросками и зарисовками позволяет решать многие сложные учебные задачи и проблемы, связанные с изобразительной деятельностью. Они возникают, как правило, у студентов художественно-графического факультета на начальных курсах обучения рисунку, живописи и композиции. В процессе работы над сложными формами студенты часто теряются в собственных сомнениях, где решение конструктивных задач натуры превращается в сплошное срисовывание контуров натуры.

Целенаправленное восприятие позволяет студентам осознанно и грамотно решать учебные задачи в рисунке, связанные с подробным анализом формы натуры, соотношений её пропорций и конструктивных составляющих.

Литература

1. Аксенов Ю. Г., Левидов М. М. Цвет и линия. Практическое руководство по рисунку и живописи. Вып. 1. М.: Советский художник, 1976. 326 с. **2.** Рисунок. Учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов / Под ред. А. М. Серова. М.: Просвещение, 1975. 271 с. **3.** Жуков Н. Н. Дневник художника. Л., 1967. 112 с.

References

1. Aksenov Yu. G. Color and line. Practical guidance on drawing and painting. Issue 1. M.: Sovetsky Khudozhnik, 1976. 326 p. **2.** Drawing. The Manual for students of art-graphic faculties of pedagogical institutes / Ed. by A. M. Serov. M.: Prosveschenie, 1975. 271 p. **3.** Zhukov N. N. The artist's diary. L. 1967. 112 p.

Literatura

1. Aksenov Ju. G., Levidov M. M. Cvet i linija. Prakticheskoe rukovodstvo po risunku i zhivopisi. Vyp. 1. M.: Sovetskij hudozhnik, 1976. 326 s. **2.** Risunok. Uchebnoe posobie dlja studentov hudozhestvenno-graficheskih fakul'tetov pedagogicheskih institutov / Pod red. A. M. Serova. M.: Prosveshhenie, 1975. 271 s. **3.** Zhukov N. N. Dnevnik hudozhnika. L. 1967. 112 s.

Статья поступила в редакцию 25.12.2015 г.

УДК 378

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ

HUMANITARIZING THE NATURAL SCIENCE EDUCATION, THE ESSENTIAL CONDITION FOR DEVELOPING THE MANY-SIDED PERSONALITY

© 2016 Османов Х. А., Абакаргаджиева П. Р., Муртазалиева М. К.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 Osmanov Kh. A., Abakargadzhieva P. R., Murtazalieva M. K.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье приводится характеристика естественнонаучного образования, обосновывается необходимость и указываются возможные направления его гуманитаризации на примере химических дисциплин. Дана сущность естественнонаучного образования, цели и задачи гуманитаризации образования, основные моменты, на которые надо обратить внимание при обучении студентов.*

Abstract. *The article provides a description of the natural science education. The authors substantiate the necessity and indicate the possible directions of its humanitarizing on the example of the chemical disciplines. They give the essence of the natural science education, objectives and tasks of the education humanitarization, main points that should be paid attention to when teaching the students.*

Rezjume. *V stat'e privoditsja harakteristika estestvennonauchnogo obrazovanija, obosnovyvaetsja neobhodimost' i ukazyvajutsja vozmozhnye napravlenija ego gumanitarizacii na primere himicheskih disciplin. Dana sushhnost' estestvennonauchnogo obrazovanija, celi i zadachi gumanitarizacii obrazovanija, osnovnye momenty, na kotorye nado obratit' vnimanie pri obuchenii studentov.*

Ключевые слова*: гуманизация, гуманитаризация, естественнонаучное образование, науки о природе, общечеловеческая культура.*

Keywords: *humanization, humanitarization, natural science education, natural sciences, human culture.*

Klyuchevyie slova: *gumanizacija, gumanitarizacija, estestvennonauchnoe obrazovanie, nauki o prirode, obshhechelovecheskaja kul'tura.*

Естествознание это совокупность наук о природе и его достижения представляют собой, прежде всего, национальное достояние государства, стратегический ресурс и условия инновационного развития. Его уровень определяет уровень развития цивилизации и человеческого потенциала.

В Российской педагогической энциклопедии [10] говорится: «Естественнонаучное образование – это образование в области естественных наук». Но здесь ничего не говорится о влиянии естественнонаучного образования на развитие личности: критичность мышления, наличие естественнонаучного взгляда на мир, сформированность научного мировоззрения, умение ориентироваться в сложном и взаимосвязанном мире.

На наш взгляд, более полное и научно обоснованное определение естественнонаучного образования (ЕНО) дала Н. А. Васильева. Она определила ЕНО как «целенаправленный процесс и результат формирования у человека системы естественнонаучных знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности ценностных ориентаций и отношений [4].

ЕНО призвано дать учащимся основы наук и сформировать научную картину

мира, которая возникла в результате синтеза и обобщения научных понятий.

Формирование и развитие творческой деятельности представляет собой важнейший фактор гуманитаризации ЕНО и дает возможность всестороннему развитию личности.

По мнению Н. В. Наливайко и В. А. Паршикова гуманитарность это «не только сумма определенных знаний и умений, полученных человеком, и не столько знаний (в том числе знания о самом человеке), гуманитарность – это степень действительного самоопределения человека в культуре [9].

Итак, гуманитаризация является дополнительным и необходимым компонентом профессионального образования.

«Не могу представить себе химика, незнакомого с высотами поэзии, с картинами мастеров живописи, с хорошей музыкой. Вряд ли он создаст что-либо значительное в своей области»,- говорил один из крупнейших ученых современности, основоположник химии фосфорорганических соединений, академик А. Е. Арбузов [1].

Слова известного ученого поясняют суть современной концепции образования – его гуманитаризацию.

Идея гуманитаризации заключается в том, что образование в т. ч. естественнонаучное, должно решать задачу определения места человека в мире, и в осмыслении способов взаимодействия человека с природой, с материальным миром. Центральное место в структурной организации материального мира, изучением которых занимаются науки о природе, занимает человек. Наука – это сфера исследовательской деятельности человека, она является составной частью общечеловеческой культуры. Культуру в целом делят на две части – естественнонаучную и художественно-гуманитарную, и как показывает опыт человечества, методы одной из них могут быть использованы в другой. Так, вероятностные методы естествознания оказались одинаково применимы как для описания поведения частиц, так и группы людей. В свою очередь, понятие этики пришло в естествознание из гуманитарных дисциплин [6].

Современный период развития общества характеризуется как период бурного развития науки и техники, а также техногенных и экологических катастроф, как период расцвета генной инженерии и клонирования животных и человека, и для правильной ориентации в нем возникает необходимость сближения этих двух культур. Важным шагом в этом направлении выступает разработка такой системы образования, которая способствовала бы сведению к минимуму разногласий и недопонимания между представителями естественнонаучной и художественно-гуманитарной ветвей человеческой культуры.

Для реализации этой проблемы и нужна гуманитаризация естественнонаучного образования [11].

Само понятие «гуманитаризация» первоначально использовалось в нескольких значениях: «образованность», «образование», «просвещение», в соответствии с понятиями, обозначающими как интеллектуальные достижения человека, так и наличие в нем добродетелей, необходимых в общении. По мнению Н. А. Хомутцовой в ряде педагогических теорий европейских стран термин «гуманитарный», очевидно, использовался, когда речь шла вообще об образовании человека [14].

Гуманитаризация является одним из главных путей гуманизации образования и направлена на формирование целостной картины мира и мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед обществом и природой. Она направлена прежде всего на развитие творческих способностей учащейся молодежи, овладение ею различными приемами взаимодействия с окружающим миром, приемами получения и обработки достоверной информации, а также на приобщение молодежи к мировой культуре.

Говоря о гуманитаризации образования, нельзя думать, что это отрицание профессионализма, напротив она позволяет преодолеть однобокость профессиональной подготовки и сформировать полноценную личность, способную успешно включиться в профессиональную деятельность.

Гуманитаризацию в буквальном смысле нельзя понимать как простое увеличение гуманитарных знаний в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин. Она просто направлена на преодоление однобокости личности, ее частичности, задаваемой профессиональной специализацией.

Основы становления культурной всесторонне развитой личности закладываются еще в школе. Это делает учитель, поэтому он должен быть подготовлен к такой деятельности. В этой связи гуманитаризация высшего образования понимается как способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, как способ приобщения к культуре в широком смысле слова, не сводимом к узкой профессионализации [2].

Всестороннее изучение естественных наук показывает, что они и сами несут значительный гуманитарный заряд, его в

первую очередь и надо реализовать. Гуманитарное образование невозможно без естественнонаучного знания, поскольку из природы вырастает и общество, и человек. Именно естественнонаучное образование призвано дать учащимся основы наук и сформировать научную картину мира. Поэтому гуманитаризация, бесспорно, является одним из важнейших направлений реформирования естественнонаучного образования, в том числе и химического.

В соответствии с ФГОС химическое образование в качестве приоритета рассматривает ориентацию на формирование концептуальных взглядов на окружающую действительность и развитие общей культуры и эрудиции учащихся. Сказанное вполне очевидно, поскольку, химия представляет собой одну из важнейших областей естествознания, изучающих окружающий нас материальный мир, и является фундаментом и залогом формирования естественнонаучной картины мира.

Модернизация естественнонаучного и, конкретно, химического образования должна осуществляться путем такой его перестройки, которая была бы ориентирована и на выполнение социального заказа общества в плане подготовки специалистов, и на воспитание культурного человека, имеющего необходимый запас естественнонаучных знаний и способного использовать эти знания для интерпретации и оценки фактов, тенденций, событий с точки зрения соответствия гуманистическим идеалам.

Наличие двух форм познания – науки и искусства – имеет свою историю и тесно связано с общими представлениями человека о мире. Важнейшие проблемы и исторические этапы развития химической науки находили отражение и в художественной литературе, и в живописи, и в музыке [12].

Интересные отрывки из произведений художественной литературы, касающиеся разбираемой темы, дают возможность преподавателю химии реализовать творческие замыслы учащихся, развивать и поддержать стойкий познавательный интерес к предмету. Необходимо убедить учащихся, что науку надо воспринимать так, как говорил Д. И. Менделеев: «Наука только тогда плодотворна, когда воспринимается не только умом, но и сердцем» [12].

Художественная литература и ее произведения, совершенствуя образное мышление учащихся, оказывают благотворное влияние на их воображение, способность высказывать оригинальные идеи. Даже единичные фрагменты из литературных произведений несут обучающую нагрузку, развивают творческий потенциал и оставляют эмоциональный след в душе учащегося. А это помогает обдумать, осмыслить, сопереживать и надолго запомнить услышанное.

Многие писатели, поэты, в том числе П. П. Бажов [3], С. А. Есенин [5], В. М. Инбер [8]. А. Т. Твардовский [13], А. П. Чехов [15] и др. использовали понятие о химических веществах и их превращениях для решения литературных задач в своих произведениях. Результаты их деятельности затем с успехом использовали химики для лирического украшения и облагораживания процесса обучения химии, чтобы дать учащимся дополнительный эмоциональный заряд и повысить их интерес к изучаемому материалу.

Таким образом, происходит взаимодействие, взаимодополнение естественнонаучного и гуманитарного знаний, что очень важно для формирования естественнонаучной картины мира.

Для примера возьмем простое химическое вещество – воду. Это самое распространенное, безобидное и самое необходимое, без которого немыслима жизнь, вещество. Изучают эту тему на уроках химии в средней школе и на первом курсе вуза в курсе общей химии. С точки зрения химика вода состоит из двух атомов водорода и одного атома кислорода, обладает определенными физическими и химическими свойствами и т. д. А вот поэты смотрят на воду по-другому, они смотрят на нее исходя из той ситуации, которую они рассматривают в данном случае. Вот, что писала о простой водопроводной воде поэтесса Вера Инбер в своем Ленинградском дневнике «Почти три года» в трагические дни блокады Ленинграда, когда не было для людей не только еды, но и воды:

«…вода! Бывало, встанешь утром рано,
И кран, с его металла белизной,
Забулькает, как соловей весной,
И долго будет течь вода из крана».

Вот так она вспомнила о воде, словно о чуде [8].

Оригинальные мысли, фрагменты, высказывания, известных людей пробуждают интерес учащихся к изучаемому материалу, возбуждают у них стойкий эмоциональный заряд, и все это надолго остается в памяти.

Не меньше связей химии с живописью, ведь живопись, художество связаны с цветом, с красками. Пигменты, которые используются для изготовления красок, являются химическими веществами со своими определенными формулами и имеют определенный

цвет. Мы об этом говорим в курсе коллоидной химии в теме «Окраска коллоидных систем» поскольку краски, прежде всего, являются коллоидными системами. Цвет пигмента зависит от его химического состава. Изменяя химический состав и структуру пигмента, можно изменить его цвет. Цвет это, прежде всего, знаковая характеристика, которая формируется в результате созерцательного опыта, каждый цвет имеет свои специфические свойства и силу, и оказывает очень сильное воздействие на эмоциональный настрой человека. И эта символика цвета используется художниками, писателями, поэтами в своих произведениях. Художники сами подбирают определенные, наиболее удобные для них расположение красок на палитре, определенную гамму цветов. К примеру, палитра французского художника П. Пикассо в начальный «голубой период» его творчества состояла в основном из голубых, синих и зеленых красок, а в следующий «розовый период» – из теплых розово-золотистых оттенков.

Цвета и краски проходят через все творчество замечательного русского поэта С. А. Есенина. Преобладающие цвета в лирике Есенина: синий, золотой, красный, белый. Есенин считал, что в самом имени «Россия» спрятано «синее что-то». Он говорил: «Россия! Какое хорошее слово: и «роса», и «сила», и «синее что-то» [5].

Таким образом, с точки зрения химика краски – это определенные химические вещества со своими физическими и химическими свойствами, а художник Пабло Пикассо и поэт Сергей Есенин смотрят на них по-другому и используют их, чтобы передать зрителям и читателям свои чувства и переживания и дают им неоценимый эмоциональный заряд.

Наука и поэзия неразрывно связаны между собой. Так, еще на заре человеческой цивилизации поэзия предоставляла в распоряжение науки свои «технические средства» для лаконичного выражения ее открытий и находок в виде афоризмов, пословиц, загадок, примет и др. Многие научные труды создавались в стихотворной форме, например, знаменитая книга Тита Лукреция Кара «О природе вещей», научно-популярный трактат М. В. Ломоносова «О пользе стекла».

Наука окрыляла поэтическую мысль своими открытиями, что, в свою очередь, давала возможность гениальным поэтам делать такие предсказания, научное обоснование которым находили только через десятки и даже сотни лет. К примеру, материалистические предсказания Лукреция о строении вещества нашли научное обоснование только через тысячелетие [7].

Поэтические произведения – это богатый иллюстративный материал, опираясь на который учащиеся создают в сознании наглядные образы. Вместе с тем это эмоциональный материал, призывающий учащихся к размышлению, сопереживанию и пробуждающий интерес к предмету.

Такой интерес как раз востребован в нынешнее время ко всем естественнонаучным дисциплинам, в частности и к химии.

Необходимо иметь ввиду, что очень важное значение для решения этой проблемы имеет активная и системная популяризация научных знаний; привлечение в арсенал средств и методов точного естественнонаучного образования приемов гуманитарного, культурологического и философско-мировоззренческого характера.

Особого внимания в гуманитаризации естественнонаучного образования заслуживает химическое образование поскольку химия занимает одно из важнейших мест среди наук о природе и является основой формирования естественнонаучной картины мира. Поэтому гуманитаризация химического образования требует повышения внимания к химическому просвещению населения, этого требует усилившееся в последнее время негативное отношение общества к химии, которое связано, прежде всего, с недооценкой роли химических знаний, с неверным восприятием влияния химических соединений на природные экологические процессы и организм человека. В связи с этим для изменения общественного мнения и восстановления химии в своих правах в обществе необходимо усилить пропаганду химических знаний, на конкретных и доступных примерах достижений и возможностей современной химии показать студентам истинное значение химической науки и промышленности.

Достаточно посмотреть на себя и вокруг себя, во что одет, обут, предметы быта, техники, краски, лаки, дезодоранты, синтетические волокна, искусственная кожа и другие многочисленные продукты химической промышленности, чтобы оценить значение химии.

Взаимосвязи ЕНО и дисциплин гуманитарного цикла дают возможность не только объяснять возникающие сложные жизненные проблемы, но и создавать новые научные теории, позволяющие решать задачи, возникающие и в технике, и в сельском хозяйстве, и медицине и т. д. В качестве примеров можно

привести достигнутые успехи в создании новых полимеров, биологически активных веществ, оптических квантовых генераторов, методов лучевой и криотерапии, ультразвука, ЯМР и МРТ в медицине, широкое применение в археологии радиоуглеродных методов и др.

Эти и другие вопросы традиционно обсуждаются на занятиях по физической химии, коллоидной химии, органической и биологической химии, а также прикладной химии.

Хорошо зарекомендовало себя составление студентами рефератов с последующими докладами на такие темы, как «Металлы на страже здоровья», «Новые полимеры в медицине», «Химия и культура», «Химия и литература.

Перспективными с точки зрения использования элементов гуманитарной культуры на занятиях по химии являются проведение семинаров на темы «Химия и развитие научного мировоззрения», а также «Роль химии в формировании естественнонаучной картины мира».

Обобщая изложенное, следует подчеркнуть, что роль преподавателя состоит не только в том, чтобы нагрузить студента предметными знаниями, а в том, чтобы подготовить его к личностному духовно-нравственному диалогу с окружающим миром во всем его многообразии. Вопрос этот, конечно, не односторонний и решается он при обязательном партнерстве педагога и студента.

Считаем очень важным в процессе химического образования овладение основами единой человеческой культуры в ее гуманитарном и естественнонаучном аспектах для формирования целостной картины мира, представленной миром космоса и общества, взаимодействием человека с природой. Это служит залогом формирования научной картины мира, что является одной из главных задач гуманитаризации образования.

Подводя итог сказанному, считаем, что для успешного решения задачи гуманитаризации естественнонаучного образования необходимо:

– всемерно развивать и активизировать мировоззренческую ориентацию учащейся молодежи;

– выявлять, развивать и поощрять творческие способности учащихся;

– способствовать формированию у учащихся гуманитарных взглядов на окружающий мир, акцентируя главное внимание при этом на бережное отношение к природе;

– шире использовать в учебном процессе межпредметные связи естественнонаучных и гуманитарных дисциплин.

Литература

1. Академик А. Е. Арбузов – каким он был // Сборник воспоминаний / Сост. и авт. лит. обработки А. С. Лозовой. Казань: Татар. кн. изд-во, 1975. 158 с. **2.** Афонина Р. Н. Гуманитаризация ЕНО посредством организации учебной творческой деятельности студентов. IV Всероссийский фестиваль науки. XVIII Международная конференция молодых ученых «Наука и образование». Томск. 2014. С. 3-8. **3.** Бажов П. П. Малахитовая шкатулка. М.: Худ. лит., 1997. 334 с. **4.** Васильева Н. А. Становление ЕНО в России в XVIII - первой половине XIX веков (до реформ 60-х годов): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 10 с. **5.** Есенин С. А. Избр. соч. М.: Худ. лит., 1983. 432 с. **6.** Зуллиев А. М., Пацхверова Л. С. Физическая картина мира. Махачкала: ООО «Издатсервис», 2006. 12 с. **7.** Изюмцева Т. Н. Видеть мир сквозь призму искусства // Химия в школе. 2006. № 8. С. 2-3. **8.** Инбер В. М. Почти три года (Ленинградский дневник). Магадан: Советсткая Колыма, 1946. 316 с. **9.** Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Философия образования как объект комплексного исследования. Монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. 116 с. **10.** Российская педагогическая энциклопедия в 2 томах / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Больш. Росс. Энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с. **11.** Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Уч. пос. для педвузов. М.: Академия, 2000. 240 с. **12.** Синдеева Д. В. Химическая наука и искусство – две формы познания окружающего мира. Химия / Прил. к газете «Первое сентября». №26. 2003. С. 2-3. **13.** Твардовский А. Т. Василий Теркин. Стихотворения. Поэмы. М.: Худ. Лит, 1984. 110 с. **14.** Хомутцова Н. А. Совершенствование профессионально-методической подготовки студентов естественнонаучных специальностей в педвузах // Материалы 38-й науч. практ. конф. Барнаул. 2005. С. 110. **15.** Чехов А. П. Черный монах. Полн. собр. соч. и писем в 30 томах. Т. 8. М.: Наука, 1985.

References

1. Academician A. E. Arbuzov as he was // Collected memories / Comp. and aut. lit. processing A. S. Lozovoy. Kazan: Tatar book publishing, 1975. 158 p. **2.** Afonina R. N. Humanitarization of NSE through the organization of students' training creative activity. IV all-Russian festival of science. XVIII Intern. conference of young scientists. "Science and Education". Tomsk. 2014. P. 3-8. **3.** Bazhov P. P. Malachite casket. M.: Khud. lit., 1997. 334 p. **4.** Vasilieva N. A. Developing the NSE in Russia in the 18 - the 1st half of 19th cc. (till the reforms of 60 s): Abstr. Diss. ... Cand. Ped. Chelyabinsk, 2008. 10 p. **5.** Esenin S. A. Sel. works. M.: Khud. lit., 1983. 432 p. **6.** Zulliev A. M., Patskhverova L. S. Physical picture of the world. Makhachkala: LLC "Izdatservis", 2006. 12 p.

7. Izyumtseva T. N. Seeing the world through the art prizm // Chemistry at school. 2006. # 8. P. 2-3. **8.** Inber V. M. Almost three years (Leningrad diary). Magadan: Sovetskaya Kolyma, 1946. 316 p. **9**. Nalivayko N. V., Parshikov V. I. Philosophy of education as the object of a comprehensive study. Monograph. Novosibirsk: SD RAS Publishing, 2002. 116 p. **10.** Russ. Ped. encyclopedia in 2 volumes / Ch. ed. V. V. Davydov. M.: Bolsh. Ross. Entsiclopedia, 1993. Vol. 1. 608 p. **11.** Senko Yu. V. Humanitarian basis of teachers' education. Textbook for ped. universities. M.: Academia, 2000. 240 p. **12.** Sindeeva D. V. Chemical science and art, two forms of cognition of the surrounding world. Chemistry / Adj. to the newspaper "First of September". # 26. 2003. P. 2-3. **13.** Tvardovsky A. T. Vasily Tyorkin. Poems. M.: Khud. Lit, 1984. 110 p. **14.** Khomutova N. A. Perfecting the professional-methodical training of students of the narural science specialties in the ped. Institutions // The materials of the 38th scientific practical conf. Barnaul. 2005. p. 110. **15.** Chekhov A. P. Black monk. Full coll. works and letters in 30 volumes. Vol. 8. M.: Nauka, 1985.

Literatura

1. Akademik A. E. Arbuzov – kakim on byl // Sbornik vospominanij / Sost. i avt. lit. obrabotki A. S. Lozovoj. Kazan': Tatar. kn.i zd-vo, 1975. 158 s. **2.** Afonina R. N. Gumanitarizacija ENO posredstvom organizacii uchebnoj tvorcheskoj dejatel'nosti studentov. IV Vserossijskij festival' nauki. XVIII Mezhdunar. konferencija molodyh uchenyh «Nauka i obrazovanie». Tomsk, 2014. S. 3-8. **3.** Bazhov P. P. Malahitovaja shkatulka. M.: Hud. lit., 1997. 334 s. **4.** Vasil'eva N. A. Stanovlenie ENO v Rossii v XVIII - pervoj polovine XIX vekov (do reform 60-h godov): Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2008. 10 s. **5.** Esenin S. A. Izbr. soch. M.: Hud. lit., 1983. 432 s. **6.** Zulliev A. M., Pachverova L. S. Fizicheskaja kartina mira. Mahachkala: OOO «Izdatservis», 2006. 12 s. **7.** Izjumceva T. N. Videt' mir skvoz' prizmu iskusstva // Himija v shkole. 2006. № 8. S. 2-3. **8.** Inber V. M. Pochti tri goda (Leningradskij dnevnik). Magadan: Sovetstkaja Kolyma, 1946. 316 s. **9.** Nalivajko N. V., Parshikov V. I. Filosofija obrazovanija kak ob#ekt kompleksnogo issledovanija. Monografija. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2002. 116 s. **10.** Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija v 2 tomah / Gl. red V. V. Davydov. M.: Bol'sh. Ross. Jenciklopedija, 1993. T. 1. 608 s. **11.** Sen'ko Ju. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija. Uch. pos. dlja pedvuzov. M.: Akademija, 2000. 240 s. **12.** Sindeeva D. V. Himicheskaja nauka i iskusstvo – dve formy poznanija okruzhajushhego mira. Himija / Pril. k gazete «Pervoe sentjabrja». Izdat. Dom: «Pervoe sentjabrja». № 26. 2003. S. 2-3. **13.** Tvardovskij A. T. Vasilij Terkin. Stihotvorenija. Pojemy. M.: Hud. Lit, 1984. 110 s. **14.** Homutcova N. A. Sovershenstvovanie professional'no-metodicheskoj podgotovki studentov estestvennonauchnyh special'nostej v pedvuzah // Materialy 38-j nauch. prakt. konf. Barnaul. 2005. 110 s. **15.** Chehov A. P. Chernyj monah. Poln. sobr. soch. i pisem v 30 tomah. Soch. V 18 tomah. T. 8. M.: Nauka, 1985.

Статья поступила в редакцию 24.11.15 г.

УДК 511

МОДЕЛИРОВАНИЕ – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ

MODELING AS A MEANS OF DEVELOPING THE INTEREST FOR MATHEMATICS

© 2016 **Рабаданов Р. Р.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Rabadanov R. R.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье рассматриваются различные приемы моделирования, направленные на повышение интереса учащихся к урокам математики в процессе решения текстовых задач в 1-6 классах. Применение приема моделирования в процессе решения текстовых задач позволяет адап-*

тировать учебную информацию в доступные для учащихся формы и служит средством повышения интереса в обучении математике, вызывает интерес к урокам математики. Применение различных элементов моделирования в решении различных видов текстовых задач, таких как краткие записи, применение отрезков в схемах, прямоугольника в чертежах, графиков движения, куба в нахождении объёмов тел открывают путь к решению некоторых видов задач повышенной трудности.

Abstract. *The article discusses different modeling techniques aimed at increasing students' interest in mathematics lessons in the process of solving word problems in classes 1- 6. Application of modeling techniques in solving word problems to adapt the training information into the forms available for pupils and serves as a means to increase interest in learning math, is of interest to mathematics lessons. The use of different modeling elements in solving various kinds of word problems, such as brief notes, application segments in the schemes, the rectangle in the figures, the timetable, the cube to find the volume of bodies pave the way for solving some types of problems of increased difficulty.*

Rezjume. *V stat'e rassmatrivajutsja razlichnye priemy modelirovanija, napravlennye na povyshenie interesa uchashhihsja k urokam matematiki v processe reshenija tekstovyh zadach v 1-6 klassah. Primenenie priema modelirovanija v processe reshenija tekstovyh zadach pozvoljaet adaptirovat' uchebnuju informaciju v dostupnye dlja uchashhihsja formy i sluzhit sredstvom povyshenija interesa v obuchenii matematike, vyzyvaet interes k urokam matematiki. Primenenie razlichnyh jelementov modelirovanija v reshenii razlichnyh vidov tekstovyh zadach, takih kak kratkie zapisi, primenenie otrezkov v shemah, prjamougol'nika v chertezhah, grafikov dvizhenija, kuba v nahozhdenii ob''jomov tel otkryvajut put' k resheniju nekotoryh vidov zadach povyshennoj trudnosti.*

Ключевые слова: *интерес к математике; моделирование как средство в развитии интереса к урокам математики; текстовые задачи; схема; чертеж.*

Keywords: *interest for mathematics, modeling as a method of developing the interest for the mathematical lessons, textual problems, scheme, sketch.*

Klyuchevye slova: *interes k matematike; modelirovanie kak sredstvo v razvitii interesa k urokam matematiki; tekstovye zadachi; shema; chertezh.*

Большинство школьных учителей математики хорошо знают, что при изучении любого школьного предмета, особенно математики, важна не только усидчивость и внимательность, огромное желание трудиться и страсть получать новые знания, но и побудительный интерес к нему. Без «симпатии к изучаемому» предмету сложно заставить себя учить его и приобретать навыки. Поэтому важно искать возможности, как заинтересовать учащихся или хотя бы «подогревать» их интерес всеми путями, средствами, методами и возможными способами. В этом плане существенную роль играет прием моделирования в решении текстовых задач.

Здесь надо сказать о цели исследования, о выборке, где проводилось, на какие вопросы хотели получить ответы авторы исследования. А то непонятно, о чем дальнейшее повествование.

Все задачи постарались подобрать так, чтобы детям они оказались очень интересными.

Из текстовых заданий задачи на нахождение неизвестного по известным их суммам оказались более интересными; вызывали интерес также и задачи на работу, на движение.

Наибольший интерес вызвало задание на составление моделей (схем с помощью отрезков, использование прямоугольника в процесс решения задач и т.д.).

Включение приема моделирования в процесс решения текстовых задач способствует развитию познавательных интересов у школьников, обобщению знаний, приобретаемых на уроках математики.

Однако надо помнить, что включения в процесс решения задач некоторых видов моделей, схем, графиков хороши в системе с другими формами обучения (кружок, факультатив, дополнительное занятие и др.), использование которых должно привести учащихся к самостоятельному приобретению и обогащению знаний.

Проблема усвоения теоретического материала актуальна на любой ступени обучения, в том числе и в основной школе. Доказать учащимся, что без знания правил, законов, теорем обучение математике не может быть успешным. Включение в процесс решения задач приема моделирования делает процесс обучения более интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

«Интерес – особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять. …» [2. С. 249].

Формирование интереса не всегда начинается с осознания потребностей, призвания или общественного долга. Интерес может появиться стихийно и неосознанно вследствие эмоциональной привлекательности объекта, а уже потом осознается его жизненное значение, которое может определяться многими причинами: потребностями, общественными требованиями.

Интересы имеют существенное значение в жизни и деятельности человека. Поэтому и счастье человек испытывает тогда, когда у него есть интересы. Интересы побуждают к деятельности, активизируют личность. И. П. Павлов рассматривал интерес как то, что активизирует состояние коры головного мозга. Работа, отвечающая интересам, осуществляется легко и продуктивно.

Каждый учитель математики общеобразовательной школы считает одной из основных задач своей работы, направить познавательные интересы учащихся по правильному пути, умело и мастерски переключая их на систематическое изучение школьной математики, которая служит областью познания своей учебной деятельности.

У учителя математики много возможностей в зависимости от характера занятий построить свои уроки содержательно и увлекательно, и часть задач он может перенести на внеклассные занятия, как естественные продолжения урочной работы. Именно на таких занятиях ученики чаще ждут новых оригинальных сообщений учителя в процессе решения текстовых задач.

Покажем на конкретных примерах, как при решении текстовых задач с помощью приема моделирования можно направить учащихся на верный путь размышлений, поддержать интерес, стремление к достижению конечного результата.

Так как моделирование как метод обучения стало осознаваться сравнительно недавно, научное понятие модели и моделирования ещё недостаточно проникло в методику преподавания математики в школе.

Многие учащиеся слабо представляют себе функциональную зависимость между величинами, входящими в задачу, не умеют выражать эту зависимость в символах и потому плохо переводят словесные тексты на абстрактный язык математики, к тому же некоторые учащиеся не понимают, что значит решить задачу, и потому дают неполное решение задачи. Несмотря на большое количество исследований в этой области, умения учащихся 1-6 классов решать текстовые задачи остаются на низком уровне.

Как показывают анализ научно-методической литературы и практика обучения, это, в частности, связано с недостаточной реализации приема моделирования в формировании интереса к математике при обучении учащихся 1-6 классов решению текстовых задач. Это и обуславливает актуальность исследования.

В решении текстовых задач существенную роль играет из познавательных универсальных учебных действий – моделирование, а выбор прямоугольника в качестве схематического моделирования раскрывает связи между известными и неизвестными величинами, открывает путь в выборе арифметического действия.

При изучении математики, в частности, арифметических действий, учащиеся начальной школы учатся складывать и отнимать отрезки, находить периметр и площадь прямоугольника, объем куба и это всё делает удобным в применении их при решении текстовых задач.

Покажем на конкретных примерах, как при решении задач можно направить учащихся на верный путь размышлений, поддержать интерес, стремление к достижению конечного результата, применяя моделирование условия задачи с помощью отрезков.

При решении текстовых задач оформляют краткие записи, но часто краткие записи дают недостаточно информации, а схемы с отрезками дополняют этот пробел.

Задача 1. [1]. Реши задачу, составив к ней уравнение:

Пояс с пряжкой стоит 6800 р. Пояс дороже пряжки на 6000 р. Сколько стоит пряжка?

Решение. Образовательная практика показывает, что многие учителя рекомендуют делать краткую запись условия задачи в таком виде (рис. 1):

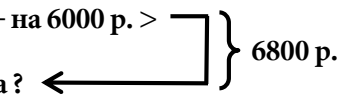


Рис. 1. Схема-рисунок условия задачи

Запись условия задачи в таком виде не соответствует адекватному восприятию учащимися задачной ситуации и не способствует созданию образа, необходимого для

фиксации связей между величинами. Такой способ представления информации может привести к случайной манипуляции с числовыми данными в процессе решения задачи.

Следовательно, необходим выбор такого способа отражения задачной ситуации, который бы наглядно показывал не только скрытые зависимости между величинами, но и побуждал учащихся активно мыслить и искать наиболее рациональные пути решения задачи. В нашем случае задачную ситуацию следует представить в виде схемы с прямоугольниками (рис. 2).

–

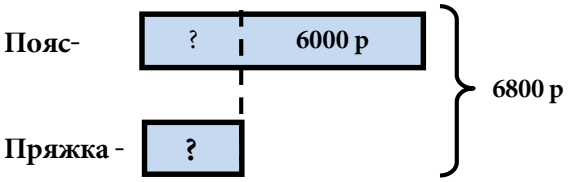


Рис. 2. Схема-рисунок условия задачи

По схеме видно, что если от общего количества денег вычесть 6000 р, то получится удвоенное количество денег, которую заплатили за пряжку. Следовательно, пряжка стоит: (6800 – 6000) ÷ 2 = 400 (р). Или, добавив к общей сумме 6000 р, мы получим удвоенное количество денег, которые заплатили за пояс. То есть пояс стоит:

(6800 + 6000) ÷ 2 = 6400 (р).

Данная схема позволяет легко перейти и к алгебраическому способу решения. Для этого необходимо ввести переменную и выразить через нее неизвестные величины и составить модель задачной ситуации. Поскольку за пояс и пряжку заплатили вместе, то образ модели будет выглядеть так:

П (*р*) + Пр (*р*) = 6800 (*р*).

Схема подсказывает, как вводить переменную. Очевидно, что *x* (*р*) стоит пряжка и (*x* + 6000) (*р*) стоит пояс.

Составим уравнение: (*x* + 6000) + *x* = 6800. Решение данного уравнения не представляет трудностей для учащихся 5 классов.

По аналогии арифметическим способам ученики находят различные виды уравнений:

2 × (x + 6000) = 6800 + 6000 и

(6800 – 6000) = 2 × x.

Составление различных видов уравнений вызывает интерес к поиску различных способов решения задачи.

Задача 2. *Ложка и вилка вместе весят 95 г, вилка и ножик – 105 г, ножик и открывалка – 100 г, открывалка и розетка – 75 г, розетка и ложка – 85 г. Сколько весит ложка?*

Решение. Изобразим условие задачи с помощью отрезков (рис. 3).



Рис. 3.

Такой вид моделирования условия задачи с помощью отрезков дает наглядное представление о связях неизвестных и данных.

Задачи такого содержания встречаются в курсе математики 3-6 классов и формулировка задачи может вызвать интерес у учащихся, но они затрудняются найти её решение, поскольку сразу перевести условие задачи на математический язык – язык символов, им сложно. Поэтому учитель дает подсказку (рис. 3), чтобы обозначили названия овощей первыми буквами их названий: ложка - **л**, вилка – **в**, ножик – **н**, открывалка – **о**, розетка – **р** (табл.).

Далее учащиеся решают задачу, следуя указаниям учителя (один ученик работает у доски, а остальные выполняют необходимые записи в тетрадях; все действия комментируются).

У некоторой части учащихся тема «текстовые задачи» в курсе математики вызывает большой интерес, но в то же время некоторым детям эта тема дается с большим трудом.

Применение в решении текстовых задач прямоугольника отражает отношения между величинами, открывает путь к решению и вызывает интерес учащихся, дети стараются решать задачи различными способами, указывать, какие действия нужно совершить с теми или иными величинами, чтобы получить ответ на поставленный вопрос.

Для решения задач на равномерное движение можно использовать очень простую и понятную детям модель – прямоугольник. Ведь длины его сторон и площадь находятся в тех же отношениях, что и скорость, время и расстояние, в частности, в таком же соотношении находятся цена, количество и стоимость, а также задачи на работу (время *(t)*, производительность труда *(q)*, объем работы *(P)*):

$S = a \times в$, $S = t \times v$, $C = ц \times к$, $P = q \times t$.

Таблица

Указания учителя	Решение (действия учащихся)
1. Запишите равенства по условию задачи, не указывая единиц измерения массы (кг)	**л** + **в** = 95 (1) **в** + **н** = 105 (2) **н** + **о** = 100 (3) **о** + **р** = 75 (4) **р** + **л** = 85 (5)
2. Сложите почленно полученные равенства (1) – (5), учитывая, что названия повторяются дважды	2 **л** + 2 **в** + 2 **н** + 2 **о** + 2 **р** = 95 + 105 + 100 + 75 + 85 = 460
3. Примените в левой части полученного равенства распределительный закон умножения, а в правой части найдите сумму	2 (**л** + **в** + **н** + **о** + **р**) = 460 **л** + **в** + **н** + **о** + **р** = 230 (6)
4. Сложите почленно равенства (2) и (4)	**в** + **н** + **о** + **р** = 105 + 75, **в** + **н** + **о** + **р** = 180 (7)
5. Вычтите почленно из равенства (6) равенство (7)	**л** + **в** + **н** + **о** + **р** – (**в** + **н** + **о** + **р**) = 230 – 180, **л** = 50

Ответ. Ложка весит 50 г.

Также эта модель пойдет и для других видов задач, где величины связаны прямой и обратной пропорциональностью.

Рассмотрим задачу из курса 4 класса в качестве примера.

Задача 3. *Из двух пунктов, удаленных друг от друга на 300 км, выехали одновременно в одном направлении два мотоциклиста. Скорость одного – 60 км/ч, другого – 90 км/ч. Через сколько часов второй мотоциклист догонит первого?*

Решение. Для наглядного изображения модели задачи нам понадобятся два прямоугольника. На одном прямоугольнике (AKMB) будут отражены величины, характеризующие процесс движения первого мотоциклиста, а на другом (АДСВ) – процесс движения второго мотоциклиста.

Так как время движения мотоциклистов одинаково, то одна из сторон первого прямоугольника на котором отражены величины, характеризующие процесс движения второго мотоциклиста, равна стороне второго прямоугольника, изображающего процесс движения первого мотоциклиста. Сторона АВ общая и обозначает время движения.

Также отметим, что то расстояние, которое указано в задаче (300 км), обозначает не что иное, как разность расстояний, пройденных мотоциклистами. Это будет означать, что нам нужно сравнить площади прямоугольников АДСВ и АКМВ, поэтому удобнее всего изобразить их с одной общей стороной (АВ) и наложенными друг на друга так, как на рисунке 4.

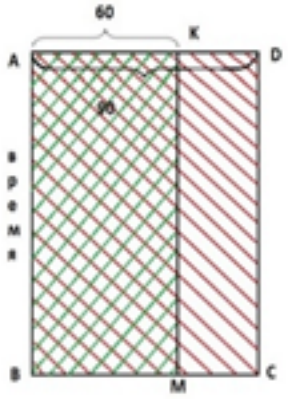


Рис. 4. Сравнить площади прямоугольников АДСВ и АКМВ

Разность площадей будет равна площади прямоугольника KDCM (расстояние 300 км). Из чертежа мы видим, что единственное первое действие, которое здесь логично сделать, это найти длину отрезка KD, как разность отрезков AD и AK:

1) 90 – 60 = 30 км/ч

Теперь мы знаем одну из сторон прямоугольника KDCM и его площадь, а значит, сумеем найти и вторую сторону, длина которой и будет обозначать количество часов до встречи:

2) 300 ÷ 30 = 10 часов.

Ответ: через 10 часов.

Задача 4. *Фермер разводит страусов и коров, всего 150 голов и 522 ноги. Сколько страусов и коров в отдельности у фермера?*

Решение.

I способ. Пусть все страусы у фермера (рис. 5, а).

1) 2 × 150 = 300 ног всего (площадь прямоугольника ABCD).

2) 522 – 300 = 222 ног, недостающих за счет коров (площадь прямоугольника DOKM).

3) 4 – 2 = 2 ноги больше у коровы, чем страуса (длина стороны MD равна 2, как разность сторон AM и AD).

4) 222 ÷ 2 = 111 коров у фермера (длина стороны DO прямоугольника DOKM).

5) 150 – 111 = 39 страусов (длина стороны NB, как разность сторон AB и AN прямоугольника ABCD).

II способ. Пусть все коровы у фермера (рис. 5, б).

1) 4 × 150 = 600 число ног всех коров равна площади прямоугольника ABEM.

2) 600 – 522 = 78 (площадь прямоугольника OCEK).

3) 4 – 2 = 2 ноги (длина стороны EC = AM – BC).

4) 78 ÷ 2 = 39 страусов (длина стороны OC = KE = BN).

5) 150 – 39 = 111 коров (длина отрезка AN, как разность сторон AB и NB).

На рис. 5 (в) показана интерпретация правильности решения задачи, то есть, сколько голов и ног коров и страусов у фермера.

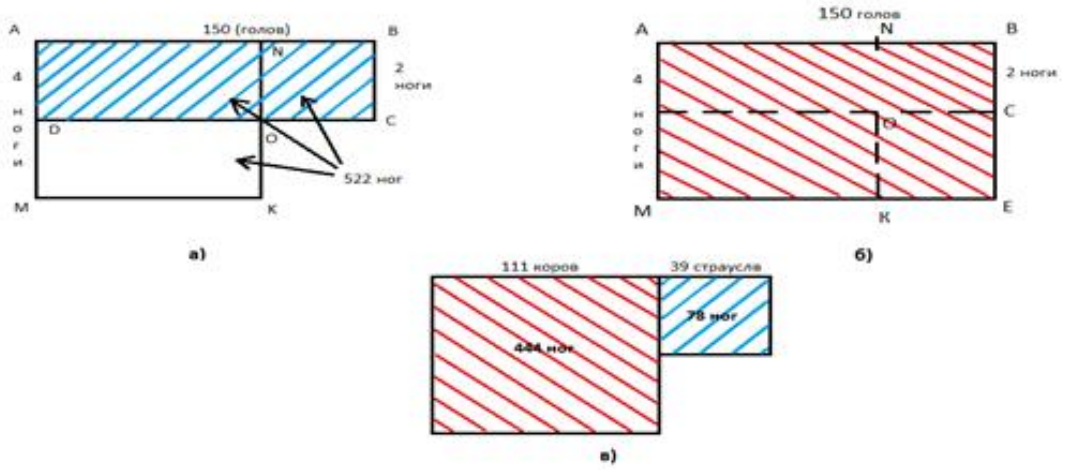


Рис. 5. Наглядное решение задачи 4: а) I способ; б) II способ; в) интерпретация правильности решения.

Включение в процесс решения задач элементов моделирования, составление моделей различных видов, отражающих взаимосвязи величин, согласно условиям задачи вызывает познавательный интерес младших школьников к математике.

В итоге каждый ученик имеет возможность выбрать тот способ решения задачи, который ему более понятен и интересен.

На разных стадиях обучения целесообразно использовать разные математические модели, предоставляя учащимся возможность их выбора.

Литература

1. Аргинская И. И., Ивановская Е. И., Кормишина С. Н. Математика. 4 класс. Ч. 2. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2009. 351 с. **2.** Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, допол. 80000 слов и фразеологических выражений. М., 2009.

References

1. Arginskaya I. I., Ivanovskaya E. I., Kormishina S. N. Mathematics. Grade 4. Part 2. Samara: Uchebnaya literatura, 2009. 351 p. **2.** Ozhegov S. I. Shvedova N. Yu. Explanatory Dictionary of Russian. 4th ed., comp. 80 000 words and idiomatic expressions. M., 2009.

Literatura

1. Arginskaja I. I., Ivanovskaja E. I., Kormishina S. N. Matematika. 4 klass. Ch. 2. Samara: Izd-vo «Uchebnaja literatura». 2009. 351 s. **2.** Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. Izd. 4-e, dopol. 80000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. M., 2009.

Статья поступила в редакцию 09.11.2015 г.

УДК 372. 881. 161. 1.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕЗГИНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ (на материале подчинительных словосочетаний)

GRAMMATICAL INTERFERENCE IN THE CONDITIONS OF THE LEZGHIN-RUSSIAN BILINGUALISM (basing on subordinating word combinations)

© 2016 **Селимова З. О., Ходжаева Ш. И.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2015 **Selimova Z. O., Khodzhaeva Sh. I.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *В статье подвергаются анализу случаи грамматической интерференции в русской речи учащихся-лезгин на материале словосочетаний. Интерференция обусловлена отсутствием в родном языке учащихся категории рода, предлогов, синтаксической связи согласования и разной типологией в управлении слов в сопоставляемых языках. Общие для сравниваемых языков грамматические категории числа, падежа в русском языке представлены в одних грамматических формах, а в лезгинском, напротив, в других. Типичными случаями грамматической интерференции являются ошибки в подчинительной связи согласования и управления.*

Abstract. *The authors of the the article analyze the cases of grammatical interference in Lezghin pupils' Russian speech basing on word-combinations. The interference is due to the absence in the pupils' mother tongue the gender category, prepositions, syntactic coordination and communication in the management of the different typology of words in the compared languages. The grammatical categories general for compared languages of number, case in Russian are presented language in one grammatical forms, while in the Lezghin language, on the contrary, they are presented in others. Typical cases of the garammatical interference are grammatical errors in subordinating connection of the coordination and management.*

Rezjume. *V stat'e podvergajutsja analizu sluchai grammaticheskoj interferencii v russkoj rechi uchashhihsja-lezgin na materiale slovosochetanij. Interferencija obuslovlena otsutstviem v rodnom jazyke uchashhihsja kategorii roda, predlogov, sintaksicheskoj svjazi soglasovanija i raznoj tipologiej v upravlenii slov v sopostavljaemyh jazykah. Obshhie dlja sravnivaemyh jazykov grammaticheskie kategorii chisla, padezha v russkom jazyke predstavleny v odnih grammaticheskih formah, a v lezginskom, naprotiv, v drugih. Tipichnymi sluchajami grammaticheskoj interferencii javljajutsja oshibki v podchinitel'noj svjazi soglasovanija i upravlenija.*

Ключевые слова: *русский язык, лезгинский язык, синтаксис, словосочетание, грамматическая интерференция.*

Keywords: *Russian, the Lezghin language, syntax, word-combination, grammatical interference.*

Kljuchevye slova: *russkij jazyk, lezginskij jazyk, sintaksis, slovosochetanie, grammaticheskaja interferencija.*

Интерференция (от лат. *inter* – между собой, *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном усвоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [2].

В процессе взаимодействия родного и русского языков довольно значительным

оказывается влияние характерных особенностей родного языка учащихся на русскую речь. В связи с этим обучение русскому языку в национальной школе ставит перед учителем важные задачи, связанные с учетом специфики фонетического строя, лексической системы, грамматической структуры родного языка.

Явление грамматической интерференции стало привлекать внимание отечественных лингвистов с середины 50-х годов XX века.

Вопросы интерференции на разных языковых уровнях рассматривались в работах Т. В. Булгаковой, Е. М. Верещагина, В. Ю. Розенцвейга, Е. Д. Поливанова, Л. В. Щербы, Л. М. Уман и др.

Проблема преодоления и предупреждения интерференции в русской речи учащихся-дагестанцев нашла отражение в работах многих дагестанских ученых (А. М. Айтберов 1983, 1990; Г. Г. Буржунов 1985, 2004; Г. И. Магомедов 1990, 1993; З. М. Загиров 1988, 2002; К. Э. Джамалов 1998).

Интерференция может возникнуть на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях.

Явление грамматической интерференции можно выявить при сопоставлении видов подчинительной связи, определив, в чем заключаются их сходства или различия, т.е. какие типы связи являются общими, какие различными для русского и родного языков или свойственными только одному из контактирующих языков. Расхождения в изучаемом и родном языках требуют особого внимания, так как они являются причиной многих грамматических ошибок в русской речи учащихся.

Одним из наиболее уязвимых звеньев для возникновения интерференции, особенно в условиях нашего региона, выступает грамматический уровень. Не имея возможности в рамках одной статьи провести комплексное исследование всех типов грамматической интерференции, проявляемой в речи данного контингента учащихся, мы решили ограничиться анализом некоторых случаев синтаксической интерференции, которые позволяют определить типичные грамматические ошибки в русской речи учащихся-лезгин на материале подчинительных словосочетаний.

Под словосочетанием мы понимаем «соединение двух или более знаменательных слов, связанных по смыслу и грамматически, выражающее единое, но расчленённое понятие и представляющее собой сложное наименование явлений объективной действительности» [7].

Например: *высокое дерево* (русск.) – *кьакьан тар* (лезг.); *читать книгу* (русск.) – *ктаб кIелун* (лезг); *очень мало* (русск.) – *лап тIемил* (лезг.) и др.

В современном русском языке различаются три вида подчинительной связи – согласование, управление и примыкание, выделение которых основано на различии способов введения зависимого слова в словосочетание.

Сфера употребления, характер проявления указанных видов связи различаются в русском и лезгинском языках. Эти различия проявляются при первом же знакомстве с видами связи в контактируемых языках:

– в русском языке рассматривают виды связи в следующей последовательности: согласование, управление и примыкание,

– в лезгинском языке: *сая* (примыкание), *падеждин алакъа* (управление), *дуьзгуьнвал* (согласование).

Согласование «в лезгинском языке представлено исключительно редко», только в тех случаях, если и подлежащее, и составное сказуемое выражены склоняемыми частями речи (именем существительным, прилагательным, причастием, местоимением), то сказуемое с подлежащим согласуется в числе. Например: *Эхир гуда садаз зарар: гзаф екебур я сарар* (С. С.) – «В конце концов причинит кому-нибудь вред: зубы слишком уж большие» [3].

Сопоставляя формы зависимого слова как средства выражения связи между словами в русском словосочетании с подобным явлением синтаксиса лезгинского языка обнаруживаем, что «согласование как тип грамматической связи в словосочетаниях в лезгинском языке отсутствует, так как отсутствуют в языке морфологические средства для выражения такого вида связи: глагол в лезгинском языке не изменяется по лицам и по числам, отсутствует также категория грамматического рода» [6]. Этим лезгинский язык отличается не только от русского, но и от некоторых дагестанских языков (аварского, даргинского, лакского и др.)

Поэтому, естественно, самым трудным при изучении для учащихся-лезгин является согласование имен прилагательных, причастий, числительных, местоимений с существительными в роде, числе и падеже.

Дело в том, что прилагательные, причастия, порядковые числительные, притяжательные местоимения в лезгинском языке не

обладают формальными словоизменительными признаками, и поэтому отношения между предметом и его признаком выражаются не с помощью согласования, то есть уподобления форм зависимого слова формам главного слова, как это имеет место в русском языке, а с помощью примыкания. Ср.: лезг.: *яру цуьк* – «красный цветок»; *яру цуькер* – «красные цветы»; *яру переем* – «красная рубашка»; *яру перемар* – «красные рубашки»; *яру пайдах* – «красное знамя»; *яру пайдахар* – «красные знамена» и т. д. Как показывает анализ, форма зависимого слова – прилагательного *яру* «красный» – остается без изменения при разных существительных в форме единственного и множественного числа [6].

Итак, в русском языке определения принимают род, число, падеж определяемого слова, т.е. согласуются, а в лезгинском языке категория рода отсутствует вообще, чем и обусловливаются интерференционные ошибки в русской речи учащихся-лезгин в согласовании определения с определяемым словом: *интересный сказка, лунный ночь, современный молодежь, хороший место, наш село, твой пальто, пятый серия, двенадцатый страница* и т. д.

В лезгинском языке отсутствует также согласование в числе между словами в словосочетании. Ср.: лезг.: *иер руш* – «красивая девушка, девочка»; *иер рушар* – «красивые девушки, девочки»; *иер гада* – «красивый мальчик»; *иер гадаяр* – «красивые мальчики»; *зи кIел* – «мой ягненок»; *зи кIелер* – «мои ягнята» и т. д. Как показывают примеры, определяемые слова *иер* «красивый», *зи* «мой» нейтральны в отношении категорий единичности-множественности.

Одной из сложных синтаксических связей слов для учащихся-лезгин является управление. Управление в русском языке определяется как способ связи, при котором главное слово требует постановки зависимого слова в определенной падежной форме. Например: *говорить правду, заботиться о родителях, дорога в горы, встретив друга* и т. д.

В лезгинском языке управление заключается в том, что одно из двух сочетающихся слов, а именно управляемое, принимает определенную падежную форму для смыслового дополнения или определения другого – управляющего слова. При этом в какие бы отношения ни вступало с другими словами в предложении и какие бы изменения в связи с этим ни испытывало управляющее слово данной пары, управляемое слово остается неизменным ко всем этим изменениям и не меняет своей формы до тех пор, пока не наступает необходимость изменения и установления нового смыслового соотношения с управляющим. Например: *Им* ***бубадин*** *пишкеш я.* «Это подарок отца». *Ада* ***бубадин*** *пишкешдал дамах ийизва.* «Он гордится подарком отца». ***Бубадин*** *пишкешдикай адаз хийир гьанач.* «Он не получил пользы от подарка отца» и т. д. Но: *Им бубадиз пишкеш я.* «Это подарок отцу» [3].

В лезгинском языке управляемыми могут быть склоняемые слова, в том числе и такие, которые употребляются в значении послелогов, а управляющими – как изменяемые, так и неизменяемые части речи. Например: *хуьре яшамиш гьун* – «жить в селении»; *къуншидин патав фена* – «пошел к соседу»; *къуншидин патавай хтана* – «пришел от соседа»; *кIелзавайдан ктабар* «книги учащегося» и т. д. [3].

Зависимое слово в лезгинском языке, в отличие от русского, стоит перед главным словом. Например: *поднять камень* – лезг. *къван хкажун* (букв. «камень поднять»); *пройти реку* – лезг. *вацIалай элячIун* (букв. «реку пройти»); *пойти в школу* – лезг. *мектебдиз фин* (букв. «в школу пойти»). Употребление управляемого слова перед управляющим в лезгинском языке порождает интерференционные ошибки типа: *отца дом, сестры муж, брата машина, Пушкина памятник* и т. д.

Трудности при изучении русских предложных и беспредложных глагольных и именных словосочетаний обусловлены типологическими различиями в сравниваемых языках, несовпадением падежей (в русском языке 6 падежей, в лезгинском – 18) и падежных значений, отсутствием предлога в лезгинском языке.

Особую трудность представляет для учащихся-лезгин правильное употребление предложных конструкций. Составляя словосочетания на русском языке, они не используют предлоги, так как их нет в родном языке. Например: *зашел школу, ходил парк, уверенность победе, приехал город.* Или могут использовать предлоги неправильно. Например: *пошел в речку, уехал в автобусе*, где вместо предлога *на* использует предлог *в.* Или добавляют предлоги там, где они не нужны. Например: *писать с карандашом, прикрыть с платком.*

Ошибки такого характера можно разделить на следующие типы:

а) пропуск предлога там, где он необходим, т. е. замена предложных конструкций беспредложными;

б) употребление одних предлогов вместо других;

в) ненужное добавление предлога, т. е. замена беспредложных конструкций предложными.

Все это приводит к ошибкам в предложно-падежном управлении. Например: *Ахмед пришел* ***с*** *школы* (вместо из школы). *Мы поедем купаться* ***в*** *море* (вместо на море). *Чашка (с) молоком стояла на столе. Учитель писал на доске* ***с*** *мелом* и т. д.

Под воздействием родного языка учащиеся допускают ошибки в сочетании количественных числительных с существительными: *два дерево, пять книга, десять тетрадь*. Подобные ошибки объясняются тем, что в лезгинском языке числительные при сочетании с существительными не требуют изменения их грамматических форм: *пуд кIвал* (букв. «три дом»), *вад кIвал* (букв. «пять дом»), *виш кIвал* (букв. «сто дом») и т. д.

Определенные трудности возникают в согласовании некоторых заимствованных из русского или посредством русского языка слов, которые в родном языке учащихся приобрели форму с усеченным окончанием, например: *машин* «машина», *резин* «резина» и т. д. Соответственно аналогии с родным языком зависимое слово при данных существительных ставят в начальной форме: *цIийи машин - новый машин* вместо *новая машина*; *чIулав резин – черный резин* вместо *черная резина* и т. д.

Учащиеся строят русские синтаксические конструкции по правилам синтаксиса родного языка. Поэтому учителю необходимо учитывать особенности построения словосочетаний и предложений в русском и лезгинском языках.

Итак, основными факторами, вызывающими грамматическую интерференцию в русской речи учащихся-лезгин являются типологические расхождения в видах подчинительной связи, отсутствие категории рода в лезгинском языке, предлога, которые оказываются важными при изучении русского языка, особенно в условиях национально-русского двуязычия. При усвоении отсутствующих или контрастирующих явлений в системах русского и родного языков пристальное внимание учащихся должно быть уделено преодолению интерференции на всех уровнях языка; необходимо подобрать систему упражнений, направленную на преодоление этих интерференций. Необходимо также установить написания, которые являются специфическими для детей данной национальности, учитывая ошибки учащихся в устной и письменной речи и создавая условия, которые необходимы для преодоления этих ошибок.

Литература

1. Буржунов Г. Г. Обучение русскому согласованию в 4-8 классах дагестанской национальной школы. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985. 159 с. **2.** Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 1440 с. **3.** Гаджиев М. М. Синтаксис лезгинского языка. Ч. 1. Простое предложение. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954. 196 с. **4.** Загиров З. М. Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков. Махачкала: ДГПУ, 2002. 287 с. **5.** Магомедов Г. И. Учет особенностей родных языков в процессе обучения русскому языку. Махачкала: Дагучпедгиз, 1990. 76 с. **6.** Методика русского языка в дагестанской национальной школе / Под ред. проф. Магомедова Г. И. Махачкала: Изд. НИИ Педагогики, 2004. 615 с. **7.** Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.

References

1. Burzhunov G. G Teaching the Russian agreement in 4-8th grades of Dagestan national school. Makhachkala:Daguchpedgiz, 1985. 159 p. **2.** Great Encyclopedic Dictionary. M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. 1440 p. **3.** Gadzhiev M. M. Lezghin Syntax. Part 1. Simple sentence. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1954. 196 p. **4.** Zagirov Z. M. Comparative grammar of Russian and the Dagestan languages. Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University, 2002. 287 p. **5.** Magomedov G. I. Accounting the features of native languages in the process of teaching Russian. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1990. 76 p. **6.** Methodology of Russian in Dagestan national school / Ed. by prof. Magomedov G. I. Makhachkala: SRI of Pedagogy Publishing, 2004. 615 p. **7.** Rosenthal D. E., Telenkova M. A. Dictionary of linguistic terms. M.: Prosveshchenie, 1985. 399 p.

Literatura

1. Burzhunov G. G. Obuchenie russkomu soglasovaniju v 4-8 klassah dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985. 159 s. **2.** Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar'. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2002. 1440 s. **3.** Gadzhiev M. M. Sintaksis lezginskogo jazyka. Ch. 1. Prostoe predlozhenie. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954. 196 s. **4.** Zagirov Z. M. Sopostavitel'naja grammatika russkogo i dagestanskih jazykov. Mahachkala: DGPU, 2002. 287 s. **5.** Magomedov G. I. Uchet osobennostej rodnyh jazykov v processe obuchenija russkomu jazyku. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1990. 76 s. **6.** Metodika

russkogo jazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole / Pod red. prof. Magomedova G. I. Mahachkala: Izd. NII Pedagogiki, 2004. 615 s. 7. Rozental' D. Je., Telenkova M. A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov. M.: Prosveshhenie, 1985. 399 s.

Статья поступила в редакцию 14.10.2015 г.

УДК 378. 02: 372. 891

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

THE DIAGNOSTICS OF THE CREATIVE COMPONENTS FORMEDNESS OF THE FUTURE GEOGRAPHY TEACHER'S METHODICAL THINKING AND METHODICAL COMPETENCE

© 2016 **Тимофеева З. М.**
Южный федеральный университет

© 2016 **Timofeeva Z. M.**
Southern Federal University

Резюме. *В статье предлагается способ диагностики уровней сформированности творческих компонентов методической компетентности и методического мышления преподавателя географии, реализованный в системе методической подготовки студентов непедагогического бакалавриата к педагогической деятельности.*

Abstract. *The author of the article offers the way of diagnostics of levels of formedness of creative components of the Geography teacher's methodical thinking and methodical competence, realized in the system of non-pedagogical bachelor students' methodical training for the pedagogical activity.*

Rezjume. *V stat'e predlagaetsja sposob diagnostiki urovnej sformirovannosti tvorcheskih komponentov metodicheskoj kompetentnosti i metodicheskogo myshlenija prepodavatelja geografii, realizovannyj v sisteme metodicheskoj podgotovki studentov nepedagogicheskogo bakalavriata k pedagogicheskoj dejatel'nosti.*

Ключевые слова: *подготовка преподавателя географии, методическая компетентность, методическое мышление, диагностика готовности к творческой педагогической деятельности.*

Keywords: *Geography teacher's training, methodical competence, methodical thinking, diagnostics of readiness for the creative pedagogical activity.*

Klyuchevye slova: *podgotovka prepodavatelja geografii, metodicheskaja kompetentnost', metodicheskoe myshlenie, diagnostika gotovnosti k tvorcheskoj pedagogicheskoj dejatel'nosti.*

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации высшего образования имеют возможность осуществлять педагогическую подготовку студентов непедагогического бакалавриата по программам профессиональной переподготовки. Освоение данных программ позволяет обучающимся по направлениям академического бакалавриата приобретать педагогическую квалификацию одновременно с освоением основной образовательной про-

граммы (ООП). Соответственно, университеты, реализующие ООП по направлению подготовки 05.03.02 География, могут готовить по программам дополнительного профессионального образования (ДПО) преподавателей географии для общеобразовательных организаций [2]. Обучение по такой программе в Институте наук о Земле Южного федерального университета (ЮФУ) позволяет его студентам и лицам, имеющим высшее образование, овладеть компетенциями, необходимыми для осуществления педагогической деятельности в области географического образования. Освоившие программу ДПО «Преподаватель» вместе с дипломом о профессиональной переподготовке получают юридическое право заниматься учебной и воспитательной работой в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях. В соответствии с разработанной концепцией университетской подготовки преподавателя географии [3] система его методической подготовки в рамках программы профессиональной переподготовки строится на основе предметных географических и психолого-педагогических знаний, полученных по ООП и являющихся ключевой предпосылкой для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в области общего географического образования.

Анализ современных тенденций развития мирового и российского образования свидетельствует о возрастающей потребности общества в творчески активном преподавателе, о необходимости целенаправленного развития креативных качеств его личности, формирования опыта творческой педагогической деятельности. Высокая актуальность данного фактора обусловила разработку и реализацию в ЮФУ творчески-ориентированной системы методической подготовки преподавателя географии. Данную систему мы рассматриваем как совокупность компонентов, интегрирующих содержание психолого-педагогической и предметной географической подготовки и обеспечивающих формирование методической компетентности и методического мышления преподавателя географии, его готовности к творческой педагогической деятельности. Творческая ориентированность системы методической подготовки обеспечивается направленностью мотивации, содержания и технологий обучения на усвоение процедур и механизмов творческой деятельности, включением студентов в решение научно-методических и практических проблем современного географического образования.

В качестве конечного результата методической подготовки мы полагаем формирование компонентов методического мышления как развитой профессиональной способности мыслить методически и методической компетентности как интегрированной совокупности профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих эффективное и творческое осуществление педагогической деятельности в системе географического образования.

Исходя из современных трактовок понятия «компетентность» (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Ф. Талызина, А. П. Тряпицина и др.) мы определяем методическую компетентность преподавателя географии как интегрированную совокупность профессионально значимых знаний, умений, навыков и личностных качеств, формируемых в результате методической подготовки и обеспечивающих эффективное и творческое осуществление профессиональной педагогической деятельности в системе общего географического образования.

Сущностный анализ определений понятия «методическое мышление», предложенного исследователями (Н. Е. Кузовлева, С. Н. Поздняк, Г. И. Саранцев, О. В. Соловьева, Е. А. Таможняя и др.), позволяет нам рассматривать методическое мышление преподавателя географии как обусловленный задачами географического образования, профессиональным опытом преподавателя и спецификой педагогических ситуаций процесс познавательной деятельности, обеспечивающий постановку, критическую оценку, анализ и продуктивное решение задач по управлению обучающей, воспитывающей, развивающей и исследовательской деятельностью преподавателя и интегрирующий универсальные черты профессионального педагогического мышления и специфические признаки предметного географического мышления.

Ключевой целью в творчески-ориентированной системе методической подготовки является развитие креативных качеств личности преподавателя. В структуре методического мышления креативный компонент отражает способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения. В структуре методической компетентности творческий компонент представлен методологическими знаниями о процессах осуществления творческой деятельности, процедурами и механизмами творческой деятельности, творче-

скими способностями. В соответствии со степенью сформированности творческого компонента, развитие методического мышления и компетентности проходит ряд стадий и уровней (элементарный, оптимизации, эвристический и творческий). Данные уровни, как показал проведенный анализ [4], коррелируют с уровнями творчества в педагогической деятельности.

Формирование необходимых методических умений организуется на практических занятиях дисциплин методического цикла, в процессе самостоятельной работы студентов, а также в период их педагогической практики и осуществляется с использованием системы современных педагогических технологий при особой роли технологий активного, проблемного, развивающего и эвристические обучения, обеспечивающих развитие креативных качеств личности и формирование опыта творческой деятельности будущего преподавателя.

На начальном этапе формирования методических умений применяются алгоритмические технологии обучения, обеспечивающие овладение стандартными операциями учебной деятельности и последующий перевод знаний в умения ими пользоваться. Затем в рамках реализации проблемно-деятельностного обучения обеспечивается переход от формирования репродуктивных умений к поисковым.

Исходя из того, что любая мыслительная деятельность, а тем более творческая, неразрывно связана с задачей, в качестве структурной единицы обучения опыту творческой деятельности и его диагностики нами принята творческая задача. Разрабатывая систему творческих задач, мы учитывали, что творческая деятельность направлена на формирование гипотез в виде различных планов решения, эвристических стратегий, представляющих собой способ деятельности, который затем и проверяется. На разных этапах решения творческих задач применяются разные виды мыслительной деятельности – логические (индукция, дедукция, анализ, синтез, сравнение, обобщение, метод последовательного приближения) и эвристические (видение структуры объекта, установление причинно-следственных связей, видение новой функции объекта, перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, использование ассоциативного механизма поиска аналогов, осуществление анализа через синтез и др.) процедуры [1]. Выбор конкретных логических и эвристических процедур для использования в творческих задачах определен путем эмпирического соотнесения известных современной науке элементов и процедур мыслительной деятельности с возможностью их использования в реальной педагогической деятельности учителя географии [5].

Для оптимального усвоения логических элементов и эвристических процедур творческой деятельности предъявление задач осуществляется с учетом повторяемости однотипных процедур и возрастающей сложности решения задач. Творческая активность студентов стимулируется использованием в учебном процессе балльно-рейтинговой системы оценки. Каждой из творческих задач в соответствии с ее сложностью определена начальная цена в 3-5 баллов из общей суммы в 60 баллов, отведенных на текущую работу студентов в семестре по курсу «Методика обучения географии».

В целях максимальной интенсификации и индивидуализации обучения при решении творческих задач нами разработаны специальные рейтинговые показатели оценки – коэффициент творческого компонента методической компетентности (МКтв) и коэффициент креативного компонента методического мышления (ММкр).

Комплексный анализ содержания, характера и интеллектуальной сложности процесса решения творческих задач, степени владения процедурами логической и эвристической деятельности, а также полезность полученных результатов в плане возможного применения их в практической деятельности, позволил выделить наиболее значимые частные элементы коэффициентов МКтв и ММкр. В свою очередь, каждый из частных элементов имеет по несколько качественных уровней.

Коэффициент творческого компонента методической компетентности включает частные элементы оценки: направленность процесса решения, полноту решения задачи, проблемы, оценку организации решения и используемой информационной базы, степень практичности, т. е. использование результатов в учебном процессе (табл. 1) и определяется как произведение коэффициентов этих частных элементов: МКтв = k1×k2×k3×k4×k5.

Таблица 1

Элементы оценки творческого компонента методической компетентности

Коэффициент	Элементы оценки
	k1 – направленность процесса решения задачи, проблемы:
0,8	– правильность хода решения вызывает сомнение;
1,0	– достаточно логичное решение;
1,2	– результативное решение.
	k2 – полнота решения задачи, проблемы:
1,0	– частичное решение;
1,2	– полное решение.
	k3 – организация решения:
1,0	– элементарная эвристическая деятельность;
1,1	– использование механизма обратной связи;
1,2	– ассоциативный поиск аналогов;
1,3	– осуществление анализа через синтез;
1,4	– использование логических элементов;
1,5	– использование эвристических приемов и методов
2,0	– взаимодействие логики и эвристики.
	k4 – информационная база:
0,8	– материалы учебных пособий по методике обучения географии;
1,0	– Интрернет-ресурсы;
1,2	– научно-методические материалы, статьи, монографии;
1,4	– личное наблюдение и анализ ранее не описанного практического опыта.
	k5 – практичность (использование результатов в учебном процессе):
1,1	– участие в диалоге на лекции;
1,2	– представление результатов на практическом занятии;
1,3	– представление результатов выполнения задания на лекции;
1,4	– использование результатов в организационно-деятельностной игре;
1,6	– использование при проведении урока в период педпрактики;
1,8	– использование в качестве дидактического пособия;
2,0	– выступление на студенческой научно-практической конференции.

Коэффициент креативного компонента методического мышления включает другие частные элементы оценки: самостоятельность и оригинальность решения, уровень креативности, использование логических и эвристических элементов (табл. 2) и определяется как произведение коэффициентов соответствующих частных элементов: ММкр = m1×m2×m3×m4×m5.

В зависимости от способа и результата решения задачи, совокупности реализованных процедур и механизмов творческой деятельности любой элемент оценки может многократно увеличить или уменьшить начальную цену творческой задачи. Эмпирическим путем установлено, что при решении каждой задачи студент может увеличить ее оценку максимально до 13,5 баллов по МКтв и до 28 баллов по ММкр. Однако, как показала практика, в среднем решение творческих задач наиболее успешными студентами оценивается в 8-12 баллов.

Диапазон оценок переведен нами в соответствующие уровни достижения: элементарный, оптимизации, эвристический и творческий. Шкала оценок ММтв и ММкр, эмпирически рассчитанная и верифицированная нами в естественном эксперименте, приведена в таблице 3.

Таблица 2

Элементы оценки креативного компонента методического мышления

Коэффициент	Элементы оценки
	m1 – самостоятельность решения:
0,8	– решение путем поэтапного исполнения рекомендаций;
0,9	– выполнение после подсказки ходов (этапов) решения;
1,0	– выполнение после подсказки источника информации;
1,1	– выполнение после подсказки принципа (направления) решения;
1,2	– самостоятельное решение задачи.
	m2 – оригинальность:
1,0	– часто повторяющееся решение;
1,2	– редкое решение;
1,4	– единственное решение.
	m3 – уровень креативности:
1,0	– элементарное воспроизведение существующего варианта;
1,1	– выбор оптимального варианта из существующих;
1,2	– конструирование новой комбинации из существующих элементов;
1,3	– достраивание существующего варианта новым компонентом;
1,5	– разработка принципиально нового варианта, подхода, идеи.
1,0; 1,2; 1,4; 1,8; … 2,2	m4 – использование логических элементов (1+0,2 на каждый из 7 элементов): индукция, дедукция, анализ, синтез, сравнение, обобщение, метод последовательных приближений.
1,0; 1,4; 1,8; 2,4; … 3,4	m5 - использование эвристических элементов (1+0,4 на каждый из 7 элементов): – видение структуры объекта, установление причинно-следственных связей; – перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; – видение новой функции объекта; – видение новой проблемы в знакомой ситуации; – видение альтернативы решения и его хода; – комбинирование известных способов в новый; – построение принципиально нового способа решения.

Таблица 3

Шкала уровней сформированности творческих компонентов

Уровни	Творческий компонент методической компетентности	Креативный компонент методического мышления
Элементарный	МКтв≤0,99	МКтв≤0,99
Оптимизации	МКтв=1,0÷3,49	ММкр=1,0÷4,49
Эвристический	МКтв=3,5÷3,99	ММкр=5,0÷10,99
Творческий	МКтв=4,0÷13,4 (max)	ММкр=11,0÷28,7 (max)

Разработанная нами система методической подготовки преподавателя географии предполагает сознательное участие обучающихся в решении пакета творческих задач по курсу «Методика преподавания географии». Студенты понимают, что выполнив некоторое число творческих заданий с положительным результатом, могут получить существенное преимущество на зачетах по изученным темам и на экзамене по итогам изучения курса. Рейтинговая система обучения позволила максимально индивидуализировать обучение студентов творческой деятельности, повысить ритмичность их работы в семестре, более гибко и объективно оценивать их знания и умения.

Показатели МКтв и ММкр, отражающие уровни развития соответствующих компонентов методической компетентности и методического мышления, проявленные при решении творческих задач студентами контрольной (24 чел.) и экспериментальной (21 чел.) групп приведен в таблице 4.

Таблица 4

Оценка уровня сформированности творческого компонента методической компетентности и креативного компонента методического мышления по результатам решения творческих задач

Рейтинговый показатель	Средний показатель по результатам решения творческих задач	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Коэффициент творческого компонента методической компетентности, МКтв	2,53	3,87
Коэффициент креативного компонента методического мышления, ММкр	4,65	8,45

Динамику изменения составных элементов оценки уровней сформированности творческого компонента методической компетентности и креативного компонента методического мышления в контрольной и экспериментальной группах иллюстрируют диаграммы, представленные на рисунках 1 и 2.

Исходя из принятой нами шкалы (табл. 3), все оценки компонентов, полученные в ходе решения творческих задач, находятся в диапазоне эвристического уровня усвоения творческого компонента методической компетентности. Некоторое увеличение показателя в экспериментальной группе в определенной степени отражает позитивный результат практики применения в учебном процессе технологий организации творческой деятельности, проблемного и рефлексивного обучения, развития критического мышления.

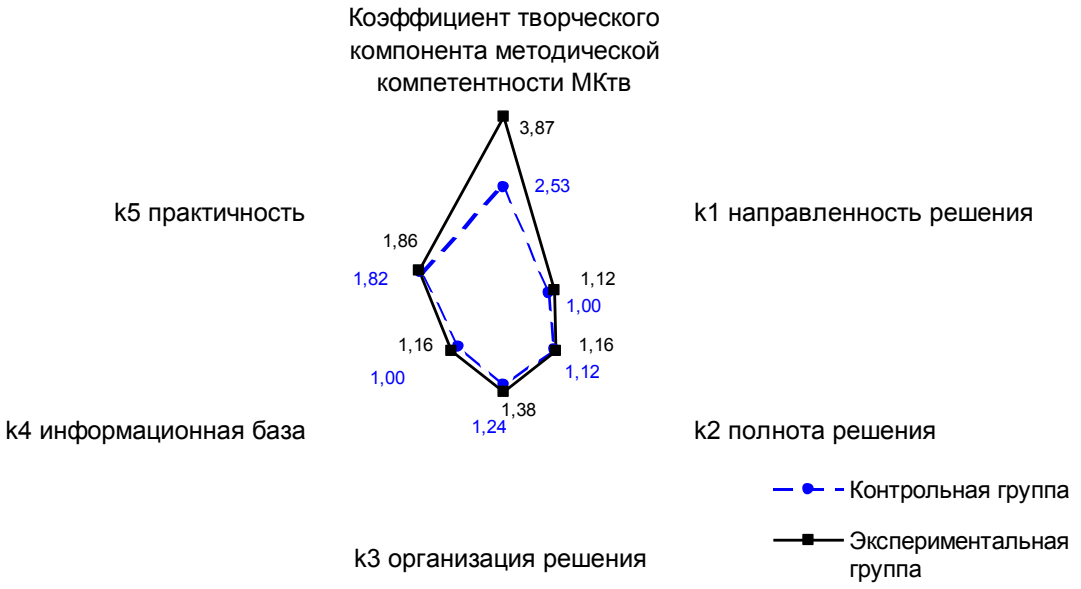


Рис. 1. Диаграмма результатов контроля уровня сформированности творческого компонента методической компетентности

Студенты, участвовавшие в решении творческих задач, освоили ряд логических и эвристических элементов творческой деятельности. Принципиально новых идей и подходов в теории и методике обучения они не открыли. Однако практически все студенты проявляли готовность и практическое умение конструировать новые комбинации из существующих элементов, а каждый третий из них показал свое умение достраивать существующие варианты новыми, достаточно интересными компонентами.

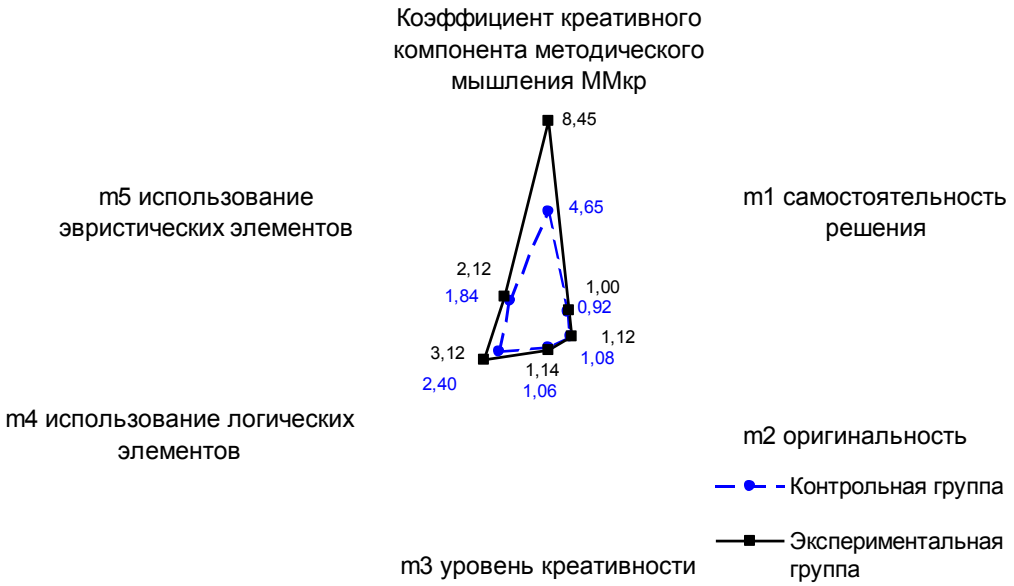


Рис. 2. Диаграмма результатов контроля уровня сформированности креативного компонента методического мышления

Как показала практика, активное участие в решении творческих задач принимает не более третьей части студентов. Еще около 20 % берутся за решение задач, но по разным причинам не завершают этой работы. Тем не менее, дискуссионное обсуждение подходов и направлений решения творческих задач, выполненных другими студентами, имеет обучающий эффект.

Следует отметить, что для студентов, не проявляющих интереса к самостоятельному решению творческих задач, одним из альтернативных направлений развития креативных способностей является вовлечение их в аудиторную работу на основе использования технологий анализа конкретных ситуаций, применения портфолио, организации групповой работы, интерактивного обучения.

Оценивание способов и результатов решения творческих задач с использованием разработанных нами коэффициентов творческого компонента методической компетентности и креативного компонента методического мышления обеспечивает достаточно объективный и эффективный перевод качественных показателей творческой деятельности и креативности мышления в количественные оценки.

В целом, методические умения, сформированные в рамках реализации творчески-ориентированной системы университетской подготовки преподавателя географии, составляют основу для продуктивного решения выпускниками университета – бакалаврами географии – практических задач общего географического образования.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.М.: Педагогика, 1983. 352 с. **2.** Тимофеева З. М. О методической подготовке преподавателя географии в условиях непедагогического бакалавриата // География: Развитие науки и образования: коллективная монография / Отв. ред. В. П. Соломин, В. А. Румянцев, Д. А. Субетто, Н. В. Ловелиус. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 540–543. **3.** Тимофеева З. М. О современной концепции университетской подготовки преподавателя географии в контексте ее исторического развития // География в школе. 2014. № 4. С. 57-61. **4.** Тимофеева З. М. Теоретические основы формирования опыта творческой деятельности в процессе методической подготовки преподавателя географии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб., 2010. № 125. С. 236-249. **5.** Тимофеева З. М. Формирование опыта творческой деятельности у студентов-географов в процессе методической подготовки в университете: Дисс. ... канд. пед. наук. М, 1997. 235 с.

References

1. Theoretical Bases of General Secondary Education Content / Ed. by V. V. Kraevsky, I. Ya. Lerner. M.: Pedagogica, 1983. 352 p. **2.** Timofeeva Z. M. Methodical Training of a Geography Teacher In Conditions of Non-Pedagogical Bachelor Courses // Geography: Development of Science and Education: collective monography / Exec. ed. V. P. Solomin, V. A. Rumyantsev, D. A. Subetto, N. V. Lovelius. SPb.: A. I. Herzen RSPU, 2015. P. 540–543. **3.** Timofeeva Z. M. Modern Concept of Geography Teacher University Training In the Context of Its Historical Development // Geography at School. 2014. # 4. P. 57-61. **4.** Timofeeva Z. M. Theoretical Bases of Creative Activity Experience Formation in the Process of a Geography Teacher's Methodical Training // Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. SPb. 2010. # 125. P. 236-249. **5.** Timofeeva Z. M. Formation of the Creative Activity Experience of Geography Students During Methodical Training at the University: Diss. ... Cand. Ped. M, 1997. 235 p.

Literatura

1. Teoreticheskie osnovy soderzhanija obshhego srednego obrazovanija / Pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ja. Lernera. M.: Pedagogika, 1983. 352 s. **2.** Timofeeva Z. M. O metodicheskoj podgotovke prepodavatelja geografii v uslovijah nepedagogicheskogo bakalavriata // Geografija: Razvitie nauki i obrazovanija: kollektivnaja monografija / Otv. red. V. P. Solomin, V. A. Rumjancev, D. A. Subetto, N. V. Lovelius. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2015. S. 540–543. **3.** Timofeeva Z. M. O sovremennoj koncecii universitetskoj podgotovki prepodavatelja geografii v kontekste ee istoricheskogo razvitija // Geografija v shkole. 2014. № 4. S. 57-61. **4.** Timofeeva Z. M. Teoreticheskie osnovy formirovanija opyta tvorcheskoj dejatel'nosti v processe metodicheskoj podgotovki prepodavatelja geografii // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. SPb., 2010. № 125. S. 236-249. **5.** Timofeeva Z. M. Formirovanie opyta tvorcheskoj dejatel'nosti u studentov-geografov v processe metodicheskoj podgotovki v universitete: Diss. ... kand. ped. nauk. M, 1997. 235 s.

Статья поступила в редакцию 07.10.2015 г.

УДК 378

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «УЧЕНИЕ О БИОСФЕРЕ» В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА ГЕОГРАФО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

TEACHING THE "THEORY OF THE BIOSPHERE" COURSE IN THE UNDERGRADUATE SYSTEM OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' GEOGRAPHICAL AND ECOLOGICAL EDUCATION

© 2016 **Ханмагомедов Х. Л.**
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 **Khanmagomedov Kh. L.**
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. *Работа посвящена вопросам преподавания курса «Учение о биосфере» в бакалавриате с учетом и тематикой занятий, применительно к специальности «География и экология» в условиях педагогического вуза.*

Abstract. *The article deals with the teaching the "Theory of the biosphere" course in the bachelor courses with the account and and course topics for the "Geography and Ecology" specialty in the conditions of pedagogical university.*

Rezjume. *Rabota posvjashhena voprosam prepodavanija kursa «Uchenie o biosfere» v bakalavriate s uchetom i tematikoj zanjatij, primenitel'no k special'nosti «Geografija i jekologija» v uslovijah pedagogicheskogo vuza.*

Ключевые слова: *географическое образование, биологическое образование, экологическое образование, школьное образование, географическая оболочка, биосфера, географо-экологическая среда.*

Keywords: *geographic education, philological education, ecological education, school education, geographical cover, biosphere, geographical and ecological environment.*

Kljuchevye slova: *geograficheskoe obrazovanie, biologicheskoe obrazovanie, jekologicheskoe obrazovanie, shkol'noe obrazovanie, geograficheskaja obolochka, biosfera, geografo-jekologicheskaja sreda.*

Учение о биосфере – междисциплинарное научное направление на стыке географических и биологических наук. Неслучайно, цитируя Б. М. Кедрова, В. С. Аношко пишет: «В XIX – начале XX вв. преобладало соответствие: одна наука – один предмет, география имела монопольное право на изучение своего объекта (в широком смысле), т.е. географической оболочки. В XIX в. объект географии начал изучаться другими науками, что нарушило предметное разделение, как самих наук, так и внутринаучных направлений» [2. С. 6]. Далее на той же странице он продолжает: «Такую ситуацию предвидел В. И. Вернадский, который в начале XX в. писал, что науки будут группироваться не по объектам исследования, а по ее проблемам, что приведет к разрушению барьеров между отдельными направлениями наук и образованию новых внутринаучных и межнаучных направлений, запросами практики» [2. С. 6].

Т. В. Шаева и Е. В. Дмитров, исходя из мнения Ю. В. Олейникова, справедливо подчеркивают, что «современная экологическая ситуация в мире, стремление мирового сообщества перейти к устойчивому экологическому развитию, позволяют по-новому взглянуть на экологизацию образования и воспитания. Задачи экологического образования и воспитания молодежи приобретают особое значение: процесс осознания необходимости изменения жизненной парадигмы должен совершиться быстрее, пока природа не потеряла способность адаптироваться к последствиям развития цивилизации, пока не иссякли природные ресурсы и не произошли экологические катастрофы» [9. С. 397]. Биосферу, как экологический феномен, с полным основанием, можно констатировать, что должны знать и понимать не только географы и биологи, но и широкий круг населения. Это аксиома. Биосфера – направление географической науки потому, что она часть географической оболочки. Она – часть биологической науки, так как изучает функционирование в географической оболочке живых систем. Правильно пишет А. Н. Фоменко и В. И. Хихлуха, что «биосфера – оболочка Земли, населенная живыми организмами» [7. С. 170]. В биосфере как географическая, так и биологическая наука изучают окружающую среду. Правильно отмечает О. С. Леднева, что спасти и сохранить окружающую среду можно при условии осознания каждым человеком своей гражданской позиции, ответственности за судьбу своего дома – Земли. Одним из важнейших принципов экологического образования считается принцип непрерывности. Это взаимосвязанный процесс обучения развития человека на протяжении всей его жизни» [4. С. 74]. В этом отношении в педагогическом вузе по специальности «география и экология» актуальным является изучение дисциплины «Учение о биосфере». Она должна отличаться от изучения биосферы в сельскохозяйственных, технических и других вузах. Этот курс в педагогическом вузе по указанной специальности пронизывает все без исключения географические и экологические дисциплины. Эта дисциплина является базой для дальнейшего обучения магистров по профилю «Географическое образование» направления «Педагогическое образование», в частности, курсов «Ландшафтное планирование», «Оценка воздействия на окружающую среду», физико-географических проблем курса «Современные проблемы географической науки», также в подготовке учителей географии и биологии для развития экологического образования учащихся средней (полной) общеобразовательной школы. Исходя из вышеизложенного, преподавание курса «Учение о биосфере» в педагогическом вузе по специальности «География и биология» вполне оправдано. Количество часов, отводимых на изучение дисциплины, по

нашему мнению, должно быть аудиторных не менее 2 зачетных единиц (72 часа) с итоговым результатом – экзамен или дифференцированный зачет.

Ниже приведем примерную тематику курса «Учение о биосфере». Данная тематика будет полезна и для географо-биологической подготовки детей. Тем самым будем способствовать профессиональной ориентации будущих учителей географии и биологии, а это немаловажный вопрос профориентационной работы и привлечения абитуриентов в педагогические вузы.

Примерная тематика

Введение. Предмет, задачи курса «Учение о биосфере» как научного направления и объекта географо-экологического и биологического образования. Место его в школьном образовании. Понятие «биосфера» в широком и узком смысле. Биосфера как специфическая часть географической оболочки. Границы биосферы. Вещество биосферы (живое вещество, биогенное вещество, косное вещество, биокосное вещество, вещество радиоактивного распада, рассеянные атомы земного вещества и космических излучений, вещества космического происхождения – метеориты, космическая пыль) (по В. И. Вернадскому) [6. С. 33-34]. Свойства живого вещества (мобильность, активность, устойчивость и деструктивность, адаптивность, реактивность, воспроизводимость) (по Т. А. Пузановой [6]). Классификация живых организмов, исходя из их функций и приспособления к разнообразным условиям существования. Адаптация живых организмов к среде обитания и ее типы (морфологические, физиологические, поведенческие). Коации и их типы. Распределение биомассы в океане и его зональность. Распределение биомассы в океане и его зональность (циркумконтинентальная, горизонтальная). Живое существо как активная форма материи во Вселенной. Основные функции живого вещества (энергетическая, газовая, концентрационная, окислительно-восстановительная, деструкционность).

Жизнь – химическое производное земной коры. Группы химических элементов в организме живых существ (макроэлементы, микроэлементы, ультрамикроэлементы).

Основные структуры и циклы биологических круговоротов веществ в биосфере (большой (геологический), малый (биогенный, биохимический). Биохимические циклы круговорота в биосфере (газового типа, осадочного типа). Энергетические процессы в биосфере. Пределы жизни в биосфере.

Антропогенный фактор в биосфере. Биосферные функции человечества.

Биосфера и ноосфера (по В. И. Вернадскому) [3]. Понятие «ноосфера» и его обоснование В. И. Вернадским. Ноогенез – этап становления ноосферы. Техногенез и техносфера и их влияние на биосферу.

Экологические кризисы в истории человечества. Пути решения проблем экологии биосферы.

Управление загрязнением окружающей среды (по Т. А. Акимовой и В. В. Хаскину [1]). Геомониторинг техногенеза и техногенные загрязнения окружающей среды от объектов недропользования. Геоэкологический мониторинг в отраслях: нефтедобывающей, в соленом бассейне, при подземном хранении газа (по А. Г. Милютину [5]).

Международное сотрудничество в области охраны биосферы.

Мы в своей работе [8. С. 39] отмечали, что «преподавателю, ведущему этот курс (экологии – Х. Х.), желательно широко использовать на занятиях региональный материал и от этого будет только польза, и способствовать лучшему усвоению затрагиваемых на занятиях проблем». Это в полной мере можно отнести и к курсу «Учение о биосфере». Рассмотренная нами тематика носит примерный и рекомендательный характер. Необходимо курс «Учение о биосфере» широко внедрять в учебный процесс также по специальностям «Биология и биоэкология», «Биология и химия» как объекта географо-экологической среды в педагогических вузах.

Литература

1. Акимова Т. А. Экология М.: ЮНИТИ, 1998. 415 с. **2.** Аношко В. С. Прикладная география. Учебное пособие. Минск: Высшая школа, 2012. 239 с. **3.** Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М.: Айриспресс, 2004. 576 с. **4.** Леднева О. С. Экологическое воспитание школьников // Проблема и перспективы развития образования: Материалы VII Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2015. Vi. С. 74-79. **5.** Милютин А. Г., Андросова Н. К., Кашнин И. С., Порцевский А. Г. Организационно-правовые основы недропользования. Учебник под ред. А. Г. Милютина. М.: Высшая школа, 2007. С. 363-404. **6.** Пузанова Т. А. Экология. Учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 272 с. **7.** Фоменко А. Н., Хихлуха В. И. Общая физическая география и геоморфология. Учебник. М.: Недра, 1987. 373 с. **8.** Ханмагомедов Х. Л. Преподавание курса «Экология» в подготовке кадров в вузах с непрофильной специальностью // Мировая наука и современное общество / Актуальные вопросы экономики, социологии и прав: Материалы

VIII Международной научно-практической конференции. Саратов: Изд-во «ЦПМ «Академия бизнеса», 2015. С. 35-42. **9.** Шаева Т. В., Дмитров Е. В. Курс математики в медицинском вузе как количественная основа факториальной экологии // Экологическая геология. Теория, практика и региональные проблемы: Материалы III Международной научно-практической конференции. Воронеж: Изд-во «Цифровая полиграфия», 2013. С. 397-398.

References

1. Akimova T. A. Ecology. M.: UNITI, 1998. 415 p. **2.** Anoshko V. S. Applied geography. Training manual. Minsk: Vysshaya Shkola, 2012. 239 p. **3.** Vernadsky V. I. Biosphere and noosphere. M.: Aeropress, 2004. 576 p. **4.** Ledneva O. S. Ecological education of schoolchildren / Problems and prospects of education development: Materials of the 7th International scientific conference (Krasnodar, September, 2015). Krasnodar: Innovation, 2015. Vi. 124 p. **5.** Milyutin G. A., Androsova N. K., Kashin I. S., Portsevsky A. G. / Organizational and legal basis of subsoil use. Textbook under the editorship of G. A. Milyutin. M.: Vysshaya Shkola, 2007. P. 363-404. **6.** Puzanova T. A. Ecology. Textbook. M.: Publishing center "Academy", 2014. 272 p. **7.** Fomenko A. N., Khikhlukha V. I. Physical Geography and Geomorphology. Textbook. M.: Nedra, 1987. 373 p. **8.** Khanmagomedov Kh. L. Teaching of the course "Ecology" for training in universities without professional specialty // Global science and modern society: current issues of Economics, Sociology and Law. Materials of the 8th International scientific-practical conference. March 6, 2015, Saratov: Publishing house "MTC "Business Academy", 2015. P. 35-42. **9.** Shaeva T. V., Dmitrov E. V. Mathematics course in medical school as the quantitative basis of factorial ecology // Environmental Geology. Theory, practice and regional issues. Proceedings of the 3rd International scientific-practical conference. November, 20-23, 2013. Voronezh: Digital Printing, 2013. P. 397-398.

Literatura

1. Akimova T. A. Jekologija M.: JuNITI, 1998. 415 s. **2.** Anoshko V. S. Prikladnaja geografija. Uchebnoe posobie. Minsk: Vysshaja shkola, 2012. 239 s. **3.** Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera. M.: Ajrispress, 2004. 576 s. **4.** Ledneva O. S. Jekologicheskoe vospitanie shkol'nikov // Problema i perspektivy razvitija obrazovanija: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novacija, 2015. Vi. S. 74-79. **5.** Miljutin A. G., Androsova N. K., Kashnin I. S., Porcevskij A. G. Organizacionno-pravovye osnovy nedropol'zovanija. Uchebnik pod red. A. G. Miljutina. M.: Vysshaja shkola, 2007. S. 363-404. **6.** Puzanova T. A. Jekologija. Uchebnik. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2014. 272 s. **7.** Fomenko A. N., Hihluha V. I. Obshhaja fizicheskaja geografija i geomorfologija. Uchebnik. M.: Nedra, 1987. 373 s. **8.** Hanmagomedov H. L. Prepodavanie kursa «Jekologija» v podgotovke kadrov v vuzah s neprofil'noj special'nost'ju // Mirovaja nauka i sovremennoe obshhestvo / Aktual'nye voprosy jekonomiki, sociologii i prav: Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: Izd-vo «CPM «Akademija biznesa», 2015. S. 35-42. **9.** Shaeva T. V., Dmitrov E. V. Kurs matematiki v medicinskom vuze kak kolichestvennaja osnova faktorial'noj jekologii // Jekologicheskaja geologija. Teorija, praktika i regional'nye problemy: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: Izd-vo «Cifrovaja poligrafija», 2013. S. 397-398.

Статья поступила в редакцию 27.11.2015 г.

УДК 811. 161. 1

ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ РАЗДЕЛОВ ЯЗЫКА ПРИИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-6 КЛАССАХ ЛЕЗГИНСКИХ ШКОЛ

THE INTRASUBJECT INTEGRATION OF THE DIFFERENT LANGUAGE SECTIONS DURING THE STUDY OF RUSSIAN GRAMMAR IN THE 5-6th GRADES OF THE LEZGHIN SCHOOLS

© 2016 Эседова У. Н.
Средняя общеобразовательная школа № 50, г. Махачкала

© 2016 Esedova U. N.
General School # 34, Makhachkala

Резюме. *Статья посвящена приемам работы над грамматическим материалом на уроках русского языка в условиях дагестанско-русского двуязычия; внутрипредметной интеграции всех уровней языка, выступающих в речи взаимосвязанно, при изучении грамматики в 5-6 классах с лезгинским составом учащихся*

Abstract. *The article deals with the methods of working with grammatical material at the Russian lessons in the conditions of Dagestan-Russian bilingualism; intrasubject integration of all levels of language, which are interrelated in the speech during the study of grammar in the 5-6th grades with the Lezghin pupils.*

Rezjume. *Stat'ja posvjashhena priemam raboty nad grammaticheskim materialom na urokah russkogo jazyka v uslovijah dagestansko-russkogo dvujazychija; vnutripredmetnoj integracii vseh urovnej jazyka, vystupajushhih v rechi vzaimosvjazanno, pri izuchenii grammatiki v 5-6 klassah s lezginskim sostavom uchashhihsja.*

Ключевые слова: *грамматика, фонетика, морфология, синтаксис, интерференция, словарный состав, лексические ошибки, стилистические ошибки, грамматический материал.*

Keywords: *grammar, phonetics, morphology, syntax, interference, lexicon, lexical errors, stylistic errors, grammatical material.*

Klyuchevyie slova: *grammatika, fonetika, morfologija, sintaksis, interferencija, slovarnyj sostav, leksicheskie oshibki, stilisticheskie oshibki, grammaticheskij material.*

Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми в человеческом обществе является речь, которая, однако, не ограничивается рамками общения и коммуникации в человеческом обществе, а играет огромную роль в становлении и развитии всей личности человека в целом.

Дети с самого рождения слышат родную речь родителей и ближайших родственников. Соответственно в их сознании уже формируются понятия своего родного лезгинского языка вместе со средствами их выражения. Резкий переход на русский язык, которым дети вовсе не владеют, с первых же дней обучения в первом классе очень затрудняет учебу и даже порой может отбить охоту к ней. Поэтому в школах, где русский язык не является родным, переход должен осуществляться плавно, продуманно, постепенно. Информация обучающего характера, на наш взгляд, должна вводиться и на лезгинском, и

на русском языках под чутким руководством педагога.

Исследования показали, что наибольшее количество фактов нарушения норм русской речи билингвами вызывается неумением практически использовать грамматические правила в продуктивном аспекте своей речевой деятельности. Слабые знания в области системы русского языка становятся благодатной почвой для актуализации интерферентных проявлений, обусловленных разносистемностью родного и русского языков.

Всем известно, что в национальных школах Республики Дагестан грамматика играет важную роль, так как при изучении какой-либо темы на русском языке учащиеся каждый раз сталкиваются с тем или иным грамматическим материалом, при изучении которого необходимо учитывать не только тематику, но и использовать различные приемы и методы обучения.

В тех случаях, когда понятия родного и изучаемого русского языков совпадают, соотнесение помогает усвоению нового языка, то есть ускоряет его. Однако в большинстве случаев существуют несовпадения, которые являются причиной интерференции, когда ученики переносят понятия грамматики родного языка на русский.

В этой связи стоит отметить необходимость интеграции различных разделов языка при изучении грамматики, так как различные элементы языка (звуковые, лексические, стилистические, грамматические и др.) выступают в речи взаимосвязанно.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся интерферентные ошибки в речи учащихся лезгинских школ.

К примеру, исследования в области фонетики у учащихся лезгинских школ показали, что в русской речи учеников 5-6 классов нередко наблюдается мягкое произношение звуков [*ж*], [*ш*] и [*ц*], которые, как мы знаем в русском языке всегда твердые, например: [*ж'из'н'*] вместо [*жызн'*], [*маш'ина*] вместо [*машына*], [*ц'ирк*] вместо [*цырк*] и т. д. Или же, наоборот, мягкие звуки при произношении начинают звучать твердо: [аго*н*] вместо[*агон'*], [*рул*] вместо [*рул'*] и т. д. Объясняются эти ошибки тем, что мягкость согласных в лезгинском языке имеет иное значение, а отдельные звуки, кажущиеся идентичными, все-таки различаются своей артикуляцией. Поэтому русские слова, попадая в словарный обиход к учащимся-лезгинам, начинают произноситься ими по правилам своего родного языка.

Для тренировки в произношении и правописании твердых-мягких, а также звонких-глухих согласных следует проводить такие виды работ, как обучающие диктанты (словарный, предупредительный, выборочный), дописывание нужной буквы, подбор синонимов и антонимов к словам с изучаемыми звуками (например*: уго**л** – уго**ль**, бра**т** – бра**ть**, **м**ыл – **м**ил, **л**ук – **л**юк, **н**ос – **н**ёс, **г**олос – **к**олос, **б**орт – **п**орт* и т. д.). Беседу о звонких и глухих согласных можно начать с выяснения различия между ними не только в звучании, но и по смыслу. Например, сопоставив слова «*роза*» и «*роса*» в предложениях: «*В саду распустилась роза*» и «*На траве блестящая роса*» мы не только акцентируем внимание учащихся на различии звуков [*з*] и [*с*] в словах, но и на то, что это совершенно разные по смыслу слова. А сопоставив такие слова, как «нос» – «нёс» на примере предложений «*У вороны длинный нос*» и «*Мальчик нёс ведро воды*» ученики, подставив под слова вопросы, могут убедиться в том, что перед ними уже другая часть речи. Здесь мы видим явную связь фонетики и лексики.

Что касается гласных, учителя лезгинских школ должны уделять особое внимание тем звукам, которые отсутствуют в родном языке обучающихся. Это, прежде всего, касается гласного верхнего подъема среднего ряда [*ы*], так как большинство учащихся лезгинских школ воспринимают его как гласный [*и*], допуская при этом ошибки не только в корнях слов *б[**и**]л* вместо *[**ы**]л*, но и на стыке приставки и корня например: пред[***и***]стория вместо пред[***ы***]стория, и в окончании *вад[**и**]* вместо *вад[**ы**]* и смешение русского звука [*о*], отсутствующего в лезгинском языке со звуком [у], который есть и в том и в другом языке, например: *[л**у**тка]* вместо *[л**о**тка], [с**у**к]* вместо *[с**о**к]* и т. д.

Поэтому фонетические трудности ни в коем случае не должны оставаться без внимания, их стоит отрабатывать предварительно, сосредоточивая внимание учеников на грамматических явлениях, представляющих главный объект усвоения на данном этапе обучения, так как в основе понимания устной и письменной речи лежит умение извлекать информацию, пользуясь правилами грамматики.

Говоря о лексических ошибках в речи учащихся-лезгин, то они связаны, прежде всего, с неразличением лексических значений слов и с нарушением правил сочетаемости лексических единиц. Как правило, лексические ошибки учащиеся допускают в устой

речи, в письменных работах творческого характера (в изложениях, сочинениях). Основными причинами лексических ошибок являются бедность словарного запаса, незнание точного значения слова, а также межъязыковая интерференция. Например, учениками в разговорной речи допускались лексические ошибки типа: «*Мой папа пришел с Москвы*» (вместо *приехал*); «*Мы пошли на поезде в другой город*» (вместо *поехали*); «*Корабль медленно идет по воде*» (вместо *плывет*) и т. д. Эти ошибки связаны с тем, что в родном языке учащихся нет разграничения в значениях слов *идти, ехать, лететь, плыть, ползти* и всем им соответствует глагол лезгинского языка «*фин*» – «*идти*». И таких примеров очень много.

Связь грамматики и лексики заложена в самом функционировании языка, так как отношения между словами могут выражаться как грамматическими, так и лексическими средствами, а в ряде случаев только лексические средства могут выражать обобщенное грамматическое значение. Например, в русском языке некоторые видовые пары глаголов образуются различными лексическими единицами: ***говорить*** *(несов. вид)* – ***сказать*** *(сов. вид);* ***брать*** *(несов. вид)* – ***взять*** *(сов. вид);* ***искать*** *(несов. вид)* – ***найти*** *(сов. вид);* ***ловить*** *(несов. вид)* – ***поймать*** *(сов. вид);* при образовании формы прошедшего времени глагола (***шел – идти, был – есть***) и др., а также повелительное наклонение от глагола (***ехать – поезжай***). В отдельных случаях используются новые лексические единицы при образовании сравнительной степени (***хорошо – лучше, плохо – хуже, маленький – меньше, много – больше***), а также при образовании множественного числа некоторых существительных: (***человек – люди, год – лет***); местоимений (***я – меня***) и т. д.

Прием работы над грамматическим материалом и порядок его введения во многом определяется способом подачи учебного материала и методами, используемыми учителем на уроке. Многие словосочетания и предложения могут быть сопоставлены с аналогами родного языка и заучены наизусть, а затем в процессе речевой деятельности воспроизведены в готовом виде. Конечно, воспроизводя готовые, заученные наизусть конструкции, ученик еще не обладает грамматическими навыками, однако, они отрабатываются, когда ученик образует ту или иную конструкцию, подставляя под шаблон новые слова, соединяя их согласно правилам грамматики.

Поэтому работа над новым грамматическим материалом в школе с лезгинским составом учащихся должна вестись по возможности на знакомой лексике, чтобы сопоставляя некоторые новые понятия русского языка с уже известными понятиями родного языка, школьники могли без особого труда сориентироваться в сложных грамматических конструкциях.

Стоит отметить, что важным условием формирования грамматических навыков является наличие достаточного количества лексического материала, на который распространяется грамматическое обобщение.

Типовой грамматический материал должен располагаться в концентрической последовательности: представление о каждом грамматическом явлении все более и более должно углубляться и расширяться. Допускается лексическое изучение грамматического материала – так называемое лексическое опережение, когда какая-либо трудная для усвоения грамматическая форма вводится сначала без грамматических объяснений, как лексическая единица, а затем изучается с применением грамматики. Например, усвоению форм родительного падежа множественного числа существительных способствует предварительное лексическое введение (заучивание) сочетаний числительных *один, два, три, четыре, пять…* с существительными *рубль, книга, ученик* и т. п. Автоматизация навыка требует многократного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

Конкретные способы работы с грамматическим материалом на уроке выбираются в зависимости от ряда факторов. Прежде всего, важно, какого рода действия и операции будет выполнять учащийся с данным материалом в процессе речевого общения на русском языке, как характеризуется этот материал с точки зрения его усвоения, то есть какова цель введения конкретной грамматической единицы. Такой целью может быть осмысление, систематизация, сопоставление различных изучаемых явлений, запоминание, формирование «готовности к применению».

К примеру, чтобы опознать слово в звучащей речи, мы должны услышать его начало и конец, выделить его в потоке речи, определить его форму. Ведь в предложении, а, следовательно, и в высказывании слова встречаются не в их исходной форме, а в виде словоформ. Чтобы догадаться о лексическом значении словоформы, иногда воз-

никает необходимость образовать от нее исходную форму слова (*пришел → прийти*), или, например, глаголы *объясня**я**ть* (*несов. вид*) и *объясн**и**ть* (*сов. вид*) различаются лишь одним звуком, однако именно это различие определяет разное образование личных форм указанных глаголов при спряжении и соответственно несовпадение в значении (ср: *Сложную тему нужно объясня**я**ть несколько раз. Тема оказалась несложной, ее можно объясн**и**ть один раз.*). В данном случае видовая форма, отличающаяся при произношении всего одной буквой (***я – и***) показывает многократность или однократность какого-либо действия.

Большое значение для оформления высказывания имеет интонация. Например, фраза «*Сегодня мы пойдем в кафе*» в зависимости от интонации может выражать сообщение, вопрос, побуждение, приглашение. В некоторых случаях от интонации полностью зависит смысл сказанного, например, задавая вопрос: «*Ты проведал больного друга?*» можно получить ответы, которые в зависимости от интонации могут иметь совершенно противоположный смысл. Например:

1) «*Да, проведал*» (ответ спокойный, содержит утверждение без какого-либо эмоционального оттенка);

2) «Конечно, проведал, а как же иначе?» (этот ответ содержит утверждение с оттенком небольшого возмущения);

3) «*Конечно нет! Ты же знаешь, что я не мог забежать к нему хотя бы на минутку, у меня совершенно не было времени!*» (этот вариант содержит оттенок раздражения, недовольства).

Стилистические ошибки в основном проявляются в нарушении норм употребления в связной речи соответствующих лексических средств и правил их сочетаемости, синонимов, антонимов, многозначных слов, а также нарушение структуры предложения и неоправданная тавтология. Например, учащиеся в своих сочинениях допускали следующие ошибки: «*Ахмед всегда был самым сильнейшим силачом у нас в селе*». В данном предложении неправильно употреблена превосходная степень имени прилагательного и повторение одного корня *-сил-* два раза подряд, т. е. допущена тавтология.

Очень часто школьники допускают стилистические ошибки и в пересказах художественного текста. Связано это, конечно, с бедностью словарного запаса, смешением семантики паронимов и многозначных слов.

Таким образом, можно сделать вывод, что на уроках русского языка с нерусским составом учащихся необходимо интегрировать различные разделы языка с целью достижения максимального усвоения грамматического материала.

Литература

1. Абдуллаев А. А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. Монография. Махачкала: ДГПУ, 1995. 298 с. **2.** Буржунов Г. Г. Методика преподавания русского языка в дагестанской национальной школе. Махачкала. 2004. 307 с. **3.** Бакеева Н. З., Шанский Н. М. Русский язык в национальной школе // Проблемы лингводидактики. М., 1997. 248 с **4.** Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с. **5.** Глухов В. П., Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во АСТ, 2007. 318 с. **6.** Халидова Р. Ш. Теоретические основы формирования русской речи в условиях полиэтнического региона. Махачкала: ДГПУ, 2014. 217 с.

References

1. Abdullaev A. A. Culture of Russian speech in conditions of the national Russian bilingualism. Makhachkala: DSPU, 1995, 298 p. **2.** Burzhunov G. G. Methods of teaching Russian in Dagestan national schools. Machachkala, 2004. 307 p. **3.** Bakeeva N. Z., Shansky N. M. Russian language in national schools // Problems of linguodidactics. M., 1997. 248 p. **4.** Balykhina T. M. Methods of teaching Russian as a foreign language (new). Tutorial for teachers and students. M., 2007. **5.** Glukhov V. P., Kovshikov V. A. Psycholinguistics. The theory of speech activity. M.: AST, 2007. 318 p. **6.** Khalidova R. Sh. Theoretical bases of formation of Russian speech in conditions of polyethnic region. Makhachkala: DSPU, 2014. 217 p.

Literatura

1. Abdullaev A. A. Kul'tura russkoj rechi v uslovijah nacional'no-russkogo dvujazychija. Monografija. Mahachkala: DGPU, 1995. 298 s. **2.** Burzhunov G. G. Metodika prepodavanija russkogo jazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole. Mahachkala, 2004. 307 s. **3.** Bakeeva N. Z., Shanskij N. M. Russkij jazyk v nacional'noj shkole // Problemy lingvodidaktiki. M., 1997. 248 s. **4.** Balyhina T. M. Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo). Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. M.: Izd-vo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 2007. 185 s. **5.** Gluhov V. P., Kovshikov V. A. Psiholingvistika. Teorija rechevoj dejatel'nosti. M.: Izd-vo AST, 2007. 318 s. **6.** Halidova R. Sh. Teoreticheskie osnovy formirovanija russkoj rechi v uslovijah polijetnicheskogo regiona. Mahachkala: DGPU, 2014. 217 s.

Статья поступила в редакцию 26.01.2016 г.

НАШИ АВТОРЫ

***Абакаргаджиева Патимат Рабазановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, естественно-географический факультет (ЕГФ), ДГПУ; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Абдулаева Зарина Асхабомаровна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка, факультет иностранных языков (ФИЯ), ДГПУ; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Абдулатипова Эльмира Абдулатиповна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, факультет начальных классов (ФНК), ДГПУ; e-mail: achu-68@mail.ru*

***Абуталимова Аида Абдулмуслимовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, факультет социальной педагогики и психологии (ФСПиП), ДГПУ; e-mail: aidaabutalimova_1975@mail.ru*

***Агамова Алина Надировна**, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФИЯ, ДГПУ; e-mail: zarema.musaeva@mail.ru*

***Амиров Саидбег Набиевич**, старший преподаватель кафедры рисунка, художественно-графический факультет (ХГФ), ДГПУ, член Союза дизайнеров Российской Федерации; e-mail: habibom@mail.ru*

***Ахмедбекова Русалина Рамазановна**, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры теории и методики профессионального образования, специалист УМУ ДГПУ; e-mail: rusalina1983@inbox.ru*

***Багандов Магомед Газилабагандович**, старший преподаватель межфакультетской кафедры правоведения и прав человека ДГПУ, директор МБОУ СОШ № 14 г. Махачкалы; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

***Багирова Диана Махмудовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии, филологический факультет (ФФ), ДГПУ, филиал в г. Дербенте; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Варющенко Виктор Иванович**, кандидат исторических наук, доцент, Президент общественного фонда «Партнеры в образовании» г. Новосибирска; e-mail: varvic47@mail.ru*

***Велиева Эльмина Абасовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии, ФФ, ДГПУ, филиал в г. Дербенте; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Вечедова Айшат Давудбековна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам ФИЯ, помощник первого проректора-начальника УМУ ДГПУ; e-mail: Vechedowa@yandex.ru*

***Гаджибекова Зульфия Гаджиевна**, кандидат филологических наук, доцент межфакультетской кафедры английского языка, ФИЯ, ДГПУ; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Гаджиев Осман Магомедэминович**, старший преподаватель кафедры спортивных игр, факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ФФКиБЖ), ДГПУ; e-mail: gadgiev-osman@mail.ru*

***Гаджиханов Закир Абдулбасирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФИЯ, ДГПУ; e-mail: zakir_eng@mail.ru*

***Гайкова Оксана Викторовна**, кандидат педагогических наук, учитель истории высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26, г. Новосибирск; e-mail: gaikova28@yandex.ru*

***Ильясов Ильяс Омарович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФИЯ, ДГПУ; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru*

***Курбанов Махач Ахмедович**, кандидат экономических наук, доцент кафедры правоведения и прав человека, декан факультета права, ДГПУ; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

***Магаррамов Магаррам Джабраилович**, доктор философских наук, профессор кафедры политологии и социологии ДГПУ, ведущий научный сотрудник Регионального центра этнополитических исследований Дагестанского научного центра Российской академии наук (РЦЭИ ДНЦ РАН); e-mail: m.magarram@gmail.ru*

***Магомедов Гусен Исаевич**, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных игр, ФФКиБЖ, ДГПУ; e-mail: gadgiev-osman@mail.ru*

***Магомедова Разия-Ханум Гаджиевна**, старший преподаватель кафедры педагогических технологий и методик, факультет дошкольного образования (ФДО), ДГПУ; e-mail: roza_gadzhievna@mail.ru*

***Мадиева Заира Зайнутдиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ФФ, ДГПУ; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Маллаев Джафар Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ФСДО, ДГПУ; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Махаева Гюльнара Магомедтагировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик, факультет дошкольного образования, ФДО, ДГПУ; e-mail: makcaieva1972@mail.ru*

***Меджидова Марина Кадыровна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии, ФФ, ДГПУ; филиал в г. Дербенте; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Муртазалиева Мадина Казимагомедовна**, кандидат технических наук, доцент кафедры химии, ЕГФ, ДГПУ; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Мусаева Зарема Ильясовна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, ФИЯ, ДГПУ; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru*

***Муталибов Агабег Ширинбекович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФИЯ, ДГПУ; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Насыпаная Валентина Алексеевна**, учитель МБОУ СОШ № 34, г. Махачкала; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Омаров Хабибурахман Гаджиевич,** кандидат педагогических наук, профессор кафедры рисунка, декан ХГФ, ДГПУ; e-mail: habibom@mail.ru*

***Османов Халид Ахмедович**, кандидат химических наук, профессор кафедры химии, ЕГФ, ДГПУ; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Османова Наида Магомедсаидовна**, психолог, Главное бюро медико-социальной экспертизы по Республике Дагестан (ГБ МСЭ по РД), соискатель межфакультетской кафедры психологии, ДГПУ; e-mail: djavgara77@mail.ru*

***Посыпанова Ольга Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (КГУ им. К. Э. Циолковского); e-mail: sophia.posypanova@yandex.ru*

***Рабаданов Рамазан Рустамович**, старший преподаватель кафедры теории обучения и технологии начального математического образования, ФНК, ДГПУ; e-mail: rabazan52@yandex.ru*

***Селимова Зухрехалум Омаровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ФФ, ДГПУ; e-mail: zerber.ad@mail.ru*

***Тимофеева Зоя Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической географии, экологии и охраны природы, Институт наук о Земле, Южный федеральный университет (ЮФУ), г. Ростов-на-Дону; e-mail: timzm@yandex.ru*

***Ханмагомедов Ханмагомед Лязимович**, доктор географических наук, профессор кафедры физической географии и геоэкологии, ЕГФ, ДГПУ; e-mail: tberikey@mail.ru*

***Ходжаева Шекер Исаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе, ФФ, ДГПУ; e-mail: zerber.ad@mail.ru*

***Чупанов Абдулла Хизриевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и теоретической педагогики, ФДО, ДГПУ; e-mail: achu-68@mail.ru*

***Эседова Умагани Нисредовна**, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ № 50, г. Махачкала; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

OUR AUTHORS

Abakargadzhieva Patimat Ramazanovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Chemistry, Natural-Geographical faculty (NGF), DSPU; e-mail: astra-60@yandex.ru*

Abdulaeva Zarina Askhabomarovna, *Candidate of Philology, senior lecturer, the chair of English, the faculty of Foreign Languages (FFL), DSPU; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

Abdulatipova Elmira Abdulatipovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary Education, faculty of Primary School (FPS), DSPU; e-mail: achu-68@mail.ru*

Abutalimova Aida Abdulmuslimovna, *Candidate of Pedagogy, senior lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work, the faculty of Social Pedagogy and Psychology (FSPP), DSPU; e-mail: aidaabutalimova_1975@mail.ru*

Agamova Alina Nadirovna, *postgraduate, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, FFL, DSPU; e-mail: zarema.musaeva@mail.ru*

Akhmebekova Rusalina Ramazanovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the interfaculty chair of Theory and Methods of Professional Education, specialist, EMB, DSPU; e-mail: rusalina1983@inbox.ru*

Amirov Saidbeg Nabievich, *senior lecturer, the chair of Drawing, Art and Graphic Faculty (AGF), DSPU, member of the Designers' Union of the Russian Federation; e-mail: habibom@mail.ru*

Bagandov Magomed Gazilabagandovich, *senior lecturer, the interfaculty chair of Law and Human Rights, DSPU, director, general school # 14, Makhachkala; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Bagirova Diana Makhmudovna, *Candidate of Philology, senior lecturer, the chair of Philology, faculty of Philology (FP), DSPU, branch in Derbent; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Chupanov Abdulla Khizrievich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, FPE, DSPU; e-mail: achu-68@mail.ru*

Esedova Umagani Nisredovna, *Russian Language and Literature teacher, general school # 50, Makhachkala; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Gadzhibekov Zulfiya Gadzhievna, *Candidate of Philology, assistant professor, the interfaculty chair of English, FFL, DSPU; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

Gadzhiev Osman Magomedeminovich, *senior lecturer, the chair of Sport Games, faculty of Physical Training and Life Safety (FPTLS), DSPU; e-mail: gadgiev-osman@mail.ru*

Gadzhikhanov Zakir Abdulbasirovich, *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, FFL, DSPU; e-mail: zakir_eng@mail.ru*

Gaikova Oksana Viktorovna, *Candidate of Pedagogy, History teacher of the highest qualification category, general school # 26, Novosibirsk; e-mail: gaikova28@yandex.ru*

Ilyasov Ilyas Omarovich, *Doctor of Pedagogy, professor, the chair Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, faculty of Foreign Languages, DSPU; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru*

Khanmagomedov Khanmagomed Lyazimovich, *Doctor of Geographys, professor, the chair of Physical Geography and Geoecology, NGF, DSPU; e-mail: tberikey@mail.ru*

Khodzhaeva Sheker Isaevna, *Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian Language and Literature, FP, DSPU; e-mail: zerber.ad@mail.ru*

Kurbanov Makhach Akhmedovich, *Candidate of Economics, assistant professor, the chair of Law and Human Rights, DSPU; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Madieva Zaira Zaynutdinovna, *Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian, FP, DSPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

Magarramov Magarram Dzhabrailovich, *Doctor of Philosophy, professor, the chair of Political Science and Sociology, DSPU, leading researcher, Regional center for ethnopolitical research, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (RCER DSC RAS); e-mail: m.magarram@gmail.ru*

Magomedov Gusen Isaevich, *Candidate of Pedagogy, professor, the head of the chair of Sport Games, FPTLS, DSPU; e-mail: gadgiev-osman@mail.ru*

***Magomedova Raziya-Khanum Gadzhievna**, senior lecturer, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, faculty of Preschool Education (FPE), DSPU; e-mail: roza_gadzhievna@mail.ru*

***Makhaeva Gyulnara Magomedtagirovna**, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Educational Technologies and Methods, faculty of Preschool Education (FPE), DSPU; e-mail: makcaieva1972@mail.ru*

***Mallaev Jafar Mikhailovich**, Doctor of Pedagogy, professor, the Head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, FSPE, DSPU; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Medzhidova Marina Kadyrovna**, Candidate of Philology, senior lecturer, the chair of Philology, FP, DSPU; branch in Derbent; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Murtazalieva Madina Kazimagomedovna**, Candidate of Technical Sciences, assistant professor, the chair of Chemistry, NGF, DSPU; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Musaeva Zarema Ilyasovna**, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of English, FFL, DSPU; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru*

***Mutalibov Agabeg Shirinbekovich**, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, FFL, DSPU; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Nasypanaya Valentina Alekseevna**, teacher, general school # 34, Makhachkala; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Omarov Habiburahman Gadzhievich**,* Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Drawing, DSPU; e-mail: habibom@mail.ru

***Osmanov Khalid Akhmedovich**, Candidate of Chemistry, professor, the chair of Chemistry, NGF, DSPU; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Osmanova Naida Magomedsaidovna**, psychologist, Chief Bureau of Medico-Social Expertise, the Republic of Dagestan (MB MSE RD), applicant, interfaculty chair of Psychology, DSPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

***Posypanova Olga Sergeevna**, Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Social and Organizational Psychology, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University (KSU K. E. Tsiolkovsky); e-mail: sophia.posypanova@yandex.ru*

***Rabadanov Ramazan Rustamovich**, senior lecturer, the chair of Learning Theory and Technology of Primary Mathematical Education, FPS, DSPU; e-mail: rabazan52@yandex.ru*

***Selimova Zuhrehalum Omarovna**, Candidate of Pedagogy, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian Language and Literature, FP, DSPU; e-mail: zerber.ad@mail.ru*

***Timofeeva Zoya Mikhaylovna**, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Physical Geography, Ecology and Conservation, Institute of Earth Sciences, Southern Federal University (SFU), Rostov-on-Don; e-mail: timzm@yandex.ru*

***Varushchenko Viktor Ivanovich**, Candidate of History, professor, president of "Partners in Education" Public Fund, Novosibirsk; e-mail: varvic47@mail.ru*

***Vechedova Ayshat Davudbekovna**, Candidate of Pedagogys, assistant professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Foreign Languages, FFL, assistant of the first vice-rector, the chief of EMB, DSPU; e-mail: Vechedowa@yandex.ru*

***Velieva Elmina Abasovna**, Candidate of Philology, senior lecturer, the chair of Philology, FP, DSPU, branch in Derbent; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

NASHI AVTORY

***Abakargadzhieva Patimat Rabazanovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry himii, estestvenno-geograficheskij fakul'tet (EGF), DGPU; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Abdulaeva Zarina Ashabomarovna**, kandidat filologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry anglijskogo jazyka, fakul'tet inostrannyh jazykov (FIJa), DGPU; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Abdulatipova Jel'mira Abdulatipovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii nachal'nogo obrazovanija, fakul'tet nachal'nyh klassov (FNK), DGPU; e-mail: achu-68@mail.ru*

***Abutalimova Aida Abdulmuslimovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry social'noj pedagogiki i social'noj raboty, fakul'tet social'noj pedagogiki i psihologii (FSPiP), DGPU; e-mail: aidaabutalimova_1975@mail.ru*

***Agamova Alina Nadirovna**, aspirant kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, FIJa, DGPU; e-mail: zarema.musaeva@mail.ru*

***Amirov Saidbeg Nabievich**, starshij prepodavatel' kafedry risunka, hudozhestvenno-graficheskij fakul'tet (HGF), DGPU, chlen Sojuza dizajnerov Rossijskoj Federacii; e-mail: habibom@mail.ru*

***Ahmedbekova Rusalina Ramazanovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent mezhfakul'tetskoj kafedry teorii i metodiki professional'nogo obrazovanija, specialist, UMU, DGPU; e-mail: rusalina1983@inbox.ru*

***Bagandov Magomed Gazilabagandovich**, starshij prepodavatel' mezhfakul'tetskoj kafedry pravovedenija i prav cheloveka, DGPU, direktor MBOU SOSh № 14 g. Mahachkaly; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

***Bagirova Diana Mahmudovna**, kandidat filologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry filologii, filologicheskij fakul'tet (FF), DGPU, filial v g. Derbente; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Varjushhenko Viktor Ivanovich**, kandidat istoricheskih nauk, docent, Prezident obshhestvennogo fonda «Partnery v obrazovanii» g. Novosibirska; e-mail: varvic47@mail.ru*

***Velieva Jel'mina Abasovna**, kandidat filologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry filologii, FF, DGPU, filial v g. Derbente; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Vechedova Ajshat Davudbekovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam FIJa, pomoshhnik pervogo prorektora-nachal'nika UMU, DGPU; e-mail: Vechedowa@yandex.ru*

***Gadzhibekova Zul'fija Gadzhievna**, kandidat filologicheskih nauk, docent mezhfakul'tetskoj kafedry anglijskogo jazyka, FIJa, DGPU; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Gadzhiev Osman Magomedjeminovich**, starshij prepodavatel' kafedry sportivnyh igr, fakul'tet fizicheskoj kul'tury i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti (FFKiBZh), DGPU; e-mail: gadgiev-osman@mail.ru*

***Gadzhihanov Zakir Abdulbasirovich**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teo-rii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, FIJa, DGPU; e-mail: zakir_eng@mail.ru*

***Gajkova Oksana Viktorovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, uchitel' istorii vysshej kvalifikacionnoj kategorii MBOU SOSh № 26, g. Novosibirsk; e-mail: gaikova28@yandex.ru*

***Il'jasov Il'jas Omarovich**, nauchnyj rukovoditel', doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, FIJa, DGPU; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru*

***Kurbanov Mahach Ahmedovich**, kandidat jekonomicheskih nauk, docent kafedry pravovedenija i prav cheloveka, dekan fakul'teta prava, DGPU; e-mail: m.magarram@gmail.ru*

***Magarramov Magarram Dzhabrailovich**, doktor filosofskih nauk, professor kafedry politologii i sociologii DGPU, vedushhij nauchnyj sotrudnik Regional'nogo centra jetnopoliticheskih issledovanij Dagestanskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk (RCJeI DNC RAN); e-mail: m.magarram@gmail.ru*

***Magomedov Gusen Isaevich**, kandidat pedagogicheskih nauk, professor, zavedujushhij kafedroj sportivnyh igr, FFKiBZh, DGPU; e-mail: gadgiev-osman@mail.ru*

***Magomedova Razija-Hanum Gadzhievna**, starshij prepodavatel' kafedry pedagogicheskih tehnologij i metodik, fakul'tet doshkol'nogo obrazovanija (FDO), DGPU; e-mail: roza_gadzhievna@mail.ru*

***Madieva Zaira Zajnutdinovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, FF, DGPU; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Mallaev Dzhafar Mihajlovich**, doktor pedagogicheskih nauk, professor, zavedujushhij kafedroj korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii, FSDO, DGPU; e-mail: vip.dgaf@mail.ru*

***Mahaeva Gjul'nara Magomedtagirovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry pedagogicheskih tehnologij i metodik, fakul'tet doshkol'nogo obrazovanija (FDO), DGPU; e-mail: makcaieva1972@mail.ru*

***Medzhidova Marina Kadyrovna**, kandidat filologicheskih nauk, starshij prepodavatel' kafedry filologii, FF, DGPU; filial v g. Derbente; e-mail: rashi-dr@mail.ru*

***Murtazalieva Madina Kazimagomedovna**, kandidat tehnicheskih nauk, docent kafedry himii, EGF, DGPU; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Musaeva Zarema Il'jasovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry anglijskogo jazyka, FIJa, DGPU; e-mail: zarema.musaeva.1970@mail.ru*

***Mutalibov Agabeg Shirinbekovich**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija inostrannym jazykam, FIJa, DGPU; e-mail: zulgadj76@mail.ru*

***Nasypanaja Valentina Alekseevna**, uchitel' MBOU SOSh № 34, g. Mahachkaly; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru*

***Omarov Habiburahman Gadzhievich**, kandidat pedagogicheskih nauk, professor kafedry risunka, dekan HGF, DGPU; e-mail: habibom@mail.ru*

***Osmanov Halid Ahmedovich**, kandidat himicheskih nauk, professor kafedry himii, EGF, DGPU; e-mail: astra-60@yandex.ru*

***Osmanova Naida Magomedsaidovna**, psiholog, Glavnoe bjuro mediko-social'noj jekspertizy po Respublike Dagestan (GB MSJe po RD), soiskatel' mezhfakul'tetskoj kafedry psihologii, DGPU; e-mail: djavgara77@mail.ru*

***Posypanova Ol'ga Sergeevna**, kandidat psihologicheskih nauk, docent kafedry social'noj i organizacionnoj psihologii, Kaluzhskij gosudarstvennyj universitet imeni K. Je. Ciolkovskogo (KGU im. K. Je. Ciolkovskogo); e-mail: sophia.posypanova@yandex.ru*

***Rabadanov Ramazan Rustamovich**, starshij prepodavatel' kafedry teorii obuchenija i tehnologii nachal'nogo matematicheskogo obrazovanija, FNK, DGPU; e-mail: rabazan52@yandex.ru*

***Selimova Zuhrehalum Omarovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, FF, DGPU; e-mail: zerber.ad@mail.ru*

***Timofeeva Zoja Mihajlovna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry fizicheskoj geografii, jekologii i ohrany prirody, Institut nauk o Zemle, Juzhnyj federal'nyj universitet (JuFU), g. Rostov-na-Donu; e-mail: timzm@yandex.ru*

***Hanmagomedov Hanmagomed Ljazimovich**, doktor geograficheskih nauk, professor kafedry fizicheskoj geografii i geojekologii, EGF, DGPU; e-mail: tberikey@mail.ru*

***Hodzhaeva Sheker Isaevna**, kandidat pedagogicheskih nauk, docent kafedry teorii i metodiki obuchenija russkomu jazyku i literature, FF, DGPU; e-mail: zerber.ad@mail.ru*

***Chupanov Abdulla Hizrievich**, doktor pedagogicheskih nauk, professor kafedry obshhej i teoreticheskoj pedagogiki, FDO, DGPU; e-mail: achu-68@mail.ru*

***Jesedova Umagani Nisredovna**, uchitel' russkogo jazyka i literatury, MBOU SOSh № 50, g. Mahachkaly; e-mail: rashi-dr@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

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета
серия «Психолого-педагогические науки»
№ 1 (34), 2016

Редакторы: *М. К. Омарова, К. Б. Джумагулова*
Редактор английских текстов: *Е. В. Дуброва*
Компьютерная верстка: *Р. И. Салимов*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722)675187; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Подписано в печать 15.03.2016 г. Формат 60x84 1/8. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 15,7. Уч.-изд. л. 14,5. Тираж 500 экз. Заказ № 033-1. Цена 416 руб.

Отпечатано в типографии АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)
367003 РД, г. Махачкала, ул. С. Стальского 50; тел. +7-988-2000164