

Научный журнал

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

Т. 13. № 1. 2019

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 по следующим группам специальностей:
13.00.00 – Педагогика
19.00.00 – Психология

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 № ФС77-65764 от 20 мая 2016 г.

Редакционный совет журнала:

Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., проректор-начальник управления научных исследований, ДГПУ – главный редактор;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф., директор Педагогического научного института, Рижская академия педагогики и управления образованием (Латвия);
Байларов Эльхан, д-р псих. наук, проф., зав. каф. психологии и возрастной психологии, Институт образования (Азербайджан);
Гаджимурадова Зугра Магомедовна, д-р пед. наук, проф., кафедра психологии, ДГПУ;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров, КБГУ им. Х. М. Бербекова;
Ермаков Павел Николаевич, д-р биол. наук, проф., зав. каф. психофизиологии и клинической психологии, ЮФУ, вице-президент Российского психологического общества, академик РАО;
Кантор Виталий Дзохорович, д-р пед. наук, проф. каф. основ коррекционной педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена, директор ИДОиР;
Магомедова Марина Гаджиевна, канд. пед. наук, доцент, кафедра психологии, ДГТУ; ректор ДГПУ;
Магомедова Замира Шахбудиновна, канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ДГПУ;
Маллаев Джафар Михайлович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ, чл.-корр. РАО – председатель;
Плакшина Любовь Ивановна, д-р псих. наук, проф. каф. олигофренопедагогики и специальной психологии, МПГУ;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. информационных и коммуникационных технологий, ДГПУ.

Редакционная коллегия серии

«Психолого-педагогические науки»:

Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, ДГПУ;
Акбиева Зарема Солтанмуратовна, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Бажукова Оксана Александровна, канд. псих. наук, доцент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доц. каф. педагогических технологий и методик, ДГПУ;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р психол. наук, проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Казиева Нуржиган Нурбагандовна, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики, ДГПУ;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ;
Омарова Марина Карахановна, канд. псих. наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, ДГУ;
Омарова Патимат Омаровна, канд. психол. наук, проф., декан ф-та специального (дефектологического) образования, ДГПУ;
Раджабов Исмаил Магомедович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики преподавания ИЗО и ДПИ, ДГПУ;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ.

Номер журнала поступил в печать 01.03.2019 г.
Вышел из печати 15.03.2019 г.

© Авторы статей, 2019
© Дагестанский государственный педагогический университет, 2019

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ.
Тел.: (8722) 56-12-75; <https://dagpsi.elpub.ru>; e-mail: dgpurio@yandex.ru

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

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

Scientific journal

**Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences**

Vol. 13. No. 1. 2019

*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 according to the following groups of specialities:
13.00.00 – Pedagogy
19.00.00 – Psychology*

*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 certificate ПИ № ФС77–65764 from May, 20, 2016.

Editorial Board of the Journal

- Ataev Zagir Vagitovich**, Candidate of Geography, professor, vice-rector, the head of the Science Researches Management, DSPU – editor-in-chief;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, director of Pedagogical Scientific Institute, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia);
Baylarov Elkhan, Doctor of Psychology, professor, the chair of Psychology and Age Psychology, Institute of Education (Azerbaijan);
Gadzhimuradova Zugra Magomedovna, Doctor of Psychology, professor, 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;
Ermakov Pavel Nikolaevich, Doctor of Biology, professor, the head of the chair of Psychophysiology and Clinical psychology, SFU, vice-president, Russian Psychology Society, academician of RAS;
Kantor Vitaliy Dzokhorovich, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Correctional Pedagogy Bases, A. I. Herzen RSPU, director of IDER;
Magomedova Marina Gadzhievna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Psychology, DSTU; rector, DSPU;
Magomedova Zamira Shakhabutdinovna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the head of the Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, DSPU;
Mallaev Dzhafer Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – chairman;
Plaksina Lubov Ivanovna, Doctor of Psychology, professor, the chair of Oligophrenopedagogics and Special Psychology, MPSU;
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Social Pedagogy, A. I. Herzen RSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Information and Communication Technologies.

Editorial Council

of "Psychological and Pedagogical Sciences" series:

- Abdurazakova Diana Musaevna**, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Law Teaching, DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSU;
Bazhukova Oksana Aleksandrovna, Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU;
Gasanova Diana Imiraliyevna, Candidate of Pedagogy, assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Kazieva Nurzhagan Nurbagandovna, Candidate of Psychology, assistant professor, the head of the chair of General and Social Psychology, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, 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;
Omarova Marina Karakhanovna, Candidate of Psychology, assistant professor, the chair of General and Social Psychology, DSU;
Omarova Patimat Omarovna, Candidate of Psychology, professor, the dean of the faculty of Special (Defectological) Education, DSPU;
Radzhabov Ismail Magomedovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Methods of Teaching the Fine and Applied Arts, DSPU;
Khalidova Rashidat Shakhrudinovna, Doctor of Philology, Professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, DSPU.

Journal accepted for publication 01.03.2019.
Published 15.03.2019.

© Authors of the articles, 2019
© Dagestan State Pedagogical University, 2019

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) 56-12-75; <https://dagpsi.elpub.ru>; e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Абдуллаев А. Б., Раджабалиев Г. П.</i> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	5
<i>Баранникова Т. Б., Магамдаров Р. Ш., Казиахмедова С. Х.</i> РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ	12
<i>Гаджиагаев С. М., Абакаров А. М., Мансуров Т. М.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОРЦОВ.....	20
<i>Демченко А. И., Алипулатова Н. С.</i> ИЗУЧАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	24
<i>Караханова Г. А., Оруджалиева Е. Е., Караханов М. Н.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	29
<i>Казиев Н. Э., Магаррамов М. Д., Алиев А. М., Велиев О. В.</i> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	33
<i>Магомедов М. Г., Исмаилов Ш. О., Абдулбасиров Г. Д.</i> ДИАГНОСТИКА СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ	39
<i>Магомедова М. А., Магомедов Г. А., Джамалутдинова Т. М.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ	44
<i>Мейриева А. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ИНГУШЕТИЯ)	50
<i>Раджабалиев Г. П., Абдуллаев А. Б., Салахбеков А. П.</i> НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	54
<i>Разаханова В. П.</i> НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ	63
<i>Рябцев А. А.</i> МЕТОДЫ И ФОРМЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	67
<i>Сатретдинова А. Х., Пенская З. П.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ	71
<i>Халилова Г. Г., Гусейнова Д. Ш., Муталибов А. Ш.</i> «ЯЗЫКОВОЕ ВЛАДЕНИЕ» И СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	77
<i>Хамхоева Л. М.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	82
<i>Ярахмедов Г. А.</i> СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	86

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Исаева Э. Г.</i> ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ.....	92
<i>Лугуева Н. М.</i> СТУДЕНТЫ КАК СУБЪЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ.....	97
<i>Хажуев И. С.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ С ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИМИ РЕАКЦИЯМИ	102

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	108
---------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Abdullaev A. B., Radzhabaliev G. P.</i> ORGANIZATIONAL FORMS AND METHODS OF INDUSTRIAL TRAINING	5
<i>Barannikova T. B., Magamdarov R. M., Kaziakhmedova S. Kh.</i> THE DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF FORMING THE LINGUISTIC STUDENTS' CONCEPT COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF A POLYETHNIC ENVIRONMENT	12
<i>Gadzhiagaev S. M., Abakarov A. M., Mansurov T. M.</i> APPLYING THE METHOD OF CIRCUIT TRAINING IN ORDER TO IMPROVE THE WRESTLERS PHYSICAL TRAINING	20
<i>Demchenko A. I., Alipulatova N. S.</i> FOREIGN LANGUAGE TEXT READING FOR DETAIL AS A MEANS OF THE STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION	24
<i>Karakhanova G. A., Orudzhaliyeva E. E., Karakhanov M. N.</i> COMPETENCE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF FORMATION THE FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITIES	29
<i>Kaziev N. E., Magarramov M. D., Aliev A. M., Veliev O. V.</i> SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AS A TOOL TO ENSURE THE NATIONAL SECURITY OF MODERN RUSSIA	33
<i>Magomedov M. G., Ismailov Sh. O., Abdulbasirov G. D.</i> DIAGNOSIS OF SPECIAL ENDURANCE OF PROFESSIONAL GRECO-ROMAN WRESTLERS	39
<i>Magomedova M. A., Magomedov G. A., Dzhamaletdinova T. M.</i> ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF THE PROCESS OF BACHELORS' ENVIRONMENTAL TRAINING	44
<i>Meyriyeva A. S.</i> SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN SECONDARY GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS (BASING ON ELEMENTARY CLASSES OF SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF INGUSHETIYA)	50
<i>Radzhabaliev G. P., Abdullaev A. B., Salakhbekov A. P.</i> DESCRIPTIVE TOOLS OF INDUSTRIAL TRAINING	54
<i>Razakhanova V. P.</i> NEW APPROACHES TO THE CONTENT OF THE METHODOLOGICAL TRAINING OF BIOLOGICAL STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES	63
<i>Ryabtsev A. A.</i> METHODS AND FORMS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL WORK IN MILITARY SCHOOLS	67
<i>Satretdinova A. Kh., Penskaya Z. P.</i> FEATURES OF FORMING A FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE COMPETENCE AT THE EXTRACURRICULAR WORK	71
<i>Khalilova G. G., Guseynova D. Sh., Mutalibov A. Sh.</i> "MASTERY OF A LANGUAGE" AND FOREIGN LANGUAGES TEACHING SYSTEM	77
<i>Khamkholeva L. M.</i> PEDAGOGICAL PRACTICE AS BACKGROUND OF FORMATION THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S COMPETENCES	82
<i>Yarakhmedov G. A.</i> STRUCTURING THE CONTENT OF MATHEMATICAL AND NATURAL-SCIENCE KNOWLEDGE AS A FACTOR OF FORMATION THE UNIVERSAL COMPETENCES IN PEDAGOGICAL EDUCATION	86

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

<i>Isaeva E. G.</i> PSYCHOANALYTIC CONSULTING	92
<i>Lugueva N. M.</i> STUDENTS AS SUBJECTS OF EMERGENCE AND OVERCOMING THE CONFLICTS IN INTERPERSONAL RELATIONS	97
<i>Khazhiev I. S.</i> INTERRELATION OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND VALUE ORIENTATION OF PERSONALITY WITH PSYCHOPATHOLOGICAL REACTIONS	102

RULES FOR THE AUTHORS	108
------------------------------------	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-5-11

Организационные формы и методы производственного обучения

© 2019 Абдуллаев А. Б., Раджабалиев Г. П.

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: cnu4ka@list.ru, gatemsoltan@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть проблемы использования форм и методов производственного обучения и изучить основные формы и методы оптимальной организации производственного обучения. **Методы.** Наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Представлен опыт организации производственного обучения студентов факультета технологии и профессионально-педагогического образования (профиль – «Технологии») Дагестанского государственного педагогического университета на предприятиях республики. **Вывод.** Для оптимального выбора методов обучения необходимо определить их последовательность таким образом, чтобы изучение дисциплины, его разделов и тем способствовало полному овладению знаниями, умениями и навыками.

Ключевые слова: бригада, инструктаж, метод обучения, проблемная ситуация, производственное обучение, форма обучения.

Формат цитирования: Абдуллаев А. Б., Раджабалиев Г. П. Организационные формы и методы производственного обучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 5-11. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-5-11

Organizational Forms and Methods of Industrial Training

© 2019 Abdulla B. Abdullaev, Gatemsoltan P. Radzhabaliev

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: cnu4ka@list.ru; gatemsoltan@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to consider the problems of using the forms and methods of industrial training and to study the basic forms and methods of optimal organization of industrial training. **Methods.** Observation, questioning, conversation, testing, pedagogical experiment. **Result.** The authors present the experience of the industrial training organization of the Technology and Professional-Pedagogical Education faculty students, profile – “Technology” of Dagestan State Pedagogical University at the enterprises of the republic. **Conclusion.** For the optimal choice of teaching methods, it is necessary to determine the sequence in such a way to study the subject, its units and topics conduce the knowledge and skills.

Keywords: team, coaching, teaching method, problem situation, industrial training, the form of education.

For citation: Abdullaev A. B., Radzhabaliev G. P. Organizational Forms and Methods of Industrial Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 5-11. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-5-11 (In Russian)

Введение

Развитие производства, техники и современных технологий требует новых подходов к подготовке специалистов, становление которых немислимо без соответствующей организации обучения. Нынче многие производственные процессы коренным образом изменились и на их смену приходят современные технологии.

Изучение способов организации производственного обучения позволит оценить педагогический потенциал подготовки молодых специалистов и наметить перспективы развития этой работы.

Цель нашего исследования заключается в рассмотрении проблемы использования форм и методов производственного обучения и изучении основных форм и методов наилучшей организации производственного обучения.

В работе были использованы **методы:** наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, педагогический эксперимент. В эксперименте участвовали студенты факультета технологии и профессионально-педагогического образования (профиль – «Технологии») Дагестанского государственного педагогического университета.

Результаты и обсуждение

Организационные формы производственного обучения являются способами организации групп обучающихся для учебно-производственной работы и руководства педагогов этой работой, которые зависят от многих факторов. Эти формы определяют процесс формирования у обучающихся профессиональных знаний, навыков и умений.

К основным формам организации учебно-производственной деятельности обучающихся относятся: фронтально-групповая, обучение малыми группами, персональное обучение, вовлечение обучаемых в бригаду профессиональных рабочих или прикрепление к отдельным опытным рабочим.

При фронтально-групповой форме все обучаемые группы параллельно изучают соответствующий учебный материал, решая однотипные производственные задачи.

Такая форма способствует созданию благоприятных условий для регулярного выполнения задания обучающимися и постоянного контроля учебного мастера над их деятельностью. Поэтому, когда характер учебных задач и особенности профессии

позволяют, следует в первую очередь прибегать к этой форме.

Такая форма используется в течение установленного времени при обучении в учебных мастерских, цехах или на больших учебных участках. Как правило, не во всех производствах имеется возможность одновременно предоставлять идентичные условия всем обучающимся для выполнения однотипных работ. В таком случае мастер разбивает обучающихся на малые группы – бригады, которые выполняют разные по характеру и по выполнению в соответствии с календарным графиком задания, и таким образом, выполняют все плановые задания.

Если предприятие не имеет возможностей обеспечить заданиями все ученические бригады, то обучающихся включают в состав бригады опытных рабочих или их прикрепляют к отдельным квалифицированным рабочим.

Для некоторых профессий (машинистов, водителей и т. п.) условия организации труда приобретают индивидуальный характер обучения. Кроме того, персональное обучение применяется при работе обучающихся по индивидуальному графику на соответствующих оборудованных, когда их количество ограничено.

Любая из перечисленных форм обучения создает далеко не одинаковые условия для руководства мастером учебно-производственной деятельностью обучающихся.

Для того, чтобы обучающиеся успешно усвоили необходимые знания, навыки и умения в соответствии с задачами и содержанием занятия, мастер должен распределить обучающихся по рабочим местам, подготовить к выполнению заданий, выдать задания и руководить их выполнением, проверить усвоение учебного материала каждым обучающимся, принять готовые работы и обобщить накопленный опыт.

При выполнении учебно-производственных работ почти всегда обнаруживается обучающийся, который чего-либо не понял или не запомнил из объяснения и показа мастера. Кроме того, на первых порах обучающиеся нередко не в состоянии сами разобраться в своих ошибках и найти способы их преодоления. Следовательно, помимо общих для всей группы указаний, полученных в процессе вводного инструктажа, каждый обучающийся в

отдельных случаях нуждается еще в дополнительных указаниях. Учитывая особенности каждого обучающегося, мастер конкретно руководит его учебно-производственной работой, учит анализировать и проверять ее, своевременно исправляет ошибки и этим препятствует закреплению неправильных приемов, обеспечивает сознательное и прочное овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями.

В ходе индивидуального текущего инструктажа мастер обращает внимание на организацию труда и рабочих мест обучающихся, оказывает им в нужных случаях немедленную помощь и вместе с тем учитывает, как они усваивают намеченные программой новые знания, приобретают навыки и умения.

Если мастер обнаруживает однородные ошибки у большого числа обучающихся, то он приостанавливает работу группы и указывает всем на эти ошибки, объясняет их причины и способы предупреждения, показывает правильные приемы работы. Такой инструктаж в отличие от текущего индивидуального, принято называть текущим коллективным инструктажем.

Принимая задание и оценивая результаты труда обучающихся, мастер обычно проверяет соблюдение технических требований к готовой продукции, выполнение норм времени, окончательно подытоживает свои наблюдения о правильности применявшихся ими способов труда. При этом необходимо привлекать самих обучающихся к анализу выполненной ими работы. Это дает возможность прививать обучающимся навыки самоконтроля, побуждает их отыскивать пути повышения качества продукции и производительности труда, критически относиться к своей деятельности.

К концу занятия мастер проводит итог: подвергает анализу и обобщению результаты занятия, информирует обучающихся о полученных оценках за выполненные работы, поощряет авангардных и побуждает отстающих. Такой итог мастером называется завершающим инструктажем.

По окончании занятий производится уборка учебных мест обучающимися, проверяется мастером верность хранения материалов, инструментов, технической документации.

Передавая свой производственный опыт и сообщая технические знания, мастер

расширяет кругозор обучающихся, развивает их творческие способности, воспитывает у них бережное отношение к оборудованию, материалам, инструменту, приучает рационально использовать рабочее время, побуждает к проявлению инициативы, настойчивости в преодолении трудностей.

В зависимости от форм организации учебно-производственной деятельности обучающихся, вопросы руководства приходится решать по-разному.

Во всех этих случаях удается обеспечить одновременное начало и окончание изучения определенного учебного материала всей группой только по теме в целом или по крупным ее разделам. На протяжении же учебного дня ученические бригады выполняют свои индивидуальные учебно-производственные задания.

В зависимости от особенностей специальности и организации производства выдача и прием от обучающихся работ в этих случаях проводятся мастером или цеховыми работниками при участии мастера. Мастер осуществляет также текущий инструктаж и в порядке очередности (сегодня в одной бригаде, завтра – в другой) присутствует при начале и окончании учебного дня.

Индивидуальное обучение профессиям типа водительских в начальный период носит характер индивидуальных законченных занятий.

Особой формой организации производственного обучения является практика обучающихся на штатных рабочих местах предприятия в последние месяцы обучения. Эта форма организации производственного обучения в значительной степени приближается к организации труда рабочих данной профессии в промышленности. Обучающиеся получают производственные задания от заводских работников. Выполняя задания, они руководствуются производственными документами и устным производственным инструктажем наравне с кадровыми рабочими. Изготовленную продукцию от них принимают работники отдела технического контроля. Такая организация учебно-производственной деятельности приучает обучающихся трудиться в обычных для рабочих данной профессии условиях.

Помимо перечисленных основных форм организации учебной работы, сравнительно широко применяется и ряд других форм, таких как экскурсии, лаборатор-

но-практические занятия, упражнения на тренажерах, производственные семинары.

Одной из дополнительных форм является самостоятельное выполнение обучающимися домашних заданий по производственному обучению.

Домашние задания обучающимся выдаются мастером, как правило, по согласованию с преподавателями специальной технологии и других технических предметов и включают в большинстве случаев разработку элементов технологического процесса, выполнение необходимых технических расчетов или графических работ для предстоящих учебно-производственных заданий.

Домашние задания по производственному обучению способствуют улучшению связи между изучением технических предметов и производственным обучением, применению обучающимися на практике полученных знаний, расширению их технического кругозора, развитию творческой инициативы.

Используя различные формы организации учебного процесса, мастера осуществляют обучение разнообразными методами.

Система методов производственного обучения и каждый метод в отдельности видоизменяются и развиваются в связи с прогрессом науки, техники и производства, в зависимости от изменений в характере и содержании труда рабочих и социальных задач профессиональной подготовки. Для совершенствования методов существенное значение имеют также результаты научных исследований в области дидактики производственного обучения, анализ и обобщение передового опыта практических работников.

Овладение профессиями физического труда в докапиталистических формациях происходило исключительно путем индивидуального ученичества в процессе производства.

Технология машинного производства стала развиваться на основе применения естественных и технических наук. Воздействие на предмет труда не инструментом, управляемым рукой человека, а рабочим органом машины вызвало коренные изменения в характере функций рабочего. Естественно, что непрерывные изменения в техническом базисе машинного производства потребовали возможно большей многосторонности рабочих и вызвали необхо-

димость их основательной технической подготовки.

Методы производственного обучения развивались в соответствии с его принципами, системой и формами, которые вырабатывались постепенно по мере накопления опыта, расширения и углубления научно-методических исследований.

Современный этап развития системы методов производственного обучения связан с объективными предпосылками изменения в содержании и характере труда рабочих значительной части профессий в связи с ускорением темпов комплексной механизации и автоматизации производственных процессов.

Все ускоряющиеся темпы технического прогресса и повышение производственной активности основной массы рабочих приводят к росту их квалификации, усложнению труда, повышению его интеллектуального содержания. Поэтому необходимо применить такие методы и методические приемы, которые, во-первых, интенсифицировали бы учебный процесс, во-вторых, целенаправленно формировали бы умения осуществлять умственные компоненты трудовой деятельности, проявлять творческую активность, инициативу и другие качества, характерные для современного передового рабочего.

Важнейший смысл обучения приобретает вооружение обучающихся ориентировочной основой действий, навыками немедленного самоконтроля правильности использования этих ориентиров. Благодаря этому ускоряется процесс овладения трудовыми навыками и умениями, улучшается их качество, повышается прочность и гибкость.

Совершенствование обучения потребовало дальнейшего развития почти всех традиционных методов и специальной, разработки письменного инструктирования, как одного из важнейших способов организации действий обучающихся путем указания последовательности и особенностей выполнения трудового процесса и его элементов.

Использование при исследовании трудовых процессов и в дидактике методов кибернетики, развитие программированного обучения способствовали разработке вопросов обеспечения обратной связи во всех методах производственного обучения, более строгому программированию содержания обучения, деятельности мастера и

обучающихся, алгоритмизации учебного процесса, дальнейшей индивидуализации учебной работы.

Как известно, в педагогике не существует однозначного подхода к определению и классификации методов обучения [2, с. 59]. Продолжаются дискуссии о раскрытии самого понятия «метод обучения». Некоторые авторы считают, что главное в определении метода – особенности познавательных источников, другие – степень самостоятельности и творческой активности мышления обучающихся, третьи – характеристику учебной деятельности обучаемых на различных этапах обучения и т. п. [4, с. 36].

Очевидно, для научно-обоснованного определения сущности и классификации методов обучения, в том числе и производственного, необходимы углубленный теоретический анализ и экспериментальные дидактические исследования с использованием современных достижений физиологии и психологии труда.

Следует, однако, учесть, что в большинстве учебных пособий и монографий по дидактике методы обучения классифицируют в зависимости от источника информации, на основе которой формируются знания и умения, а также от характера и соотношения деятельности учителя и обучающихся при использовании этого источника [1, с. 14].

Главными источниками информации в учебном процессе являются слово, чувственный образ и практическая деятельность. Как правило, эти источники используются в том или ином сочетании в каждом методе и всегда один из них преобладает. Поэтому общие методы производственного обучения, несколько условно, по преобладающему источнику можно разделить на три основные группы: словесные, наглядные и практические.

К словесным методам относятся рассказ-объяснение, беседа, производственные семинары, работа с технической литературой, письменное инструктирование.

Рассказ-объяснение предполагает связанное и относительно длительное изложение материала самим мастером. В основе беседы лежит диалог: при помощи вопросов мастер побуждает обучающихся воспроизвести имеющиеся у них знания и на их основе сделать необходимые выводы и обобщения.

К наглядным методам можно отнести личный показ мастером трудового процес-

са, демонстрацию, самостоятельные наблюдения, экскурсию.

При использовании этих методов основной информации служит живое и непосредственное восприятие учащимися самих изучаемых объектов или их изображений.

Третья группа содержит разнообразные методы, где источником информации служит практическая деятельность обучающихся, в частности, упражнения с трудовыми действиями (в том числе на тренажерах и других устройствах), решение производственных задач, лабораторно-практические работы, самостоятельное выполнение производственных заданий.

Кроме указанных трех групп общих методов, следует назвать и четвертую группу, которая содержит методы проверки знаний, навыков и умений, применяемые в производственном обучении. К ним относятся текущие наблюдения, устный и письменный опрос, выполнение и анализ проверочных практических заданий, квалификационных пробных работ.

Нередко экскурсия рассматривается как форма организации учебной работы, рассчитанная на применение разных методов обучения. То же самое можно сказать и о самостоятельной производственной работе. Кроме того, деление методов внутри каждой группы произведено по разным признакам.

Методы обучения воплощаются в жизнь посредством различных приемов. Например, метод личного показа трудового процесса, в процессе которого реализуется подготовка обучаемых к наблюдению. Замедляется темп рабочих движений, разбирается процесс выполнения работы, показываются отдельные его элементы, словесно описывается и объясняется показанное.

Чтобы обеспечить систематическое, сознательное и прочное усвоение обучающимися определенного круга практических знаний, навыков и умений, составляющих содержание производственного обучения, при подборе методов необходимо учитывать закономерности их формирования, характер учебной задачи, которую предстоит решить, особенности содержания обучения, подготовку обучающихся.

В исследованиях психологов, педагогов и методистов, в творческих поисках передовых работников общеобразовательной и профессионально-технической школы большое внимание уделяется вопросам ак-

тивизации познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения [5, с. 62].

В связи с этим все большее внимание обращается на формирование внутренних стимулов к учению, вооружение обучающихся рациональными приемами учебно-познавательной деятельности, развитие их технического мышления. В практике обучения используют методы и приемы проблемного изложения учебного материала, повышают удельный вес самостоятельной работы, больше применяют исследовательские и другие творческие работы обучающихся. Все более широкой и многоплановой становится связь производственного и теоретического обучения, совершенствуются методические приемы управления учением, в частности, путем внедрения программированного обучения.

Для правильного выбора методов обучения необходимо определить наилучшую последовательность движения обучающихся от той ступени их знаний, умений, развития, с которой начинается изучение предмета, его раздела и темы до того уровня знаний, умений и развития, который соответствует полному овладению предметом или его разделом и темой.

Известно, что не всегда теория должна предшествовать практике, иногда лучшим будет обратный порядок. Не всегда предметные действия должны предшествовать умственным, по мере развития познавательных способностей обучающихся возможна и иная последовательность. Современная дидактика считает неправильным придерживаться неизменной структуры учебного процесса, которая предполагает циклическое повторение в стандартной последовательности основных звеньев учебного процесса: сообщение новых знаний; закрепление их; привитие навыков и умений; применение знаний, навыков и умений; контроль усвоения. Все эти звенья нередко переходят одно в другое, сливаются друг с другом.

Это особенно справедливо в отношении производственного обучения. Так, при изучении трудовой операции обычно рекомендуется следующая обобщенная схема: устные объяснения значения и существа операции; показ трудового процесса;

пробное выполнение; упражнения в выполнении приемов; упражнения в выполнении операции; самостоятельная работа. Однако практика и научные исследования убеждают, что предлагаемая последовательность далеко не всегда соответствует логике учебного процесса [1, с. 17]. Иногда обучающиеся плохо воспринимают объяснения существа и значения операции до того, как увидят ее. Существует ряд исследований, доказывающих, что пробное выполнение должно предшествовать показу, ибо только после попыток обучающегося выполнить операцию он начинает более полно воспринимать важные детали показываемых ему трудовых действий [3, с. 59]. В каждом отдельном случае последовательность применяемых методов и методических приемов должна быть выбрана так, чтобы познавательная деятельность обучающегося была наиболее успешной.

Вывод

Важно добиться, чтобы дидактическая задача, которую ставит перед собой мастер на данном этапе учебного процесса, стала познавательной задачей для обучающегося, чтобы у него возникла внутренняя потребность в овладении новым знанием и умением. Для повышения мотива к учению необходимо создать условия постижения обучающимися значения этого процесса, а также в раскрытии противоречия между новыми задачами и уровнем их знаний, навыков и умений. Этого можно достигнуть и созданием проблемной ситуации, в которой ясно выступает познавательная задача. Проблемная ситуация вызывает активность обучающихся тогда, когда опирается на их предшествующий опыт и представляет собой следующий шаг в изучении вопроса, в применении усвоенного знания.

Все эти суждения должен учитывать мастер, подбирая наиболее целесообразные методы и методические приемы, определяя последовательность их применения.

Отметим, что для оптимального выбора методов обучения необходимо установить их логическую последовательность, способствующую наилучшему изучению дисциплины, его разделов и тем и полному овладению знаниями, умениями и навыками.

Литература

1. Конькова Н. В. Особенности организации урока производственного обучения: методические рекомендации. Сост. Н. В. Конькова. Курск: Изд-во КАТК, 2012. 28 с.
2. Кругликов Г. И. Методическая работа мастера профессионального обучения. Санкт-Петербург: Академия, 2012. 160 с.
3. Кругликов Г. И. Настольная книга мастера производственного обучения: учебное пособие

для студентов профессионального образования. М.: Академия, 2013. 272 с.

4. Отабаев И. А. Оптимизация урока производственного обучения в учебных мастерских // Современные инновации. 2016. № 10 (12). С. 35-37.

5. Скаун В. А. Методика производственного обучения. М., 2003. 130 с.

References

1. Konkova N. V. *Osobennosti organizacii uroka proizvodstvennogo obucheniya: metodicheskie rekomendacii* [Features of the organization of the lesson of industrial training: guidelines]. Comp. N. V. Konkova. Kursk, KATU Publ., 2012. 28 p. (In Russian)
2. Kruglikov G. I. *Metodicheskaya rabota mastera professional'nogo obucheniya* [Methodical work of the master of professional training]. Saint Petersburg, Akademiya Publ., 2012. 160 p. (In Russian)
3. Kruglikov G. I. *Nastol'naya kniga mastera proizvodstvennogo obucheniya: uchebnoe*

posobie dlya studentov professional'nogo obrazovaniya [Handbook of the master of industrial training: a textbook for students of vocational education]. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 272 p. (In Russian)

4. Otabaev I. A. Optimization of the lesson of industrial training in training workshops. *Sovremennye innovacii* [Modern Innovations]. 2016. No. 10 (12). Pp. 35-37. (In Russian)

5. Skakun V. A. *Metodika proizvodstvennogo obucheniya* [The methods of industrial training]. Moscow, 2003. 130 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**Принадлежность к организации**

Абдуллаев Абдулла Бабаевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессиональной педагогики, технологии и методики обучения, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: cnu4ka@list.ru

Раджабалиев Гатемсолтан Пулатович, кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных технологий, экономики и дизайна, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: gatemsoltan@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Affiliations**

Abdulla B. Abdullaev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: cnu4ka@list.ru

Gatemsoltan P. Radzhabaliev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Information Technologies, Economics and Design, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: gatemsoltan@yandex.ru

Принята в печать 04.02.2019 г.

Received 04.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.02
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-12-20

Разработка проблемы формирования концептной компетенции студентов-лингвистов в условиях полиэтнической среды

Баранникова Т. Б.^{1, 2}, Магамдаров Р. Ш.¹, Казиахмедова С. Х.³

¹ Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: Magamdarov@yandex.ru

² Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: tatyana-barannikova@mail.ru

³ Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва, Россия; e-mail: svet1470@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи, выполненной в русле лингводидактического направления исследования концепта, состоит в разработке методики формирования иноязычной концептной компетенции учащихся в полиэтническом регионе. В частности, в ней представлена попытка включения концепта в содержание преподавания иностранного языка в дагестанском вузе, языковая среда которого составлена значительным числом различных лингвокультур. **Методы.** Анализ, обобщение, сопоставительный метод, концептуальный анализ, педагогический эксперимент. **Результаты и выводы.** В ходе экспериментального исследования было доказано, что применение специальных упражнений и заданий по сопоставительному изучению средств реализации концепта «цвет» в английском, русском и родном языках способствовало положительной динамике усвоения обучающимися ценностей изучаемой и собственной культур, норм межличностного и межкультурного общения и готовности к практическому действию в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова и фразы: концептная компетенция, межкультурная коммуникация, межкультурная концептная компетенция, полиэтническая среда, концепт «цвет».

Формат цитирования: Баранникова Т. Б., Магамдаров Р. Ш., Казиахмедова С. Х. Разработка проблемы формирования концептной компетенции студентов-лингвистов в условиях полиэтнической среды // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 12-20. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-12-20

The Development of the Problem of Forming the Linguistic Students' Concept Competence in the Conditions of a Polyethnic Environment

Tatyana B. Barannikova^{1, 2}, Rumik Sh. Magamdarov¹,
Svetlana Kh. Kaziakhmedova³

¹ Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Magamdarov@yandex.ru

² Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: tatyana-barannikova@mail.ru

³ Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: svet1470@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article, carried out within the framework of the linguodidactic direction of concept research, is to develop a methodology for the formation of the students' foreign language conceptual competence in a multi-ethnic region. In particular, it presents an attempt to incorporate the concept into the content of foreign language teaching in a Dagestan university, the language environment of which is composed of a significant number of different linguistic cultures. **Methods.** Analysis, synthesis, comparative method, conceptual analysis, pedagogical experiment. **Results and conclusions.** During the experimental study, it was proved that the use of special exercises and assignments for a comparative study of the means of implementing the concept of "color" in the English, Russian and native languages contributed to the positive dynamics in the learning of the values of the foreign and their own cultures, norms of interpersonal and intercultural communication and readiness for practical actions in terms of intercultural communication.

Keywords: conceptual competence, intercultural communication, intercultural conceptual competence, multi-ethnic environment, the concept of "color".

For citation: Barannikova T. B., Magamdarov R. Sh., Kaziakhmedova S. Kh. The Development of the Problem of Forming the Linguistic Students' Concept Competence in the Conditions of a Polyethnic Environment. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 12-20. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-12-20

Введение

В современной теории и методике обучения иностранному языку уже имеется целый ряд публикаций, посвященных проблеме изучения концептов в аспекте лингводидактики и включения их в содержание обучения иностранному языку (Н. М. Андронкина, С. С. Василенко, А. В. Воинова, Н. И. Курганова, А. М. Лесохина, И. Ф. Савельева, С. А. Сотникова, Н. А. Сухова, Л. П. Тарнаева, Р. В. Турина, Л. П. Халяпина, А. Н. Шамов и др.). В частности, обоснован когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции студентов языкового вуза [1], предложен учебный вариант концептуального анализа в процессе обучения иностранным языкам [5], разработана методика формирования знаниевого компонента иноязычной коммуникативной компетентности студентов языкового вуза [4], уточнена структура и содержание концептной компетенции и создана методика формирования трилингвальной концептной компетенции студентов-лингвистов в процессе изучения второго иностранного языка [2] и т. д. Анализ вышеупомянутых трудов, тем не менее, показывает, что рассматриваемая проблема разрабатывается исследователями без достаточного учета особенностей формирования иноязычной концептной компетенции у учащихся национальных образовательных учреждений, которое проходит в условиях полиэтнической и

поликультурной среды. Эти условия, с одной стороны, в определенной степени способствуют процессу развития навыков межкультурного общения, однако, с другой стороны, они значительным образом усложняют его. Как показывает практика, родные языки этого контингента учащихся, как правило, обделяются вниманием, и деятельность по развитию межкультурной компетенции остается недостаточно активной, что подтверждается данными о довольно низком уровне ее сформированности.

Целью настоящей статьи, выполненной в русле поставленной проблемы, является попытка разработки приемов формирования межкультурной компетенции на материале средств реализации концепта «цвет» в особых условиях преподавания английского языка в дагестанском вузе, языковая среда которого представлена значительным числом различных лингвокультур.

Материал и методы

Выбор для настоящего исследования одной из наиболее древних лексических систем – цветообозначений обусловлен тем, что данные единицы несут в себе как универсальные, так и специфические признаки, создающиеся ввиду различий в восприятии и интерпретации цвета разными этносами. Определение культурных, исторических и эмоциональных особенностей цветообозначений иностранного языка в сопоставлении с родным языком не может

не способствовать приобретению новых знаний о культуре их носителей и созданию оптимальных условий для контактов и подлинного диалога культур в различных сферах. В реализации поставленной задачи мы опирались на уже имеющийся опыт включения концептов в содержание обучения иностранному языку, а также использовали приемы анализа и межъязыкового сопоставления концептов, описанные в «Антологии концептов» [3].

Базой экспериментально-опытного обучения послужили факультет иностранных языков (профиль «английский язык») и филологический факультет (профили «русский язык и иностранный (английский) язык» и «дагестанские языки и иностранный (английский) язык») Дагестанского государственного педагогического университета. Экспериментальное обучение проводилось на русском языке со студентами 3-х курсов, владеющими лезгинским языком, в общем количестве 16 человек в 2018 году (сентябрь-декабрь). Оно предвлялось разведывательным экспериментом, в задачи которого входило выявление: а) наличия базовых знаний по теории концепта; б) определение исходного уровня знаний концепта «цвет».

Ср. следующие задания и вопросы, представленные в предложенных анкетах:

1. Что Вы понимаете под словом «концепт»? Вы знаете об истории изучения концепта в отечественной и зарубежной лингвистике? Назовите как определяется концепт? Какие типы концептов Вам известны? Какова структура концепта?

2. Что Вы знаете о происхождении базовых цветообозначений «белый, красный, черный» в русском, английском и лезгинском языках? С чем у Вас ассоциируются эти цвета в русской, английской и лезгинской культурах? Приведите примеры использования цветообозначений в составе русского фразеологических единиц в английском, и лезгинском языках. Приведите пословицы и поговорки с цветообозначениями в английском, русском и лезгинском языках.

Данный этап работы включал также проведение лингвокультурологического теста по теме «Концепт *цвет* в английской лингвокультуре»: определите основные цветообозначения по словарной дефиниции; выделите и переведите оттеночные цветообозначения в данных предложениях; закончите следующие пословицы, содер-

жащие цветообозначения; найдите эквиваленты английских пословиц в русском и родном языках; найдите правильный перевод ФЕ, содержащих цветообозначения, из предложенных; определите уместность и целесообразность употребления цветообозначений в определенных речевых ситуациях и т. д.

Предэкспериментальный срез, нацеленный на определение исходного состояния концептной компетенции испытуемых, выявил достаточно низкий уровень сформированности навыков и умений как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Испытуемые затруднялись в переводе фразеологических средств реализации концепта «цвет», нахождении эквивалентов пословиц, в толковании оттеночных цветообозначений, обнаружили слабые базовые знания по теории концепта.

В качестве непосредственной основы формирования межкультурной концептной компетенции на материале иностранного, русского и родного языков в условиях дагестанского вуза нами принят учебный вариант концептуального анализа, разработанный Л. П. Халяпиной [5].

На начальном этапе экспериментально-опытного обучения концепта, заключающемся в этимологическом анализе слов, относящихся к именам концептов, испытуемым были предложены задания на выявление этимологического происхождения цветообозначений. В частности, они включали сопоставительный анализ словарных статей семи хроматических имен цвета (*красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий и фиолетовый*) и трех ахроматических цветов (*черный, белый и серый*) в таких источниках, как [9; 10; 12 и др.]. Как показал анализ, большинство базовых цветообозначений английского и русского языков зарегистрированы в письменных источниках в средневековом периоде, являются исконными и восходят к древним протоиндоевропейским источникам.

Ввиду того, что история формирования концепта «цвет» в лезгинском, в отличие от английского и русского языков, представлена достаточно скудными этимологическими сведениями, сопоставление исследуемых цветообозначений было проведено в наиболее общем плане по линии «исконный vs заимствованный».

Ср.: русск. *голубой* (искон., др.-рус.) [10, т. 1, с. 202], англ. —, лезг. *аби* «голубой» (фарс.) [9, т. 1, с. 30];

русс. *синий* (искон., др.-рус.) [10, т. 2, с. 163], англ. *blue* (заимств. из старофранц.) [12, с. 121], лезг. *вили* (искон.) [9, т. 1, с. 307];

русс. *фиолетовый* (из западноевропейских языков) [10, т. 2, с. 315]; англ. *violet* — среднефранц. [12, с. 1306], лезг. *беневиш* (фарс.) [9, т. 2, с. 225];

русс. *оранжевый*: (от франц.) [10, т. 1, с. 602], англ. *orange* (среднефранц.) [12, с. 806], лезг. *хъипи-яру* (яру-хъипи) «желтый-красный» (искон.) и т. д.

Проведенное сопоставление позволило студентам увидеть, что происхождение каждого цветообозначения имеет свою специфику, обусловлено определенными условиями и тесно связано как с процессами общественного самосознания народа, так и с развитием общественных отношений и межкультурными контактами.

Следующее задание состояло в анализе определений цветообозначений в толковых словарях. В соответствии с ним студенты провели сопоставление дефиниций вышеуказанных базовых цветообозначений в ряде толковых словарей английского [11, 12 и др.], русского [8 и др.] и лезгинского [9] языков и выявили их не вполне однозначную лексикографическую трактовку. Например:

БЕЛЫЙ: русск. — *цвета снега, молока, мела* [8, с. 70];

англ. *white* — *of the colour of milk, salt and snow* (цвета молока, соли и снега) [11, с. 1521];

лезг. *лацу* — *живедин рангунин* (цвета снега) [9, т. 2, с. 331].

ЧЕРНЫЙ: русск. — *самый темный из всех цветов, имеющий цвет сажи, угля* [8, с. 1474];

англ. *black* — *of the colour of night* (цвета ночи) [11, с. 119];

лезг. *цIулав* — *цIивиндин, бинIунрин ранг алай* (цвета угля, золы) [9, т. 3, с. 505].

СЕРЫЙ: русск. *цвета пепла, дыма, асфальта, мыши, средний между черным и белым* [8, с. 1180];

англ. *grey* — *the colour of lead, ashes, and rain clouds* (имеющий цвет свинца, пепла или дождевых облаков) [11, с. 580];

лезг. *рехи* — *хъпивални лацувал акахнавай рангадин* (цвета желтого,

смешанного с белым) и др. [9, т. 2, с. 641].

Как следует из проанализированного материала, эталоны, лежащие в основе дефиниций цветообозначений в указанных словарях, совпадают далеко не всегда. Так, для англичан *желтый* — это «цвет масла, золота или желтка куриного яйца» (*a colour like that of butter, gold or the yolk of a hen's egg*) [11, с. 1549], русских — яичный желток, золото [8, с. 302], для лезгин — «спелый абрикос» — *дигмиш хъанвай маш-машдин рангунин* [9, т. 3, с. 385]; эталоном *красного* у русских является цвет крови [8, с. 467], у англичан — цвет крови или огня (*of the colour of blood or fire*) [11, с. 1115], у лезгин — «цвет крови, спелых ягод земляники» — *ивидин, чрай некъ-идин рангадин* [9, т. 3, с. 640]. Английскому *blue* «of the colour of the clear sky or of the deep sea on a fine day» [11, с. 127] — «имеющий цвет чистого неба или глубокого моря в ясный день» в лезгинском языке соответствуют *вили* «лифрен, цавун рангунин» [9, т. 1, с. 307] — «голубиный, цвета неба», т. е. «синий» и *аби* — *экуь-вили* [9, т. 1, с. 30] «светло-синий», т. е. «голубой» (ср.: аналогично в русском «синий» и «голубой»), то есть носители этих языков в данном случае по-разному елят цветовой спектр.

Задание прокомментировать причину обращения носителей языка при наименовании цветообозначений к различным эталонам (*почему абрикос, а не лимон, почему небо, а не море?*) позволило студентам прийти к выводу, что семантика цветообозначений соотносится не только с семантикой предмета, цветовой признак которого она передает, но и определяется теми или иными географическими и историко-культурными факторами. Помимо этого, студенты обратили внимание на то, что при соединении с разными эталонами цветообозначения могут передавать различные цвета и оттенки.

Испытуемые отметили некоторую долю субъективности не только в восприятии, но и в лексикографировании исследуемых единиц. В частности, в рассматриваемых словарях была выявлена определенная непоследовательность в способах представления дефиниций цветообозначений. Наряду с их толкованием через сравнение с предме-

том, имеющим подобный цвет, в отдельных случаях имели место формулировки без упоминания эталона, специфика восприятия цвета носителями языка, таким образом, не указывалась, возникали основания для не вполне адекватного понимания цветообозначения представителями иной культуры. О некоторой доле субъективности в лексикографировании исследуемых единиц свидетельствовало и то, что толкования отдельных цветообозначений не совпадали в различных словарях одного языка. Так, например, эталоном *yellow*, по данным словаря Longman Dictionary of English Language and Culture, служит 'цвет масла, золота или желтка куриного яйца' (*a colour like that of butter, gold or the yolk of a hen's egg*) [11, с. 1549], в Webster's New Century Dictionary – 'цвет спелых лимонов или подсолнухов' (*a color whose hue resembles that of ripe lemons or sunflowers*) [12, с. 1359] и др.

На следующем этапе анализа студентам было дано задание выписать из лексикографических источников трех рассматриваемых языков фразеологические средства реализации концепта и провести их сопоставление. Испытуемым было далее предложено распределить отобранный материал исследования на три группы в соответствии со степенью семантического сходства элементов. Первую, сравнительно немногочисленную группу сопоставляемых фразеологических единиц образуют полные эквиваленты. Например: русск. *как маков цвет* [8, с. 514], англ. *red as a poppy* 'красный как мак', лезг. *яру бубу хьиз* 'как красный мак' [9, т. 3, с. 640]; русск. *зеленеть от зависти* [8, с. 362], англ. *to be green with envy* [11, с. 435] (быть зеленым от зависти), лезг. *пехилвилай кьацу кьве вил* (зеленые от зависти два глаза) [9, т. 2, с. 565] и др.

Более представительной оказалась вторая группа ФЕ, составленная частичными эквивалентами, совпадающими по смысловому содержанию, но основанными на различных образах.

Ср.: русск. *позеленеть от злобы, ярости* (гневаться) [8, с. 362] – англ. *white with anger* [11, с. 1521] (гневаться – досл. быть белым от гнева), лезг. *чин яру авуна рахун* (гневаться – досл. с раскрасневшимся лицом разговаривать, т. е. говорить гневно, сердито) [13];

русс. *черный хлеб* (ржаной хлеб) [8, с. 1474], – англ. *brown bread* (ржаной хлеб – досл. коричневый хлеб) [11, с. 156]. В лезгинской разговорной речи под влиянием русского языка также можно встретить *чулау фу* (досл. черный хлеб) вместо *силин фу* (ржаной хлеб) [9, т. 2, с. 74];

русс. *шито белыми нитками* (о чем-то неумело скрываемом) [8, с. 652], – англ. *white lie* [11:1522] – a harmless lie «безвредная ложь», – лезг. *лацу таб* [9, т. 2, с. 332] (досл. «белая ложь» 'дуэзвал чуэнуэх тежедай гаф, чпал, фад дуэздал акьатдай, ч'алахътежедай ихтилат' – очевидная, не прикрытая ложь).

К третьей группе безэквивалентных ФЕ относятся, прежде всего, цветообозначения, приобретающие в результате переосмысления нецветовое значение. Например, словосочетание *a blue-eyed boy* может быть свободным ('голубоглазый мальчик') и фразеологически связанным – 'всеобщий любимец, баловень', сопровождающимся отрицательными коннотациями [11, с. 128]. В лезгинском языке это словосочетание – *цавун ранг алай вилер* «голубоглазый» [13], так же, как и в русском *голубоглазый* [8, с. 216], не является фразеологически связанным и, как правило, реализует положительно-эмоциональные коннотации.

Лексема *black-browed* в английском языке имеет два значения: 1) чернобровый, с темными бровями; 2) насупившийся; хмурый, мрачный [7, с. 162]. Однозначные единицы *рац'амаар чулау* «черные брови» [9, т. 3, с. 505] в лезгинском языке и *чернобровый* в русском языке используются, как правило, при описании красивого человека, имеют положительно-эмоциональный коннотативный ореол. У английского межъязыкового синонима *black-browed* под влиянием второго значения он скорее отрицательный.

Аналогично: *white feather* [12, с. 1337] (досл. белое перо, переосмысленное значение «трус», основанное на предрассудке, что белое перо в хвосте бойцового петуха является признаком плохой породы), *white elephant* 'something that is useless and unwanted' [11, с. 1522], (досл. белый слон, «бесполезная, ненужная вещь»), *red tape* – 'silly detailed unnecessary official rules that delay action' [11, с. 1117] «глупые, подробные, ненужные официальные правила, задерживающее действие», (досл. красная

тесма; словосочетание *красная тесма* приобрело переосмысленное значение «бюрократизм» ввиду того, что обозначаемый им объект использовался для скрепления юридических документов) и т. д.

Сопоставление фразеологических средств реализации исследуемого концепта показало также различную фразеологическую активность цветообозначений в сопоставляемых языках: в лезгинском языке, по произведенным наблюдениям и подсчетам, их значительно меньше, чем в английском и русском. С другой стороны, тесное контактирование лезгинской лингвокультуры с русской привело в ней к ряду фразеологических заимствований. Ср.: *яру ктаб* «красная книга» [9, т. 3, с. 640], *лацу шиир* [9, т. 2, с. 333] «белый стих», *лацу лекеяр* [9, т. 2, с. 332] «белые пятна», *лацу пехилвал* [9, т. 2, с. 332] «белая зависть» и др.

Сопоставительный анализ фразеологических средств реализации исследуемого концепта способствовал активной актуализации в языковом сознании студентов связи цветовой семантики с традициями и обычаями этноса, его национальной психологией, а также зависимости от тех или иных событий и явлений в общественной жизни. В его результате студенты не только расширили свой словарный запас и углубили навыки лингвистического анализа, но и совершенствовали свои знания как о культуре страны изучаемого языка, так и о своей собственной культуре.

Обучаемым было также дано задание отобрать и прокомментировать английские пословицы, содержащие цветообозначения, и выявить среди пословиц и поговорок сопоставляемых лингвокультур группы со сходной и национально культурной семантикой.

Задание 1. Впишите в таблицу (табл. 1) эквивалент пословицы на английском и лезгинском языках и дайте их дословный перевод. Сравните их значения:

1. Red sky in the morning shepherds warning.
2. Red sky at night shepherds delight.
3. All cats are grey in the dark.
4. Every white has its black.
5. A black hen lays a white egg.
6. Экуьнахь яру цаву чубан игьтиятлу.
7. Гьедрехь яру цав акурла чубандиз хвеши я.

8. Йифиз вири кацар рагъул я (сад хьиз я).

9. Лацу дакайни ч'улавди жагъида.

10. Ч'улав вечрени лацу кака хада.

Таблица 1

Русский	Английский	Лезгинский
Если небо красно поутру, моряку не по нутру.		
Если небо красно к вечеру, моряку бояться нечего		
Ночью все кошки серы.		
Нет худа без добра.		
Черна корова, да бело молоко.		

Задание 2. Представьте, что у Вас есть друг в Англии. В одном из своих писем он упоминает пословицу: 'The fox may grow grey, but never good' (русс. *Лиса линяет, но повадок не меняет*). Что Вы думаете об этом? Согласны ли Вы с этим или нет? Объясните свой ответ, приведите свои аргументы.

Объясните другу по переписке русские пословицы с национально-культурной семантикой: *ради красного словца не пожалеет и родного отца; на людях и смерть красна; рыжий да красный – человек опасный* и др.

Задание 3. Объясните носителям английского и русского языков лезгинские пословицы *Авайла вилер яру жеда, авачирла – чин* (при достатке краснеют глаза, при недостатке – лицо, то есть богатый с жиру бесится, а бедняку часто приходится краснеть, стыдясь своей бедности), *Ч'улав зат1 чужь хуьналди лацу жедач* (оттого, что постирал, черная вещь не побелеет) [13] и др. Спросите, что они думают по поводу этих пословиц, согласны ли они с передаваемым смыслом или нет? Попросите объяснить свой ответ, привести свои аргументы.

Сущностные характеристики концепта «цвет» выявлялись испытуемыми, помимо этого, через перевод и анализ материалов художественной литературы сопоставляемых языков, а также написание коротких сочинений на тему, соответствующую содержанию исследуемого концепта.

Особое внимание при переводе цветообозначений уделялось анализу контекстов, содержащих оттеночные цветообозначения (*reddish brown, amber, ebony, ivory, navy, turquoise*), которые вызвали наиболь-

шие затруднения на начальном этапе эксперимента. Например, предлагалось найти их эквиваленты в английском, русском и лезгинском языках, сравнить свои собственные варианты перевода примеров из художественных текстов с вариантом переводчика.

Написание коротких сочинений на ту или иную «цветовую» тему предварялось поисковыми заданиями. Например, перед написанием сочинения на тему: «Цвет в образе привлекательной девушки в английской, русской и лезгинской художественной литературе» предлагалось найти соответствующие контексты и вписать их в таблицу (табл. 2). Ср.:

Таблица 2

Русский	Английский	Лезгинский
1. Волосы		Инсанриз рушан нур гузай гуьзел чин ва яръги члуав кифер акуна [6, с. 77] «Люди увидели красивое лицо и длинные черные косы»
2. Глаза		Члуав вилерал я зун ви гьейран... [6:45] «Я очарован твоими черными глазами». Вилер цлару, члуав рацлам ... Вал пехил я, алагуьзли. [6, с. 67] «Серо-глазая, чернобровая... Тебе завидуют, красавица».
3. Части тела		Гимиш хьиз лацу беден Акурди гьейран я, гуьзел. [6, с. 44] «Тело бело, как серебро, - Видевший поражается, любимая».
4. Одежда		Лацу фите пелевай руш [6, с. 49] – «Девушка в белом платке...».

В качестве тем сочинений и поисковых заданий по рассматриваемому концепту выступали также цветное описание в художественной литературе трех сопоставляемых лингвокультур времен года, явлений окружающей человека природы и социальной среды.

Результаты и выводы

По завершении обучающего этапа в экспериментальной и контрольной группах был проведен постэкспериментальный срез. Он включал задания, подобные предложенным на констатирующем этапе исследования, и показал значительный прирост знаний, умений и навыков в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе он был несущественным.

Сопоставление результатов констатирующего и постэкспериментального диагностических срезов позволило выявить у студентов положительную динамику в:

1) усвоении культурных ценностей собственной и изучаемой культуры вследствие изучения цветообозначений как отдельных единиц, так и в составе идиоматических выражений и пословиц, а также на фоне художественных контекстов;

2) овладении ценностями и нормами межличностного и межкультурного общения;

3) готовности к практическому действию в условиях межкультурной коммуникации.

Заключение

Полагаем, что содержание и результаты исследования могут быть использованы для дальнейших разработок в области лингводидактики, а также найти практическое применение в образовательных учреждениях различного уровня в условиях полиэтнической и поликультурной среды.

Литература

1. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 50 с.
2. Василенко С. С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов (немецкий язык как второй иностранный после английского). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 25 с.

3. Карасик В. И., Стернин И. А. Антология концептов. Т. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. 352 с.
4. Савельева И. Ф. Методика формирования знаниевого компонента иноязычной коммуникативной компетентности студентов 1-го курса языкового вуза на практических занятиях по английскому языку. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 25 с.
5. Халыпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной

языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 427 с.

6. Лезги халкъдин манияр (Лезгинские народные песни). Махачкала: Дагучпедгиз, 1990.

7. Большой англо-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1972. Т. 1. 822 с.; Т. 2. 856 с.

8. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2002. 1536 с.

9. Гюльмагомедов А. Г. Лезги ЧIалан Словарь. Словарь лезгинского языка. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012. Т. 1. 700 с.; Т. 2. 676 с.; Т. 3. 652 с.

10. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1999. Т. 1. 624 с; Т. 2. 560 с.

11. Longman Dictionary of English Language and Culture. London, 1992. 1620 p.

12. Webster's New Century Dictionary. New York, 2001. 1536 p.

13. Russian-Lezgin Dictionary [Электронный ресурс]. URL: https://alpania-mez.ucoz.org/dir/lezginskie_slovary/russko_lezginskij_slovar_g/1-1-0-181 (дата обращения: 12.06.19 г.).

References

1. Andronkina N. M. *Kognitivno-deyatelnostnyj podhod k formirovaniyu lingvosociokul'turnoj kompetencii v obuchenii nemeckomu yazyku studentov yazykovogo vuza* [Cognitive-activity approach to the formation of linguosociocultural competence in teaching the German language students]. Abstract of diss. ... Ph. D. (Pedagogy). Saint Petersburg, 2009. 50 p.

2. Vasilenko S. S. *Metodika formirovaniya konceptnoj kompetencii u studentov-lingvistov (nemeckij yazyk kak vtoroj inostrannyj posle anglijskogo)* [Methods of formation of language students' conceptual competence (German as the second foreign language after English)]. Abstract of diss. ... Ph. D. (Pedagogy). Saint Petersburg, 2015. 25 p.

3. Karasik V. I., Sternin I. A. *Antologiya konceptov* [Anthology of concepts]. Vol. 1. Volgograd, Paradigm Publ., 2005. 352 p.

4. Savelyeva I. F. *Metodika formirovaniya znanievogo komponenta inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov 1-go kursa yazykovogo vuza na prakticheskikh zanyatiyah po anglijskomu yazyku* [Methods of formation of the knowledge component of the 1st-year language University students' foreign language communicative competence]. Abstract of diss. ... Ph. D. (Pedagogy). Saint Petersburg, 2009. 25 p.

5. Halyapina L. P. *Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom internet-kommunikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam* [Methodical system of formation of multicultural language

personality by means of the Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Pedagogy Doctoral diss. Saint Petersburg, 2006. 427 p.

6. Lezgi Khalkin maniyar (Lezgin folk songs). Makhachkala, Daguchpedgiz Publ., 1990.

7. *Bol'shoj anglo-russkij slovar'* [New English-Russian dictionary]. Moscow, Sovetskaya Entsiklopediya Publ., 1972. Vol. 1. 822 p.; vol. 2. 856 p.

8. *Bol'shoj tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Large explanatory dictionary of the Russian language]. Saint Petersburg, Norint Publ., 2002. 1536 p.

9. Gulmagomedov A. G. Dictionary of the Lezgin language. Makhachkala, ILL&A DSC of RAS Publ., 2012. Vol. 1. 700 p.; vol. 2. 676 p.; vol. 3. 652 p.

10. Chernykh P. Ya. *Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Historical and etymological dictionary of the modern Russian language]. 3d ed., stereotype. Moscow, Russkiy Yazyk Publ., 1999. Vol. 1. 624 p.; vol. 2. 560 p.

11. Longman Dictionary of English Language and Culture. London, 1992. 1620 p.

12. Webster's New Century Dictionary. New York, 2001. 1536 p.

13. Russian-Lezgin Dictionary [Electronic resources]. URL: https://alpania-mez.ucoz.org/dir/lezginskie_slovary/russko_lezginskij_slovar_g/1-1-0-181 (accessed: 12.06.19).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Баранникова Татьяна Борисовна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ); профессор, кафедра английской филологии, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: tatyanaabarannikova@mail.ru

Казиахмедова Светлана Ханмагомедовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой романо-германских языков Московский государственный гуманитарно-экономический университет, Москва, Россия; e-mail: svet1470@mail.ru

Магамдаров Румик Шихкеримович, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: Magamdarov@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliations

Tatyana B. Barannikova, Doctor of Philology, professor, the chair of English Philology, Dagestan State Pedagogical University (DSPU); professor, the chair of English Philology, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: tatyanaabarannikova@mail.ru

Svetlana Kh. Kaziakhmedova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the chair of Romano-Germanic Languages, Moscow State Humanitarian Economic University, Moscow, Russia, e-mail: svet1470@mail.ru

Rumik Sh. Magamdarov, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of English Philology, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: Magamdarov@yandex.ru

Принята в печать 15.02.2019 г.

Received 15.02. 2019

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Article

УДК 37

DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-20-24

Применение метода круговой тренировки в целях повышения физической подготовки борцов

© 2019 **Гаджиагаев С. М., Абакаров А. М., Мансуров Т. М.**

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: temir.gad@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – изучение и изложение проблемы применения метода круговой тренировки, как средства повышения физической подготовки дагестанских студентов, специализирующихся по вольной борьбе. **Методы.** Теоретический – анализ теоретической и педагогической литературы; эмпирический – наблюдение; экспериментальный – педагогический эксперимент. **Результат.** Исследование выявило, что применение метода круговой тренировки открывает широкие возможности для повышения физической подготовки борцов. **Вывод.** Применение метода круговой тренировки является одним из важнейших средств повышения физической подготовки борцов-вольников и имеет положительное воздействие на становление и развитие важнейших физических качеств (быстроты, выносливости, гибкости, ловкости, силы).

Ключевые слова: борцы, физические качества, круговая тренировка, станции, спортивные снаряды.

Формат цитирования: Гаджиагаев С. М., Абакаров А. М., Мансуров Т. М. Применение метода круговой тренировки в целях повышения физической подготовки борцов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 20-24. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-20-24

Applying the Method of Circuit Training in Order to Improve the Wrestlers' Physical Training

© 2019 Siradzhudin M. Gadzhiagaev, Arip M. Abakarov, Tagir M. Mansurov

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: temir.gad@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to study and state the issue of application of the method of circuit training as a mean of rising the physical training of Dagestan students specialized in freestyle wrestling. **Methods.** Theoretical – analysis of theoretical and pedagogical literature; empirical – observation; experimental – pedagogical experiment. **Result.** The study reveals that the use of the circuit training method opens wide possibilities for improving the physical training of wrestlers. **Conclusion.** The application of the method of circuit training is one of the most important means of improving the physical training of wrestlers and has a good impact on the development of basic physical qualities (speed, endurance, flexibility, agility, strength).

Keywords: wrestlers, physical qualities, circuit training, stations, sports equipment.

For citation: Gadzhiagaev S. M., Abakarov A. M., Mansurov T. M. Applying the Method of Circuit Training in Order to Improve the Wrestlers' Physical Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 20-24. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-20-24 (In Russian)

Введение

Анализ литературы по проблеме показал, что вопрос применения метода круговой тренировки нашел свое отражение в работах зарубежных специалистов, разработчиков данного метода Р. Моргана и Г. Адамсона (1952-1958), Б. Д. Фрактмана (1955), а также в трудах отечественных ученых Л. Геркана, И. А. Гуревича, Х. Муртазина, Г. Хачатурова, В. В. Чунина и др.

Итогом изысканий исследователей, учитывавших важность индивидуального дозирования нагрузки на различных спортивных снарядах в целях развития у спортсменов таких физических качеств, как быстрота, выносливость, гибкость, ловкость, сила и т. д., явились методы применения круговой тренировки, которые легли в основу традиционной круговой тренировки.

Несмотря на то, что Дагестан славится своими высокотитулованными борцами, в том числе и борцами-вольниками, чемпионами Европы, Мира, Олимпийских игр, в республике имеется много молодых людей, мечтающих достичь таких же высот в спорте. Для осуществления этих похвальных стремлений, тренерам следует применять различные, зарекомендовавшие себя наиболее продуктивными, методы проведения тренировочного процесса. Изучая принципы проведения спортивных дисци-

плин на занятиях факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, мы приняли решение о проведении эксперимента в целях изучения результативности использования метода круговой тренировки в учебном процессе физической подготовки борцов дагестанской школы.

Цель – изучить эффективность внедрения метода круговой тренировки в процесс физической подготовки борцов дагестанской школы.

Для реализации установленной цели, нами были обозначены задачи, где наиболее приоритетными оказались анализ научно-методических трудов авторов принципа круговой тренировки и составление совокупности упражнений, необходимых для проведения экспериментальной работы.

Нами использовались **методы:**

1. Экспериментальный – проведение педагогического эксперимента.
2. Анализ – анализ результатов эксперимента.

Результаты и обсуждение

Педагогический эксперимент в целях выявления эффективности метода круговой тренировки для подготовки борцов вольного стиля, проводился на базе факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического универ-

ситета (ДГПУ), в течение первого семестра 2018-2019 гг. во время плановых занятий. В качестве экспериментальной (14 человек) и контрольной (14 человек) группы выступили студенты III курса, специализирующиеся по вольной борьбе.

Время проведения эксперимента было поделено нами на два этапа, в ходе которых мы применяли три основных метода, заложенных исследователями-разработчиками в основу традиционной круговой тренировки. Это непрерывно-поточный, поточно-интервальный, интенсивно-интервальный методы, проводимые поэтапно.

На первой неделе сентября 2018 г. на стадионе университета были проведены контрольные срезы по общей физической подготовке (ОФП), организованные так, чтобы на начальной стадии эксперимента можно было получить наглядные данные об основных физических качествах студентов обеих групп. Для определения уровня физической подготовки проводились срезы, включающие бег на скорость: дистанции 60 м и 500 м; прыжки в длину толчком обеих ног; из упора лежа на скамейке отжимание со сгибанием и разгибанием рук (с подсчетом количества); поднимание ног в висе на перекладине (с подсчетом количества); стоя в висе, подтягивание на перекладине (с подсчетом количества).

Затем, по завершению проведения анализа итогов начального среза по указанным нормативам, выявившем приблизительно равные результаты у студентов, участников экспериментальной и контрольной групп, стартовал наш педагогический эксперимент: на плановых занятиях экспериментальной группы студентами стал применяться непрерывно-поточный метод круговой тренировки. Начало проведения первой фазы эксперимента, т. е. со второй недели сентября и четыре недели октября, суммарно семь недель, совпало с относительно теплым временем года, что позволило нам принять решение проводить занятия на свежем воздухе, на летней спортивной площадке университета. Спортивные снаряды (станции), оказавшиеся в нашем распоряжении – скамейки, стенка, бревно, рукоход, параллельные брусья, высокая и средняя перекладины, канат, гимнастические кольца вполне подходили для отобранных нами по И. А. Гуревичу упражнений. Упражнения, выполнявшиеся на этих снарядах, носили простой в техническом плане характер. Работа на станциях строилась

на двух повторах с минутным перерывом между ними, что входило в один круг.

Тренировки проходили на восьми станциях: станция 1 – опереться ногами на рейку гимнастической стенки, сидя на полу лицом к стенке, потянуть эспандер, перекинутый через рейку на уровне груди (5 резинок) и принять горизонтальное положение с выпрямленными ногами и руками; станция 2 – лазанье по канату, используя руки и ноги; станция 3 – передвигаться с упора стоя, держась за концы параллельных брусьев боком по одной из жердей с наружной стороны; станция 4 – выполнять пружинистые наклоны вперед и назад, сидя на скамейке; станция 5 – ходить по бревну на носках; станция 6 – передвигаться по рукоходу без помощи ног; станция 7 – подтягиваться на средней и высокой перекладинах; станция 8 – стоя под гимнастическими кольцами с перекинутым сквозь отверстия колец эспандером, быстро опускать выпрямленные руки [1, с. 69-101]. С наступлением холодного времени года плановые тренировки были перенесены в спортивный зал, где на таких же станциях отрабатывались упражнения.

Следует отметить, что основная особенность непрерывно-поточного метода заключена в том, что возрастание индивидуальной физической нагрузки посредством повышения мощности работы происходила градационно, т. е. спортсмены выполняли упражнения слитно, с минимальными интервалами между ними в одном круге, затем расширяя их количество (два круга и далее), постепенно увеличивали и время отдыха между ними. Занятия проводились три раза в неделю, за время первого этапа эксперимента в общей сложности реализовано 22 занятия.

Вторая стадия эксперимента, длившаяся в течение ноября и декабря 2018 г., включала в себя два метода – поточно-интервальный и интенсивно-интервальный, направленные на развитие у студентов не только общей силовой выносливости, но и дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Такая возможность тесно связана с тем, что упражнения, выбранные нами по И. А. Гуревичу, по сути, относятся к разряду простых в техническом плане, которые можно выполнять на максимально высокой скорости. Месяц ноябрь был посвящен тренировкам по поточно-интервальному методу, характеризующимся снижением мощности выполнения упражнений при увеличении скорости, ко-

личество кругов увеличивалось в индивидуальном порядке (относительно первого периода), окончание каждого круга сопровождалось минутным отдыхом. Большинство студентов в первой половине ноября совершали три круга, а во второй половине по четыре. Итого в общей сложности, за реализованный период было осуществлено 12 занятий по поточно-интервальному методу.

В течение декабря тренировки выполнялись по третьему методу (интенсивно-интервальный), суть которого сводится к тому, что спортсмены, имеющие уже достаточно возросший уровень физической подготовленности, выполняют упражнения с использованием режима высокой мощности, развивающие максимальную силу, но с более продолжительными интервалами для отдыха. Следует отметить, что своеобразие работы на станциях по интенсивно-интервальному методу проявляется в огромной напряженности и безостановочности выполнения упражнений, что требует строго сбалансированных временных промежутков между кругами (1 мин.). Большинство студентов, увеличивая или оставляя количество кругов прежним, наращивали интенсивность работы. Спортсмены могли сами контролировать свой пульс во время тренировки, однако, тренер-преподаватель, используя метод визуального наблюдения, рекомендовал некоторым студентам после выполнения круга измерить частоту сердечных сокращений, которая должна быть в пределах 170-180 уд/мин. При превышении отметки 180 уд/мин. вносились коррективы в тренировочный процесс. Отдых оставался прежним, восстановление контролировалось замерами пульса. В случаях недостаточного восстановления по субъективным показателям в интервалы отдыха вносились поправки, куда входили массаж, методы активного и пассивного отдыха. За декабрь месяц по интенсивно-

интервальному методу было проведено 12 занятий.

Результаты

За период эксперимента, в течение четырех месяцев в экспериментальной группе было проведено в общей сложности 46 занятий с применением методов круговой тренировки. Визуально участники эксперимента выглядели окрепшими, имели более крепкую мускулатуру. По итогам финального тестирования, состоявшегося по окончании педагогического эксперимента, студенты, специализирующиеся по вольной борьбе из экспериментальной группы, показали более высокий уровень скоростно-силовых нагрузок в сравнении с показателями студентов из контрольной группы. Примечателен также тот факт, что показатели частоты сердечных сокращений при одинаковой интенсивности тренировки, как свидетельствует общая картина теста, у борцов из экспериментальной группы оказалась ниже, чем частота сердечных сокращений у участников контрольной группы. Проявлениями индивидуальных физических особенностей некоторых студентов контрольной группы явились обильная потливость, неравномерное, с перебоями дыхание, а также неспособность к быстрому восстановлению. Также нами было отмечено, что на тренировках по интенсивно-интервальному методу возникала сложность, а именно, безошибочность реализации некоторых упражнений, с точки зрения координации движений, была затруднена высоким темпом выполнения упражнения.

Таким образом, мы пришли к выводу, что грамотно спланированная и организованная круговая тренировка положительно воздействует на развитие физических и морфофункциональных способностей спортсменов. И, как мы надеемся, проведенный нами эксперимент положит начало широкому применению данного метода в спортивных секциях по вольной борьбе в дагестанских учебных заведениях.

Литература

1. Гуревич И. А. Круговая тренировка при развитии физических качеств. Минск: Высшая школа, 1985. 255 с.
2. Чунин В. В. Круговая тренировка и эффективность ее применения в вузе // Теория и

практика физической культуры. 1971. № 7. С. 72-76.

3. Шохин М. Круговая тренировка. Пер. с нем. М. : Физкультура и спорт, 2003. 174 с.

References

1. Gurevich I. A. *Krugovaya trenirovka pri razvitiy fizicheskikh kachestv* [Circular training in the development of physical qualities]. Minsk, Vysshaya shkola Publ., 1985. 255 p. (In Russian)

2. Chunin V. V. Circular training and efficiency of its application in high school. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of

physical culture]. 1971. No. 7. Pp. 72-76. (In Russian)

3. Sholikh M. *Krugovaya trenirovka* [Circular training]. Transl. from germ. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 2003. 174 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гаджиагаев Сираджудин Магомедович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра спортивных единоборств (СЕ), Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: temir.gad@mail.ru

Абакаров Арип Магомедович, кандидат биологических наук, профессор, кафедра спортивных дисциплин, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: temir.gad@mail.ru

Мансуров Тагир Мухтарович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных единоборств, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: temir.gad@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Siradzhudin M. Gadzhiagaev, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Combat Sports (CS), Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: temir.gad@mail.ru

Arip M. Abakarov, Ph. D. (Biology), professor, the chair of Athletic Disciplines, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: temir.gad@mail.ru

Tagir M. Mansurov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the chair of CS, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: temir.gad@mail.ru

Принята в печать 06.02.2019 г.

Received 06.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.811.111.1
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-24-29

Изучающее чтение иноязычных текстов как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся старших классов

© 2019 Демченко А. И., Алипулатова Н. С.

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: gak0110@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть вопросы обучения учащихся изучающему чтению иноязычных художественных текстов. **Методы.** Анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Разработана модель обучения изучающему чтению как цели и как средству обучения иноязычному общению, что обеспечивает формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося, готового и способного участвовать в межкультурной коммуникации. Авторы предлагают использование элементов семантически-формального, формально-смыслового, лингвистического и литературоведческого видов анализа в процессе изучающего чтения, что предполагает осуществление аналитического подхода к его организации и обучению. **Вывод.** Изучающее чтение тематически связанных текстов на иностранном языке способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старших классов.

Ключевые слова: изучающее чтение, фактологическая и имплицитно-выраженная информация, семантически-формальный анализ, формально-смысловой анализ, поэтапность обучения изучающему чтению, художественный текст, обучение в сотрудничестве, коммуникативная компетенция.

Формат цитирования: Демченко А. И., Алипулатова Н. С. Изучающее чтение иноязычных текстов как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся старших классов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 24-29. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-24-29

Foreign Language Text Reading for Detail as a Means of the Students' Communicative Competence Formation

© 2019 Angelina I. Demchenko, Nadezhda S. Alipulatova
Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: gak0110@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the article is to analyze the issues of teaching the students a foreign language text reading for detail. **Methods.** Analysis, generalization, supervision, questionnaire, pedagogical experiment. **Result.** Model of teaching foreign language text reading for detail as a goal and as a means of learning foreign language communication has been worked out that ensures the formation of foreign language communicative competence of the students ready and able to participate in intercultural communication. The authors use elements of the semantic-formal, formal-semantic, linguistic and literary types of analysis in the process of reading for detail, which implies an analytical approach to its organization and training. **Conclusion.** Reading for detail of thematically coherent foreign language texts contributes to the formation of foreign language communicative competence of high school students.

Keywords: reading for detail, factual and implicitly-expressed information semantic-formal analysis, formal-semantic analysis, phased training of reading for detail, a literary text, cooperative learning, communicative competence.

For citation: Demchenko A. I., Alipulatova N. S. Foreign Language Text Reading for Detail as a Means of the Students' Communicative Competence Formation. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 24-29. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-24-29 (In Russian)

Введение

В условиях школьного обучения иностранному языку в соответствии с программными требованиями в качестве одного из целевых видов чтения, подлежащих овладению учащимися, определено чтение изучающее [3].

Данный вид чтения представляет собой процесс извлечения из читаемого, в нашем случае художественного текста, фактологической и имплицитно-выраженной информации, что предполагает его понимание на языковом (формообразующем), содержательном и смысловом уровнях.

Поскольку изучающее чтение, по определению Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, "проводится на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, достаточно трудных в языковом отношении" [1], его следует отнести к ряду чтения с элементами анализа и со словарем по критерию использования логических операций в процессе осуществления данного вида речевой деятельности.

гических операций в процессе осуществления данного вида речевой деятельности.

Целью исследования является рассмотрение вопросов обучения учащихся старших классов изучающему чтению иноязычных художественных текстов.

Методы – анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Специфика рассматриваемого нами вида чтения, целью которого является детальное понимание иноязычного текста, состоит в том, что обучающиеся в процессе его осуществления чаще обращают внимание на языковую форму читаемого и делают ее предметом анализа. Такие аналитические действия могут быть квалифицированы как языковые рецептивные лексические и грамматические навыки чтения.

По мере тренировки в изучающем чтении осознанно выполняемые аналитические действия по определению семантики

трудных для понимания языковых средств в читаемом постепенно приобретают свернутый, автоматизированный характер, что способствует направленности внимания учащегося на понимание фактологической и имплицитно-выраженной информации текстового материала.

Речь идет о сформированности рецептивных речевых лексических и грамматических навыков чтения, т. е. навыков непосредственного восприятия, узнавания и понимания знакомых для учащихся языковых средств в читаемом, а также определения значений незнакомых лексических и грамматических явлений на основе установления понятийных и ассоциативных связей на уровнях предложений, сложных синтаксических целых и всего текста.

Элементы анализа в изучающем чтении иноязычных текстов в условиях обучения в школе сводятся к выполнению следующих действий:

- семантически-формальный анализ языковых явлений в тексте (уточнение семантически трудных для понимания лексических и грамматических средств при понимании контекста в целом);

- формально-смысловой анализ для выяснения значения непонятого лексического или грамматического явления при непонимании микро-контекста [4]. Ученик в данном случае имеет возможность понять содержание читаемого на основе предварительного определения формальных признаков языковых средств, определения их семантики в определенных контекстуальных условиях.

Названные выше виды анализа в читаемом позволяют обеспечить всестороннее его понимание, преодолеть трудности, которые могут возникнуть при непонимании языковой формы и содержания текстового материала. В этой связи операциональная сторона изучающего чтения предполагает осуществление аналитического подхода к его организации и обучению.

Практическая реализация данного подхода к обучению изучающему чтению иноязычных текстов позволяет обеспечить детальное его понимание благодаря созданию условий для активной творческой деятельности учащихся в рассматриваемом виде чтения.

В процессе обучения учащихся изучающему чтению отрывков из художественной литературы не исключены, на наш взгляд, элементы лингвистического и ли-

тературоведческого анализа иноязычного текста, имеющие целью:

- извлечение выразительных средств современного английского языка в читаемом;

- изучение словарного состава и фразеологии;

- понимание стилистических особенностей употребления лексико-грамматических средств изучаемого языка применительно к контексту;

- понимание в читаемом реалий, слов, обозначающих предметы национально-материальной культуры;

- получение знаний о стране изучаемого языка, страноведческих сведений, затрагивающих разные стороны ее жизни.

В рамках названного ранее подхода вышеизложенное позволяет определить основу обучения изучающему чтению иноязычных текстов содержанием которого являются:

- а) развитие лингвистических, филологических, интеллектуальных способностей учащихся;

- б) расширение объема знаний за счет информации лингвострановедческого и литературоведческого характера, что позволяет обеспечить знакомство учащихся с бытом, историей, культурным наследием страны изучаемого языка;

- в) формирование умений:

- наблюдать за функционированием языковых средств в текстовом материале, выделять существенные его признаки, особенности;

- сравнивать и противопоставлять языковые средства, встречающиеся в тексте в условиях, контактирующих в процессе обучения языков (английский, русский, родной);

- догадываться о значениях слов по контексту и на основе их словообразовательного анализа;

- устанавливать смысловые контактные, дистантные отношения между абзацами, сложными синтаксическими целыми;

- выделять предложения, несущие основную смысловую нагрузку, опорные веши в виде ключевых слов, фраз в каждом из коммуникативно-значимых частей в читаемом.

В ходе работы над иноязычным текстом из художественной литературы, как известно, следует учитывать его два информационных плана – содержание и смысл читаемого. Для понимания содержания

(фактологической информации) текста значимым является понимание его языковых средств на основе их узнавания, комбинирования их значений, установления ассоциативных и понятийных связей между ними. Понимание же смысловой, имплицитно-выраженной информации предполагает владение такими операциями как обобщение, сопоставление отдельных фактов, определение мотивации поведения действующих лиц на основе учета эпохи и подтекста.

В этой связи на предтекстовом этапе работы с иноязычным художественным текстом для изучающего чтения рациональным представляется предпослать самостоятельную работу учащихся по поиску дополнительной информации об авторе, проблеме, затрагиваемой в читаемом, ознакомлению со значениями, встречающихся в тексте реалий лингвострановедческого и страноведческого характера. Целью данного этапа работы является подготовка учащихся к пониманию фактологической и имплицитно-выраженной информации в читаемом.

Процесс поэтапного обучения изучающему чтению иноязычных текстов должен носить управляемый характер благодаря использованию упражнений-заданий с инструкциями, памятками, указывающими на способы выполнения учащимися действий, направленных на понимание смысло-несущих элементов в художественном тексте.

На текстовом этапе выполняются действия с целью понимания общего содержания читаемого на основе прогнозирования его по заголовку текста, установления предложений, несущих основную смысловую нагрузку, опорных семантических вех.

Отсюда, упражнения на данном этапе направлены на овладение учащимися операциональным механизмом, составляющим ознакомительное чтение.

Упражнения могут быть следующие:

- составить план прочитанного;
- найти в тексте отрывки, комментирующие ряд утверждений, вопросов (по содержанию текста);
- озаглавить абзацы, сложные синтаксические целые;
- установить нужную последовательность в событиях;
- определить логическую последовательность в коммуникативно-значимых отрезках текста;

– исключить презентации в виде серии картин, не соответствующие содержанию текста;

– на дисплее компьютера определить презентации, соответствующие содержанию текста.

В целях формирования рецептивных навыков и умений для овладения чтением с элементами анализа, весьма значимыми для точного и полного понимания художественного текста на уровнях значения и смысла предлагаются следующие упражнения:

– определить семантику лексических и грамматических средств, выполняемые ими коммуникативные функции в конкретных контекстуальных условиях;

– догадаться о значениях незнакомых слов по словообразовательному анализу, контексту на основе установления понятийных и ассоциативных связей между составляющими композиционно-смысловую структуру текста;

– найти в тексте лексические средства общения как источника национально-культурной информации, определить их семантику (фондовая лексика, страноведческие знания, реалии);

– дифференцировать основную информацию от второстепенной;

– установить причинно-следственные связи в рассматриваемых фактах, событиях, поведении действующих лиц;

– тестовые задания (альтернативные, множественного выбора, перекрестные, на установление нужной последовательности в событиях, действиях).

Вышеназванные упражнения имеют целью обучения учащихся пониманию фактологической информации наряду с имплицитно выраженной.

Заключительный этап работы с текстом для изучающего чтения художественного текста с элементами анализа имеет целью формирование у учащихся старших классов коммуникативной компетенции благодаря использованию творческих заданий, созданию условий для овладения ими коммуникативными намерениями, составляющими содержание основных функционально-смысловых типов диалогической (диалог-этикет, диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями) и монологической (монолог-описание, монолог-повествование, монолог-рассуждение, комбинированные связные монологические высказывания) форм иноязычного говорения.

Значимым для данного этапа представляется интегрированное использование современных педагогических технологий, в частности, обучения в сотрудничестве [2] при работе над проектом по содержанию и затрагиваемой проблеме в прочитанных учащимися художественных текстах, близких по тематике.

Дополнительная информация, получаемая учащимися в сети интернет для участия в проекте по обсуждаемым вопросам в связи с прочитанными текстами, позволяет им мотивированно и аргументированно высказывать оценочные суждения относительно характеристики событий, эпохи, поведения действующих лиц и, в целом, понять и передать более полно и точно содержание и смысл прочитанного.

Вывод

Изучающее чтение тематически связанных текстов на иностранном языке способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старших классов.

Предлагаемая модель обучения изучающему чтению как цели и как средству обучения иноязычному общению способствует интегративному пониманию учащимися художественных текстов на уровнях значения и смысла, служит формированию коммуникативной компетенции (лингвистической, речевой, учебно-познавательной, социокультурной) и, в целом, развитию навыка критического мышления и творческой личности учащегося, готовой и способной участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Academia, 2005. С. 232-235.
2. Демченко А. И., Алипулатова Н. С. Технология использования культурологического компонента в обучении учащихся межкультурной коммуникации на основе иноязычных текстов для чтения // Актуальные проблемы преподава-

ния иностранных языков в школе и вузе: материалы VI региональной конференции. Махачкала, ДГПУ, 2018. С. 102-106.

3. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-7.

4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение. 1986. С. 91-95.

References

1. Galskova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of learning foreign languages. Lingvodi-dactics and methods]. Moscow, Academia Publ., 2005. Pp. 232-235. (In Russian)
2. Demchenko A. I., Alipulatova N. S. The technology of using the cultural component in teaching students intercultural communication based on foreign language texts for reading. *Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannyh yazykov v shkole i vuze: materialy VI regional'noj konferencii*

[Actual problems of teaching foreign languages in schools and universities: proceedings of the VI Regional conference], Makhachkala, DSPU Publ., 2018. Pp. 102-106. (In Russian)

3. Polat E. S. Learning in cooperation. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 2000. No. 1. Pp. 4-7. (In Russian)

4. Shatilov S. F. *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole* [Methods of teaching German in high school]. Moscow, Prosveshenie. 1986. Pp. 91-95. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Демченко Ангелина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет; email: umudatka@mail.ru

Алипулатова Надежда Синибековна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Даге-

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Angelina I. Demchenko, Ph.D. (Pedagogy), assistant professor of the chair of Roman-Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University; email: umudatka@mail.ru

Nadezhda S. Alipulatova, Ph.D. (Philology), assistant professor of the chair of Roman-Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University; email: umudatka@mail.ru

станский государственный педагогический
университет; email: umudatka@mail.ru

Принята в печать 15.02.2019 г.

Received 15.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Sciences
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-29-33

Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования профессиональной деятельности будущего педагога

© 2019 Караханова Г. А., Оруджалиева Е. Е., Караханов М. Н.
Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: gak0110@mail.ru; elena26.06@mail.ru

РЕЗЮМЕ. ЦЕЛЬ. Рассмотреть вопросы использования компетентностно-ориентированных заданий для повышения эффективности профессиональной подготовки будущего учителя и формирования его профессиональной деятельности. Представлен опыт проведения занятий с использованием компетентностно-ориентированных заданий в Дагестанском государственном педагогическом университете (ДГПУ). **Методы.** Наблюдение, беседа, тестирование, педагогический эксперимент. **Результат.** В ходе участия в занятиях с использованием компетентностно-ориентированных заданий у студентов происходит формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. **Вывод.** Использование компетентностно-ориентированных заданий способствует повышению мотивации учения, интереса к изучению предметов психолого-педагогического цикла, повышает уровень их профессиональной компетентности в целом и эффективность подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированные задания, деловая игра, компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность будущих педагогов.

Формат цитирования: Караханова Г. А., Оруджалиева Е. Е., Караханов М. Н. Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования профессиональной деятельности будущего педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 29-33. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-29-33

Competence-oriented Tasks as a Means of Formation the Future Teacher's Professional Activities

© 2019 Galina A. Karakhanova, Elena E. Orudzhaliyeva, Murad N. Karakhanov
Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: gak0110@mail.ru; elena26.06@mail.ru

Abstract. The aim of the article is to consider the issues of using the competence-oriented tasks to increase the effectiveness of the future teacher's professional training and his professional activities. The experience of conducting classes using competence-oriented tasks in the Dagestan State Pedagogical University is presented. **Methods.** Observation, conversation, testing, pedagogical experiment. **Result.** In the course of participation in classes using the competence-oriented tasks, students are developing general professional and professional competencies. **Conclusion.** The use of competence-oriented tasks contributes to increasing the motivation of learning, interest in the study of subjects of psychological and pedagogical

ical cycle, increases their level of professional competence in general and the effectiveness of training for professional activities.

Key words: competence-oriented tasks, business game, competence-based approach in education, professional competence, professional activities of future teachers.

For citation: Karakhanova G. A., Orudzhaliyeva E. E., Karakhanov M. N. Competence-Oriented Tasks as a Means of Formation the Future Teacher's Professional Activities. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 29-33. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-29-33

Введение

Требования к профессиональной деятельности педагога отражены в стандартах высшего образования по направлению «Педагогическое образование» и в профессиональном стандарте «Педагог», который должен вступить в силу в сентябре 2019 года.

Эти требования определены в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016 — 2020 годы, Национальной доктриной образования в Российской Федерации (до 2025 года).

Главной целью государства в области образования признается создание условий для формирования «конкурентоспособного человеческого потенциала, способного реализовать себя не только в пределах РФ, но и в мировом масштабе» [4]. Именно образование способно подготовить человека, востребованного в обществе.

Об этом говорится в Национальной доктрине образования Российской Федерации: «Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе» [5, с. 10]. «Доктрина признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов, а также признает образование сферой трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала» [5, с. 2].

Это в полной мере относится к образованию педагогов, призванных подготовить молодое поколение к жизни в новых общественных условиях, когда каждый должен сам найти свое место в жизни, опираясь на свои знания, способности, деловые качества. Но таким педагогом может быть не каждый. Для выполнения такой сложной и ответственной задачи педагог сам должен быть образованным, эрудированным, ком-

петентным специалистом, поэтому в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы особое внимание рекомендуется уделить развитию компетентностей педагогов и руководителей образовательных организаций.

Компетентность в самом общем понимании – это сплав знаний, умений и отношения к своей профессиональной деятельности, способность решать стратегические, тактические и оперативные профессиональные задачи. Для того, чтобы будущий учитель научился решать такие задачи, ему надо дать возможность в процессе обучения встретиться с подобными задачами и попытаться их решить наилучшим образом. Одним из путей формирования профессиональной компетентности будущего педагога является использование в процессе его обучения компетентностно-ориентированных заданий, т. е. заданий, моделирующих ситуации, которые, возможно, возникнут в его будущей профессиональной деятельности. И чем разнообразнее будут эти предлагаемые студенту ситуации и чем больше их будет встречаться ему в процессе обучения, тем лучше он будет подготовлен к своей будущей профессиональной деятельности.

В Дагестанском государственном педагогическом университете (ДГПУ) в процессе подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности широко используются компетентностно ориентированные задания. Они включаются в задания для самостоятельной работы студентов, в планы практических и лабораторных работ, в экзаменационные билеты при проведении текущих экзаменов и государственной аттестации.

Компетентностно-ориентированные задания могут быть самых разных видов: это и кейсы, включающие разнообразные педагогические ситуации, и деловые и ролевые игры, и разработка различных проектов и многое другое.

Применение кейсов в процессе подготовки будущего педагога позволяет

научить студентов быстро реагировать на создавшуюся ситуацию, анализировать её, на основе этого анализа принимать решения и предпринимать решительные действия. В результате проявляются личностные и деловые качества студентов, развиваются их педагогические способности, формируется умение находить эффективное решение, дающее возможность выйти из сложившейся нестандартной или конфликтной ситуации. Все это способствует формированию профессиональной деятельности будущего педагога. Вместе с тем, использование кейсов имеет как плюсы, так и минусы. К плюсам можно отнести возможность их использования для определения сформированности у студентов достаточно большого количества компетенций, использования их при организации как индивидуальной, так коллективной работы, оценки процесса принятия решения. Минусом является то, что один и тот же кейс нельзя использовать многократно, поскольку студентам будут известны принимаемые решения, и у них, возможно, не будет желания найти новые, отличающиеся от уже озвученных, решения, т. е. кейсы должны постоянно обновляться, а это процесс достаточно трудоёмкий для преподавателя.

В процессе подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности могут использоваться компетентностно-ориентированные задания, носящие проблемный характер. Например, в ходе изучения раздела педагогики «Дидактика» студентам могут быть даны задания разработать урок определенного типа или фрагмент урока с использованием определенных методов обучения (проблемное изложение, объяснение материала методом беседы и т. п.).

При изучении темы «Технологии обучения» может быть дано задание: «Познакомьтесь с различными технологиями обучения. Представьте, что вам предстоит провести урок с использованием одной из этих технологий. Какой технологией вы воспользуетесь? Обоснуйте свой выбор. Составьте план своих действий».

К компетентностно-ориентированным заданиям можно отнести и деловые и ролевые игры. По той же теме «Технологии обучения» может быть проведена деловая игра «Встреча разноцветных галстуков». Группа разбивается на четыре подгруппы. Каждой подгруппе выдаются галстуки определенного цвета – зеленого, желтого, черного или красного. «Зеленые» представ-

ляют какую-либо технологию, «желтые» говорят о её достоинствах, «черные» – о недостатках, а «красные» на основании услышанных характеристик решают, применима ли эта технология в массовой современной школе, и если применима, то нужны ли для этого какие-то особые условия.

К компетентностно-ориентированным заданиям могут быть отнесены и задания по разработке различных проектов. Организации проектной деятельности в настоящее время следует уделить особое внимание, поскольку с 2020 года от выпускников школ для получения аттестата о среднем образовании будет требоваться выполнение индивидуального проекта, следовательно, педагоги должны быть готовы к организации этой работы, а для этого они должны сами овладеть проектной деятельностью на достаточно высоком уровне.

В ДГПУ этому направлению работы с будущими педагогами также уделяется достаточное внимание. Студенты выполняют учебные предметные и межпредметные проекты, создают проекты воспитательной работы, социально направленные проекты. Проектная деятельность организуется не только в процессе преподавания различных дисциплин, но и во внеаудиторной работе со студентами, например, разработка проекта является одним из требований к участникам ежегодно проводимых в ДГПУ педагогических олимпиад.

Разработка межпредметных учебных проектов способствует мотивации студентов на расширение своих знаний, приобретение знаний из других областей, расширение кругозора, что является одним из требований профессионального стандарта «Педагог», который должен быть введен в сентябре 2019 года.

Компетентностно-ориентированные задания могут использоваться и на этапе определения результатов обучения. «Результаты обучения – это формулировка того, что должен будет знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения или его части» [3, с. 8]. Как отмечают Н. В. Борисова и И. Б. Кузов [1], для оценки сформированности компетенций могут использоваться мини-проекты, содержащие задачи, имеющие не единственное решение, и задачи с запланированными ошибками, нахождение которых тренирует внимание и приучает студентов к четкости формулировок, определений и четкости выражения собственных мыслей, что

очень важно для педагога. Кроме мини-проектов могут использоваться многоуровневые тесты, позволяющие выяснить и оценить уровень сформированности определенных компетенций. При этом желательно составлять тесты, ориентируясь на таксономию Б. Блума, в соответствии с которой освоение учебного материала происходит поуровнево, проходя последовательно уровни «знание» – «понимание» – «применение» – «анализ» – «синтез» – «оценка». Тестовые задания должны быть составлены так, чтобы конкретные вопросы теста относились к определенному уровню освоения формируемой компетенции и позволяли с достаточной степенью достоверности определить уровень овладения студентом требуемой компетенцией.

Таким образом, подготовка будущего педагога к обучению использовать компетентностно-ориентированные задания проблемного содержания, кейсы, проекты различной направленности (учебные, воспитательные, социальные), и систематически контролировать процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога, в частности, с применением многоуровневых тестов, позволяющих оценить уровень овладения необходимыми компетенциями. Эта работа должна охватывать весь целостный педагогический процесс вуза, и тогда выпускник этого вуза будет ответственной, самостоятельной, компетентной личностью, действительно «ключевой фигурой реформирования образования» [6].

Литература

1. Борисова Н. В., Кузов В. Б. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин, модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 52 с.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации». М., 2012.

3. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / О. И. Ребрин. Екатеринбург: Ажур, 2012. 24 с.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. М., 2015.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. М., 2000. 11 с.
6. Профессиональный стандарт «Педагог». М., 2013.

References

1. Borisova N. V., Kuzov V. B. *Tekhnologizatsiya proektirovaniya i metodicheskogo obespecheniya kompetentnostno-orientirovannykh uchebnykh programm disciplin, modulej, praktik v sostave OOP VPO novogo pokoleniya: metodicheskie rekomendatsii dlya organizatorov proektnykh rabot i professorsko-prepodavatel'skikh kolektivov vuzov* [Technologizing the design and methodological support of competence-oriented curricula for disciplines, modules, practices in the composition of the basic educational program of a new generation of higher education: methodical recommendations for organizers of project work and faculty groups of universities]. Moscow, Research Center for Problems of the Quality of Training Specialists, 2010. 52 p.

2. *Zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [The Law "On Education in the Russian Federation"]. Moscow, 2012.
3. *Ispolzovanie rezul'tatov obucheniya pri proektirovanii obrazovatel'nykh programm UrFU* [The use of learning outcomes in the design of educational programs of UrFU]. O. I. Rebrin. Ekaterinburg, Azhur Publ., 2012. 24 p.
4. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody* [The concept of the Federal target program of education development for 2016 – 2020]. Moscow, 2015.
5. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii* [National doctrine of education in the Russian Federation]. Moscow, 2000. 11 p.
6. *Professional'nyj standart «Pedagog»* [Professional standard "Pedagogue"]. Moscow, 2013.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Караханова Галина Алиевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: gak0110@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Galina A. Karakhanova, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: gak0110@mail.ru

Оруджалиева Елена Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: elena26.06@mail.ru

Караханов Мурад Нуруллахович, доктор экономических наук, профессор, кафедра социо-гуманитарных дисциплин, ДГПУ, e-mail: gak0110@mail.ru

Elena E. Orudzhaliyeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: elena26.06@mail.ru

Murad N. Karakhanov, Doctor of Economy, professor, the chair of socio-humanitarian disciplines, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: gak0110@mail.ru

Принята в печать 05.02.2019 г.

Received 05.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Sciences
Оригинальная статья / Original Article
УДК 30
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-33-39

Научно-педагогическое знание как инструмент обеспечения национальной безопасности современной России

©2019 **Казиев Н. Э.¹, Магаррамов М. Д.^{1, 2}, Алиев А. М.², Велиев О. В.²**

¹ Региональный центр этнополитических исследований
Дагестанского научного центра Российской академии наук,
Махачкала, Россия; e-mail: rcidncran@mail.ru

² Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: www.dgpu.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Выявить детерминированность между наличием у общества знания в условиях постиндустриального общества, развитости, глубокой освоенности научно-педагогического знания, педагогических технологий, учёта педагогического опыта предшествующих поколений и процессом обеспечения духовной безопасности современного российского общества и государства. **Методы.** Метод историзма, а также принципы и подходы социальной диалектики вкпе с основными формами правильного мышления использованы при проведении данной работы. **Результаты.** Сформулированные авторами исследования обобщающие выводы и предложения позволят существенно обновить и оптимизировать педагогический образовательный и воспитательный процесс, поднять в обществе престиж научно-гуманитарного и естественно-научного знания, вкрапливать их достижения в хозяйственный механизм страны и тем самым способствовать обеспечению духовной безопасности современного российского общества и государства. **Выводы.** Сформулированные авторами обобщающие положения могут быть использованы работниками органов государственной власти и публично-правовых образований в направлении совершенствования реалий современного образовательного пространства нашей страны, обеспечении генерации новых научных знаний, вкраплении их в непосредственный производственный процесс с венчурными и инновационными технологиями. Всё это в своей совокупности является панацеей для обеспечения национальной (духовной) безопасности современного российского общества и государства.

Ключевые слова: научное знание, гуманитарное знание, естественно-научное знание, античное педагогическое знание, эпоха «реформации», знание в эпоху Нового и Новейшего времени, постиндустриальное общество, духовная безопасность.

Формат цитирования: Казиев Н. Э., Магаррамов М. Д., Алиев А. М., Велиев О. В. Научно-педагогическое знание как инструмент обеспечения национальной безопасности современной России // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 33-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-33-39

Scientific and Pedagogical Knowledge as a Tool to Ensure the National Security of Modern Russia

©2019 Nizami E. Kaziev ¹, Magarram D. Magarramov ^{1, 2},
Abdulmalik M. Aliev ², Omar V. Veliev ²

¹ Regional Centre of Ethnopolitical Researches,
Dagestan Scientific Centre of Russian Academy of Sciences,
Makhachkala, Russia; e-mail: rcidncran@mail.ru

² Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: www.dgpu.ru

ABSTRACT. The aim of this research is to reveal the determinism between the presence of the knowledge of society in the conditions of post-industrial society, development, deep mastery of scientific and pedagogical knowledge, pedagogical technologies, considering the pedagogical experience of previous generations and the process of ensuring the spiritual security of modern Russian society and the state.

Methods. The method of historicism, as well as the principles and approaches of social dialectics in conjunction with the basic forms of correct thinking. **Results.** The generalizing conclusions and proposals formulated by the authors of the study will significantly update and optimize the pedagogical educational process, raise the prestige of scientific-humanitarian and natural-scientific knowledge in society, integrate their achievements into the economic mechanism of the country and thereby contribute to the spiritual security of modern Russian society and the state. **Summary.** The generalizing provisions formulated by the authors can be used by employees of public authorities and public law education in the direction of improving the realities of the modern educational space of our country, ensuring the generation of new scientific knowledge, incorporating them into the direct production process with venture and innovative technologies. All this in its totality is a panacea for the national (spiritual) security of modern Russian society and the state.

Key words: scientific knowledge, humanitarian knowledge, natural-scientific knowledge, ancient pedagogical knowledge, the era of "reformation", knowledge in the era of New and Modern times, post-industrial society, spiritual security.

For citation: Kaziev N. E., Magarramov M. D., Aliev A. M., Veliev O. V. Scientific and Pedagogical Knowledge as a Tool to Ensure the National Security of Modern Russia. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 33-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-33-39 (In Russian)

Введение

Актуальность темы исследования вытекает из сложившейся сложной ситуации на внешнеполитической арене, международной санкционной изоляции нашей страны США и их союзниками, имеющими своей целью ослабить Россию, сделать её слабой марионеткой, сырьевым придатком развитых стран. Конечно же этого допустить нельзя и по этой причине необходимы гуманитарные научные исследования по педагогике, в своей сущности, опирающиеся на исторический опыт формирования и использования научных знаний для активного преобразования социальной действительности в нашей стране.

Как известно, путь человечества к знанию достаточно сложен, тернист и требует соответствующего обращения к истории

его становления, развития и современного состояния.

Как известно античное общество было названо одним из известных исследователей позапрошлого столетия «детством человечества» и, что в античной философии в зачаточном состоянии можно обнаружить все позднейшие типы мировоззрений. Не является исключением педагогическое мировоззрение, формировавшееся во все известные времена, включая и античное, посредством педагогического образования и воспитания.

Анализ источников, принадлежащих античным мыслителям, позволяет выявить педагогическую квинтэссенцию их трудов, в которых нашли свою материализацию несколько важных теоретических положений, имеющих свой познавательный ак-

сиологический и праксиологический потенциал. Он состоит в следующем.

Синкретизм знания с бытием, в своей совокупности дающие представления об окружающем мире и логика, как наука о формах правильного мышления, в рамках которого посредством понятий, суждений и умозаключений постигается истина.

Сочетание теоретического и практического, теории и практики. Это дихотомичность оправданно считалась лучшим инструментом к осознанному и результативному действию.

Аксиологичность образования заключалась в его способности принести обществу и государству реальную выгоду и пользу, развитием и совершенствованием личности, степень совершенствования которой определялась её отношением к истине.

Наличие реального творческого начала, позволяющего созидать и руководить, в своей совокупности, преобразующего окружающую действительность, а мысли, идеи, знания и опыт постоянно генерируют прогрессивное, позволяющее руководителю активно и осознанно преобразовать окружающую действительность, с помощью педагогического мастерства, медицины, инженерного дела и музыки.

Вслед за античностью, средневековая схоластика, опирающаяся на божественные откровения, библейские тексты и сказания, учение отцов церкви потворствовали герберторианской педагогике, покоящейся на абсолютном подчинении обучающихся педагогу, отсутствии реального простора для диспута, возможности критики установленных истин, линчевание прогрессивно мыслящей интеллигенции.

Ситуация коренным образом меняется в связи с Реформацией. На лоне католической церкви возникли различные направления со своими обрядами и ритуалами, спецификой их отправления. Так, возникли такие течения как лютеранство, пуританизм, протестантизм, кальвинизм, анабаптизм и др.

В основе взглядов, на которые опирается лютеранство, лежит положение о том, что окружающий мир, пусть и сотворённый Богом, познаваем человеческим разумом.

Для Англии XVII столетия пуританизм свою этику счёл одним из важных инструментов развития науки. Пуритане, являясь меньшим по числу населением Англии,

заняли 2/3 мест в изначальном составе Лондонского королевского общества, то есть научного сообщества, подталкивавшего и стимулировавшего процесс генерирования науки.

В период с 1880 по 1940 гг. круг американских ученых с непропорционально высокой степенью пополняется за счет американских протестантов. А в XXI в. учёные, исповедующие протестантизм, составляют значительную часть в инновационном секторе науки. А в соответствии с данными научных исследований, проведенных университетом Эксетера (Великобритания), протестантизм, вкупе с иудаизмом, буддизмом и индуизмом, является религией, потворствующей развитию инновационного, венчурного капитала. По данным этой же научной организации, негативный эффект на объем инновационных инвестиций оказывают католичество, мусульманство и православие. Хотя вряд ли можно согласиться с этим тезисом по той простой причине, что в нашей стране, значительную часть населения которой составляют православные, к венчурным инвестициям относятся весьма предпочтительно и благосклонно и благо, что это является частью магистральной линии высшего политического руководства страны.

Ф. Меланхтон (1497–1560), опираясь на религиозные первоначала протестантизма, создал методологическую матрицу для естественнонаучных исследований, то есть перенёс акцент от наблюдений к выявлению причины явлений, логическим путём вывел главную причину среди других побочных, незначимых и вероятных. Этот же исследователь был великим реформатором образования в Германии. Его заслугой считается существующая и ныне в нашей стране классно-урочная система. Теоретическое обоснование этой системы сформулировал протестантский педагог Я. А. Коменский.

Если говорить о пуританизме, то его ценности выражались учеными в своих трудах с идеями рационализма, ценность которых заключалась их познавательным отношением к миру, возможностью преобразовать его посредством не только религиозных догматов, но и рационально, разумно созданной системы образования и воспитания.

В Новое время огромный вклад в развитие педагогической науки и образования внесли представители немецкой классической философии И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Л. Фейербах, К. Маркс, Ф. Энгельс и другие мыслители, которые развитие науки вообще и педагогической, в частности, видели в рамках классического университета, как социального института, объединяющего представителей разных научных знаний, профессий, сутью и основным предназначением своей деятельности они считали выработку нового знания, имеющего практическое значение. И не зря сегодня у нас в стране во всех вузах преподается курс философии, в которой важное место по праву занимают наряду с другими мыслителями, представители немецкой классической философии. А к Капиталу К. Маркса вновь и вновь обращаются учёные, политики и экономисты развитых стран мира, особенно в условиях циклического кризиса

Начиная со второй половины XIX в. Императорское московское техническое училище (ныне – МГТУ им. Н. Э. Баумана) сформировал собственно русский способ подготовки кадров для промышленности и, как результат, этот университет дал стране и миру создателей вертолетов и тепловозов, аэродинамических труб и пассажирских реактивных самолетов, автоматических станочных линий и телевизионных трубок. Научные разработки этого университета позволили нашей стране впервые в истории человечества покорить космическое пространство.

В середине XX в. на государственном уровне США в связи с советскими научными достижениями и, особенно в отраслях военно-промышленного комплекса, военно-космической сфере, поставили и стали решать проблемы обучения в средних школах с упором на выявление талантливых детей из всех слоев американского и западноевропейского общества. Не смотря на такие их усилия им все-таки не удалось опередить советскую систему подготовки учащихся в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях. Но в связи с непродуманной перестройкой всех сторон общественной жизни нашей страны, мы утратили лидерство в области образования и воспитания. Страна начала слепо копировать западные модели образования и воспитания.

В лихие 90-е годы прошлого столетия руководство страны из-за объективных трудностей, связанных прежде всего с отсталостью экономики, перестройкой хозяйственного механизма, проведением рыночных реформ, перепало на путь остаточного финансирования российской науки и образования, что негативно отразилось на процессе и результативности проведения фундаментальных научных исследований, и в целом на состоянии системы отечественного образования и воспитания. «Утечка мозгов» стала в стране обыденным явлением, обнищание учёных и учителей рядовыми случаями.

Ситуация начала меняться к лучшему после прихода к власти В. В. Путина [1]. Был наряду с другими принят и реализован национальный проект «Образование». После его реализации ситуация в школах и университетах существенно изменилась в лучшую сторону. В них были проведены текущие и капитальные ремонты зданий, сооружений, обновлена материально-техническая база, повышены заработные платы учителей и профессорско-преподавательского состава. Но общий вектор развития отечественного образования почему-то до сих пор остаётся в русле так называемого «балонского процесса», реализовывая который страна отказалась от многих достижений советской системы образования и науки. Сегодня по форме работы с учащимися школ и студентами вузов тестирование – анахронизм западной модели образования, является чуть ли не главным инструментом оценки как текущих, так и итоговых знаний. Живое общение между экзаменаторами и абитуриентами в процессе поступления в вузы – кануло в прошлое. А между тем именно устные экзамены позволяли принимать в вузы людей с положительной социализацией, общественно приемлемым поведением, установками и образом жизни. А со временем именно из них вырастали будущие руководители государственных органов и публично-правовых образований с гуманистическим мировоззрением, каждодневно служащих интересам общества и государства, по сути, обеспечивающих их духовную безопасность.

Общественно опасным является положение дел, когда согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) 2 поколения в программах подготовки учащихся средних общеобразовательных школ и по ФГОС 3 +

для студентов вузов урезается значительное количество часов, отводимых на освоение гуманитарных предметов – отечественной истории, русской литературы, правоведения, этики, эстетики и других дисциплин соответствующего цикла. По сути, речь идёт о формальном и фактическом отказе государства от концепции гуманизации и гуманитаризации современной российской средней и высшей школы. В то же самое время отдаётся приоритет так называемым точным наукам, что недопустимо, поскольку гуманитарные и естественнонаучные дисциплины синкретично дополняют друг друга. И наметившийся тренд со стороны государства в поддержку вторых, есть не что иное как извращение сути дела. Без высокой духовности (а она даётся именно постижением основ гуманитарных наук) не один специалист по точным наукам не будет чувствовать себя одухотворённым, способным творчески и результативно подойти к выполнению своей работы, глубоко осознать свою востребованность и полезность обществу и государству.

В то же самое время, например, философия, являясь гуманитарной наукой и учебной дисциплиной, даёт метод и методологию для проведения фундаментальных научных исследований не только в социально-экономической, но и в естественно-научной области. Без метода и соответствующей методологии проведения научных исследований их результативность и значимость представляются практически невозможными, а значит, говорить в современных условиях России о переходе к экономике венчурных и инновационных технологий посредством использования современных научных достижений, тоже представляется проблематичным.

Поэтому необходим своеобразный патерналистский баланс со стороны органов управления российской наукой и образованием в плане равной поддержки дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла, ибо их равная финансовая поддержка, тандем, параллельное развитие есть панацея от разрешения целого ряда проблем экономической, политической, социальной и духовно-нравственной систем, эффективное развитие которых является важным условием обеспечения национальной безопасности нашей страны.

Нынешняя система исследовательского университетского образования должна учесть теоретические положения, разрабо-

танные античной и последующими эпохами развития человечества.

Речь идёт о необходимости переноса университетского исследовательского обучения как по гуманитарным, так и по естественнонаучным дисциплинам к методике постижения истин после выдвижения соответствующих гипотез, то есть современному обществу необходимо знание, имеющее практическое, прагматическое значение.

Такие истины в области естественнонаучного образования есть не что иное как технологизация полученных знаний, т.е. они имеют реальное практическое значение и востребованы обществом и государством, особенно в условиях технологических революций и вкрапления их достижений в реальный производственный процесс венчурных и инновационных технологий (ноу-хау).

Вместе с тем, познание и полученное посредством с ним знание получает свое аксиологическое оправдание в соответствующем измерении, находящем своё воплощение в интеллектуальном продукте и субъективной самооценке исследователя в плане собственного удовлетворения либо неудовлетворения полученным результатом. Одним словом, знание материализуется в творчестве и, в то же самое время, такая материализация со временем становится устаревшей, и по этой причине нужна генерация новых знаний и их реализация в передовых технологиях. Такова логика и диалектическая взаимосвязь между педагогикой и педагогическим творчеством, знанием и опытом, знанием и передовыми технологиями, субъективным и объективным, сознанием и бытием, идеальным и материальным.

Заключение

Завершая исследование, есть необходимость в формулировке обобщающих положений, суть которых сводится к следующему:

1. Путь России в постиндустриальное общество является сложным, тернистым и многогранным. Его прохождение требует адекватных времени действий и решений со стороны государственных органов и органов местного самоуправления, учитывающих исторический опыт формирования общества научных знаний, способности вкрапливать их достижения в реальную экономику, обретения самости в педагогических технологиях, учёте прошлого опыта

образования и воспитания подрастающего поколения.

2. Формирование общества, в котором будут главенствовать ценность и значимость гуманитарного, естественнонаучного знания является неотъемлемым условием для обеспечения духовной безопасности современного российского общества и государства, поскольку высокая духовность, аккумулирующая в себе достаточно высокий уровень развития педагогики, образования, воспитания, ценность и преобразовательное значение научного знания, высокий уровень общей, нравственной, правовой культуры, нравственное и правовое сознание, искусство в самом широком смысле, являются теми детерминантами, которые определяют конечную судьбу безопасности развитых общества и государства.

3. Развитие отечественной педагогики, образования и воспитания требует от современного российского государства, ради обеспечения её же духовной безопасности, выделения из федерального бюджета значительных финансовых средств, поскольку материально-техническая база средних общеобразовательных школ, средне-специальных и высших учебных заведений

требуют коренного обновления и совершенствования с учётом достижений современной науки и техники. Сегодня нужно строить не просто новые здания школ, но их база технических средств обучения (ТСО) должна соответствовать требованиям и стандартам постиндустриального общества. Вместе с тем, вряд ли стоит год от года сокращать количество бюджетных мест для поступления в педагогические и технические вузы, поскольку платная форма обучения порой бывает не по карману талантливым, но бедным согражданам. Нужно также существенно увеличить размер стипендий студентов, чтобы учёба и образование, а не подработка на стороне, были главным делом их деятельности, ведь стране нужно, чтобы существующие университеты выпускали компетентных педагогов, специалистов и мастеров своего педагогического дела. И в своей совокупности – это тот минимум, без которого вряд ли можно говорить о сколько-нибудь серьёзном и значимом научно-техническом и научно-гуманитарном прорыве отечественного образования и университетской науки.

Литература

1. Юсупова Г. И. Роль идеологического фактора в противодействии религиозно-политическому экстремизму // Актуальные проблемы противодействия национальному и поли-

тическому экстремизму. Всероссийская научно-практическая конференция. Махачкала, 2008. С. 443-446.

References

1. Yusupova G. I. Role of the ideological factor in countering religious and political extremism. *Aktual'nye problemy protivodejstviya nacional'nomu i politicheskomu ekstremizmu. Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*

[Actual problems of countering national and political extremism. All-Russian scientific and practical conference]. Makhachkala, 2008. Pp. 443-446. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Казиев Низами Эмирович, кандидат философских наук, профессор, директор, Региональный центр этнополитических исследований (РЦЭИ), Дагестанский научный центр Российской академии наук (ДНЦ РАН), Махачкала, Россия; e-mail: m.magarram@gmail.com

Магаррам Магаррам Джабраилович, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, РЦЭИ, ДНЦ РАН; профессор, кафедры правоповедения и прав человека, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ); Махачкала, Рос-

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nizami E. Kaziev, Ph. D. (Philosophy), professor, director, Regional Centre of Ethnopolitical Researches (RCEPR), Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (DSC of RAS), Makhachkala, Russia; e-mail: m.magarram@gmail.com

Magarram D. Magarramov, Doctor of Philosophy, a leading researcher, RCEPR, DSC RAS; professor, the chair of Law and Human Rights (LHR), Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: m.magarram@gmail.com

Abdulmalik M. Aliev, Ph. D. (Law), assis-

сия; e-mail: m.magarram@gmail.com

Алиев Абдулмалик Магомедович, кандидат юридических наук, доцент, кафедра правовых дисциплин и методики преподавания, ДГПУ; Махачкала, Россия; e-mail: m.magarram@gmail.com

Велиев Омар Велиханович, кандидат философских наук, доцент, кафедра социогуманитарных дисциплин, ДГПУ; Махачкала, Россия; e-mail: m.magarram@gmail.com

tant professor, the chair of Legal Disciplines and Teaching Methods, DSPU; Makhachkala, Russia; e-mail: m.magarram@gmail.com

Omar V. Veliev, Ph. D. (Philosophy), assistant professor, the chair of Socio-Humanistic Sciences, DSPU; Makhachkala, Russia; e-mail: m.magarram@gmail.com

Принята в печать 21.01.2019 г.

Received 21.01.2019

Педагогические науки / Pedagogical Sciences

Оригинальная статья / Original Article

УДК 37

DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-39-44

Диагностика специальной выносливости профессиональных борцов греко-римского стиля

© 2019 **Магомедов М. Г., Исмаилов Ш. О., Абдулбасиров Г. Д.**
Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье на основе анализа научно-методической литературы рассматривается диагностика специальной выносливости и соревновательной деятельности спортсменов. Дается описание диагностики специальной выносливости борцов греко-римского стиля. Также в работе анализируется классификация физических качеств профессиональных борцов греко-римского стиля. **Методы.** Представлен комплекс показателей для дифференцированной оценки специальной выносливости в условиях спортивной практики. **Результаты.** Экспериментально обоснован комплекс простых показателей, рекомендуемых для дифференцированной оценки способностей борцов по каждому из пяти факторов, в комплексе определяющих уровень развития специальной выносливости. **Вывод.** В статье представлены взаимосвязанные сведения о структуре специальной выносливости борцов греко-римского стиля, по методике целостной и дифференцированной оценки данного качества.

Ключевые слова: специальная выносливость, диагностика, борец, соревновательная деятельность, спортсмены, уровень развития специальной выносливости.

Формат цитирования: Магомедов М. Г., Исмаилов Ш. О., Абдулбасиров Г. Д. Диагностика специальной выносливости профессиональных борцов греко-римского стиля // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 39-44. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-39-44

Diagnosis of Special Endurance of Professional Greco-Roman Wrestlers

© 2019 **Magomed G. Magomedov, Sharip O. Ismailov, Gasan D. Abdulbasirov**
Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ABSTRACT. Aim. In the article on the basis of the analysis of scientific and methodical literature the diagnostics of special endurance and competitive activity of sportsmen is considered. The description of diagnostics of special endurance of Greco-Roman wrestlers is given. Also in work classification of physical qualities of professional Greco-Roman wrestlers is analyzed. **Methods.** A set of indicators for a differentiated evaluation of the special endurance in sports practices is presented. **Results.** Experimentally substantiated a set of simple indicators that are recommended for a differentiated assessment of the abilities of the fighters in each of the five factors in the complex defining the level of development of special endurance. **Conclusion.** The article presents the interrelated data on the structure of the special endurance of Greco-Roman wrestlers by the method of integral and differentiated evaluation of this quality.

Key words: special endurance, diagnostics, wrestler, competitive activity, sportsmen, level of development of special endurance.

For citation: Magomedov M. G., Ismailov Sh. O., Abdulbasirov G. D. Diagnosis of Special Endurance of Professional Greco-Roman Wrestlers. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 39-44. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-39-44 (In Russian)

Введение

Сегодня большое значение придают специальной выносливости, которая обеспечивает высокий спортивный профессиональный результат борцов. Специальная выносливость характерна для конкретного вида деятельности, которая способствует продолжительному перенесению высоких нагрузок в профессиональной деятельности спортсменов. Также она является сложным, многокомпонентным двигательным качеством спортивной деятельности. Данный вопрос особенно актуален в отношении взрослых спортсменов с высоким уровнем спортивного мастерства, которые выступают на ответственных соревнованиях в условиях напряжённой конкуренции на российской и международной арене.

Исходя из этого дальнейшие исследования в развитии специальной выносливости в борьбе сосредоточены на оценке основных факторов, определяющих уровень специальной выносливости. Также следует обратить внимание на уровень подвижности и лабильности функциональных систем, на работоспособность и эффективное восстановление организма спортсмена, умение решать технико-тактические задачи в условиях прогрессирующей усталости и др.

В связи с этим, основной целью нашего исследования является характеристика и уровень развития специальной выносливости у борцов греко-римского стиля; разработка методики оценки проявления специальной выносливости, а также диагностика отдельных компонентов и определяющих; установление модельных характеристик

специальной выносливости борцов в зависимости от их квалификации.

В исследовании приняли участие 25 спортсменов высокой квалификации – кандидаты в мастера спорта, мастера спорта России и мастера спорта международного класса. В общей сложности при обследовании испытуемых у каждого спортсмена регистрировалась 16 показателей в комплексе, позволяющих дать всестороннюю оценку специальной выносливости квалифицированных борцов.

Для оценки специальной выносливости борцов греко-римского стиля нами использовались два теста:

1-тест, рекомендованный А. Г. Бурындиным, предполагал броски прогибом манекена в течение 2 минут, 15 бросков в течение 40 секунд и максимальное количество бросков в заключительные 20 секунд каждой минуты;

2-тест, предполагал выполнение в интервальном режиме специфической работы различного характера с максимальной интенсивностью и дозированными паузами отдыха.

Также определялись аэробные способности борцов путём регистрации работоспособности в тесте «10 бросков прогибом манекена в 1 мин» показателей max VO_2 мл/кг/мин, O_2 -пульса. А для оценки анаэробных возможностей использовался тест «20 бросков манекена в 1 мин», показатели $\text{max O}_2\text{D}$. Интенсивность протекания процесса восстановления определялась по продолжительности восстановления ЧСС и VE, а также по уровню восстановления этих показателей на 2-й минуте после выполнения программы специального теста

"бросок прогибом манекена в течение 2 минут в режиме 10 бросков в 1 минуту".

Также оценивалась способность к проявлению силы, быстроты, умения не теряться в условиях усталости по эффективности выполнения соответствующих заданий непосредственно после выполнения программы специального теста «броски прогибом манекена в течение 2 минут», также выносливость статистического характера определялась по продолжительности усилия (60 % от макс.) при работе мышц кисти и туловища.

Исследования проведены в стандартных условиях во второй половине подготовительного и в начале соревновательного периода в ноябре 2018 года и в феврале 2019 года.

В результате обработки полученных данных с использованием методов математической статистики установлена значимость различных показателей для проявления специальной выносливости у борцов греко-римского стиля; дана характеристика основных факторов, обуславливающих уровень развития данного качества; предложена методика комплексной диагностики специальной выносливости.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате обработки материала установлено, что уровень специальной выносливости борцов обусловлен 5 факторами:

- 1) Выносливость к работе статического характера;
- 2) эргоэнергетические показатели выносливости при аэробной работе;
- 3) эргоэнергетические показатели выносливости при анаэробной работе;
- 4) интенсивность протекания процессов восстановления после специфической нагрузки;
- 5) способность к проявлению силы, быстроты, умение ориентироваться в условиях утомления.

Показателем первого фактора специальной выносливости статистического характера является продолжительность поддержания заданного усилия при работе мышц кисти и туловища. Взаимосвязь между показателями достаточно велика ($r=0.64$). Величина множественного коэффициента корреляции между указанными показателями и уровнем специальной выносливости борцов – 0,41, а также коэффициент множественной детерминации – 0,17 достаточно чётко свидетельствуют о

заметной роли данного фактора в обеспечении специальной выносливости.

Второй фактор связан с аэробными возможностями борца и характеризуется широким комплексом свойств организма, обуславливающих поглощение, транспорт и утилизацию кислорода. Величина множественного коэффициента корреляции между аэробными показателями выносливости борцов и уровнем специальной выносливости (0,72), а также коэффициента множественной детерминации (0,54) свидетельствуют о высокой значимости указанного фактора в обеспечении специальной выносливости борцов.

Третий фактор предполагает объединение свойств и способностей организма борца, связанных с уровнем анаэробной производительности, которая обеспечивает способность спортсмена совершать мышечную работу в условиях неадекватного снабжения кислородом с использованием анаэробных источников энергии. Величина множественного коэффициента корреляции между временем работы специальных действий анаэробного характера и величинами $\max O_2D$, с одной стороны, и уровнем специальной выносливости, с другой (0,70), а также величина коэффициента множественной детерминации (0,49) свидетельствуют о высокой роли энергетических показателей выносливости при анаэробной работе для обеспечения специальной выносливости борцов греко-римского стиля.

Четвёртый фактор, существенно влияющий на уровень специальной выносливости, обозначается как способность борца к интенсивному протеканию процессов восстановления после специфической нагрузки, и связан прежде всего с возможностями кислородтранспортной системы к быстрейшему устранению из организма продуктов промежуточного обмена, накопившихся в результате протекания анаэробных реакций. Величина множественного коэффициента корреляции между показателями, сформировавшими указанный фактор, и уровнем специальной выносливости спортсменов составляет 0,79, а величина коэффициента множественной детерминации – 0,62.

И, наконец, пятый фактор характеризуется способностями спортсменов к проявлению силы, быстроты, умения ориентироваться в условиях утомления. Родственные параметры, сформированные в указанном факторе, достаточно взаимосвязаны. Величина множественного коэффициента

ента корреляции между показателями, отражающими способности к проявлению силы, быстроты, умения ориентироваться в условиях утомления и уровнем специальной выносливости (0,60), а также коэффициент множественной детерминации (0,36) свидетельствуют о высокой значимости указанного фактора в обеспечении специальной выносливости борцов.

Экспериментальное обоснование методики диагностики специальной выносливости позволило разработать тесты как для целостной, так и для дифференцированной оценки данного качества. Кроме того, для оценки специальной выносливости предоставляется комплексный тест, который выполняет специфическую работу в интервальном режиме различного характера с максимальной интенсивностью и строго регламентированными интервалами и отдыхами. Также тест предполагает трёхкратное выполнение данной программы: 15 с – максимальное количество бросков манекена; 20 с – отдых; 15 с максимальное

количество забегания на мосту в правую и в левую сторону; 20 с – отдых; 15 с – максимальное количество броска подворотом захватом руки и шеи (бедро). После каждой серии упражнений, входящих в программу теста, спортсменам предоставляется 20 секунд пассивный отдых.

Показатели выносливости, зарегистрированные по данным комплексного теста, тесно связаны с уровнем спортивного мастерства – коэффициент корреляции составляет 0,90. Коэффициент корреляции при повторном тестировании – 0,83, что свидетельствует о высокой надёжности данного теста.

С учётом задач спортивной практики экспериментально обоснован комплекс простых показателей, рекомендуемых для дифференцированной оценки способностей борцов по каждому из пяти факторов, в комплексе определяющих уровень развития специальной выносливости (табл. 1).

Таблица 1

Комплекс показателей для дифференцированной оценки специальной выносливости в условиях спортивной практики

Показатели	Надёжность теста	Единица измерения
1. Продолжительное удержание заданного усилия при мощной физической работе.	0,91	С
2. Время работы в специальном тесте аэробного характера.	0,83	»
3. Время работы в специальном тесте анаэробного (гликолитического) характера.	0,89	»
4. Уровень ЧСС на второй минуте восстановления после специального теста.	0,77	0% от max
5. Продолжительность восстановления ЧСС после специального теста.	0,81	С
6. Кистевая динамометрия после выполнения программы специального теста.	0,77	% от max
7. Время выполнения 5 броска подворотом после программы специального теста.	0,82	»

Таблица 2

Модельные характеристики специальной выносливости борцов различной квалификации (весовой категории 67-77 кг)

Показатели	Квалификация		
	МСМК	МС	КМС
1. Продолжительность удержания заданного усилия при работе мощности кисти, с	1,61±0,08	1,51±0,06	1,38±0,07
2. Время работы в специальном тесте аэробного характера, с	14,36±0,39	13,05±0,26	11,25±0,53
3. Время работы в специальном тесте анаэробного (гликолитического) характера, с	3,27±0,33	2,18±0,16	1,68±0,25
4. Уровень ЧСС на второй минуте восстановления после специального теста, % от max	69,28±1,79	74,46±1,42	76,58±2,02
5. Продолжительность восстановления ЧСС после специального теста, с	4,79±0,28	5,55±0,25	6,10±0,30
6. Кистевая динамометрия после выполнения программы специального теста, % от max	102,02±1,40	98,22±2,05	90,23±1,68

7. Время выполнения 5 броска подворотом после программы специального теста, % от max	116,10±4,60	130,50±3,70	41,20±3,45
8. Коэффициент выносливости в тесте «броски манекена в течении 3 мин», усл. ед.	0,85±0,03	0,72±0,02	0,61±0,03
9. Индекс выносливости в комплексном тесте, усл. ед.	0,81±0,01	0,76±0,01	0,70±0,01

Изучение зависимости между квалификацией борцов и динамикой изменения их возможностей по различным показателям, свидетельствующим об уровне развития специальной выносливости, позволило дать характеристику развития данного качества у мастеров спорта международного класса, мастеров спорта и кандидатов в мастера спорта (табл. 2).

Вывод

Приведённые нами величины могут быть использованы в качестве среднегрупповых модельных характеристик при ориентации и коррекции тренировочного процесса квалифицированных борцов греко-римского стиля.

Таким образом, в статье представлены взаимосвязанные сведения о структуре специальной выносливости борцов греко-римского стиля, по методике целостной и дифференцированной оценки данного качества.

Литература

1. Буриндин А. Г. Оценки уровня специальной выносливости в спортивной борьбе. Спортивная борьба: ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1974. С. 33-34.
2. Игуменов В. М. Теоретико-методические основы системы многолетней тренировки борцов высшей квалификации и пути повышения эффективности их подготовки в институтах физической культуры. Дисс. д-ра пед. наук в виде научного доклада. М., 1992. 71 с.

3. Шепилов А. А., Климин В. П. Выносливость борцов. М.: Физкультура и спорт, 1989. 95 с.
4. Шиян В. В. Совершенствование специальной выносливости борцов. М.: ФОН, 1997. 166 с.
5. Школьников Р. А., Галковский Н. М., Харлампиев А. А. Самбо. Вольная борьба в одежде. М.: Фаир-пресс, 2006. 544 с.

References

1. Burindin A. G. *Ocenki urovnya special'noj vynoslivosti v sportivnoj bor'be. Sportivnaya bor'ba: ezhegodnik* [Assessment of the level of special endurance in wrestling. Sport wrestling: annual book]. Moscow, Fizkultura i Sport Publ., 1974. Pp. 33-34. (In Russian)
2. Igumenov V. M. *Teoretiko-metodicheskie osnovy sistemy mnogoletnej trenirovki borcov vysshej kvalifikacii i puti povysheniya effektivnosti ih podgotovki v institutah fizicheskoy kul'tury* [Theoretical and methodological foundations of system of many years training fighters of the highest caliber and of ways to improve the efficiency of their training at the institutes of physical training].

Doctoral diss. (Pedagogy) in the form of scientific report. Moscow, 1992. 71 p. (In Russian)

3. Shepilov A. A., Klimin V. P. *Vynoslivot' borcov* [Endurance of wrestlers]. Moscow, Fizkultura i Sport Publ., 1989. 95 p. (In Russian)
4. Shiyen V. V. *Sovershenstvovanie special'noj vynoslivosti borcov* [Special endurance of wrestlers]. Moscow, FON Publ., 1997. 166 p. (In Russian)
5. Shkolnikov R. A., Galkovsky N. M., Kharlampiev A. A. *Sambo. Vol'naya bor'ba v odezhde* [Sambo. Free-style wrestling in clothes]. Moscow, Fair-press Publ., 2006. 544 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедов Магомед Газимагомедович кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра физического воспитания (ФЗ), Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Исмаилов Шариш Османович, канди-

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomed G. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), senior lecturer, the chair of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Sharip O. Ismailov, Ph. D. (Pedagogy), the dean, the faculty of Physical Training and Life Safety, DSPU, Makhachkala, Russia; e-

дат педагогических наук, декан, факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Абдулбасиров Гасан Далгатович, старший преподаватель, кафедра ФВ, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

mail: m.m.g.1986@mail.ru

Gasan D. Abdulbasirov, senior lecturer, the chair of FE, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Принята в печать 22.01.2019 г.

Received 22.01.2019

Педагогические науки / Pedagogical Sciences

Оригинальная статья / Original Article

УДК 574

DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-44-49

Организационно-методические условия процесса экологической подготовки бакалавров

© 2019 **Магомедова М. А., Магомедов Г. А., Джамалутдинова Т. М.**

Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия;
e-mail: manadi.60@mail.ru; gusejn2012@mail.ru; super.taiba@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть основные организационно-методические условия экологической подготовки бакалавров в системе высшего профессионального образования. **Методы.** Анализ педагогической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта. **Результат.** Рассмотрены основные требования к преподавателю педагогического университета, которые способствуют формированию когнитивных интересов студентов к экологическим дисциплинам, осознанию важности предметов для успешного выполнения будущих профессиональных обязанностей и формирования необходимой профессиональной компетентности. **Вывод.** Профессионально значимые ситуации в учебном процессе обеспечивают полноту приобретения экологических навыков при выполнении задач подготовки бакалавров к будущей профессиональной деятельности и переходу к современной системе образования.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая культура, педагогические технологии, учебная деятельность.

Формат цитирования: Магомедова М. А., Магомедов Г. А., Джамалутдинова Т. М. Организационно-методические условия процесса экологической подготовки бакалавров // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 44-49. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-44-49

Organizational and Methodological Conditions of the Process of Bachelors' Environmental Training

© 2019 **Manadi A. Magomedova, Gusein A. Magomedov,**

Taibat M. Dzhamalutdinova

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: manadi.60@mail.ru;
gusejn2012@mail.ru; super.taiba@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to consider the main organizational and methodological conditions of ecological training of the bachelors in the system of higher professional education. **Methods.** Analysis of pedagogical literature, observation and generalization of pedagogical experience. **Result.** The main re-

quirements to the teacher of pedagogical university which promote formation of cognitive interests of the students to ecological disciplines, awareness of importance of subjects, for successful performance of future professional duties, and formation of necessary the professional competence are considered. **Conclusion.** Professionally significant situations in the educational process ensure the completeness of environmental skills in the performance of the tasks of training bachelors for future professional activity and transition to modern education system.

Keywords: ecological education, ecological training, ecological culture, pedagogical technologies, educational activity.

For citation: Magomedova M. A., Magomedov G. A., Dzhamalutdinova T. M. Organizational and Methodological Conditions of the Process of Bachelors' Environmental Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 44-49. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-44-49 (In Russian)

Введение

В связи с вхождением высшего образования России в европейское образовательное пространство, теоретическое обоснование и планирование подготовки бакалавров по естественным наукам обусловлено политическими и социально-экономическими условиями. В свете новых веяний подготовка будущих педагогов, образовательная деятельность и педагогическая мысль общества подвержены значительным изменениям [4; 10; 11].

Работы ученых Э. В. Гирусова, Р. С. Карпинской, Н. В. Картамышевой, Н. Н. Киселева, В. А. Кобылянского, Н. М. Мамедова, Н. Н. Моисеева, А. Д. Урсула и др. охватывают экологическое образование высшей школы и социально-философские моменты экообразования.

В настоящее время усиление предметно-методического (деятельностного) аспекта содержания экологической подготовки учащихся образовательных учреждений, в процессе их предметно-методической подготовки, осуществимо тогда, когда [1; 5; 7]:

- теоретическая подготовка повышает уровень культурной и фундаментальной направленности студентов экологического образования, которая включает организацию познавательной активности студентов в области ассимиляции экологических теорий, концепций, законов и закономерностей;

- элементы, вносимые в процесс подготовки форм и методов обучения, повышают умения студентов в разноплановых экологических направлениях, активизируют эти навыки в экологическом образовании;

- профессионально ориентированные педагогические технологии могут способствовать активности студентов в освоении экологических дисциплин, а также помогают улучшить мобильность и ловкость в

образовании, а это также может способствовать развитию педагогических технологий;

- происходит расширение количества лабораторно-практических занятий, способствующих развитию не только учебно-предметной деятельности, но и творческой, исследовательской деятельности;

- использование современных методических приемов, методов и инструментов способствует формированию личности студента и помогает в его развитии как носителя знаний и навыков и обладателя моральных и профессиональных ценностей;

- построение процесса обучения происходит в форме диалога;

- в образовательном процессе, в период экологической подготовки студентов, используется сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения и других видов деятельности.

Цель – рассмотреть основные организационно-методические условия экологической подготовки бакалавров в системе высшего профессионального образования.

Методы – анализ педагогической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта.

Обсуждение и результаты

В соответствии с теорией обучения [3; 7], процесс обучения не может рассматриваться как форма личностной активности, так как это коллективная деятельность, включающая в себя общение между студентами, а также между студентами и учителем. Проблема должна быть исследована с учетом сложности образовательной деятельности и взаимосвязи ее элементов: потребностей, мотивов, интересов, действий и операций.

Для обеспечения межличностных отношений не существует раздела педагогической науки, где не понимали бы необхо-

димость реформирования методов и форм обучения [7].

Координация знаний педагогики, теории и методологии преподавания экологии необходима для единства и взаимосвязи экологической и методической подготовки студента. Этот процесс имеет логику, обуславливающую последовательность изучения дисциплин эколого-биологического цикла. Соблюдение принципа непрерывности, которые обеспечивают последовательность, преемственность формирования экологических и педагогических знаний, умений, навыков и ценностей, позволяет нам:

- планировать аудиторные и внеаудиторные занятия;
- при проведении теоретико-практических занятий развивать новые подходы;
- планомерно возобновлять все виды учебно-научных практик;
- обязательно вводить предмет «Теория и методика обучения экологии»;
- проводить занятия в аудиториях и лабораториях по экологии.

Кроме этого, в связи с внедрением в экологическую подготовку новых форм обучения, в образовательный процесс нами включены: экологические тренинги, занятия студенческого научного общества, интерактивные занятия и мероприятия, связанные с выполнением экологических проектных работ и их презентаций, хотя основными аудиторными формами экологической подготовки остаются лекции, лабораторные, практические и семинарские занятия. На современном этапе развития образования, в том числе и экологического, включение в образовательный процесс интерактивных методов обучения достаточно актуально [8].

Практическое применение экологических знаний осуществляется на лабораторных и практических занятиях. Здесь происходит формирование методических и экологических навыков и умений, обогащение опыта творческой деятельности, развитие личностных и аксиологических установок [9].

В пределах наших методических разработок, в процессе реализации лабораторно-практических занятий по экологии, студенты получают проектные задания:

- «Воздействие урбаноcреды города на растительные сообщества»;
- «Источник загрязнения пыли в городе»;

– «Последствие антропогенной нагрузки на парк города»;

- «Флористический анализ парка»;
- «Устойчивость горных экосистем» и т. д.

Функцию по систематизации и резюмированию знаний осуществляют семинарские занятия, которые способствуют формированию умственной деятельности студентов, сцепленных с использованием такого рода умственных действий, как анализ, синтез, обобщение и сравнение.

Пример искусственной экосистемы, которая создавалась и поддерживалась на практических занятиях – аквариум.

Организация методических знаний и навыков проводилась в аудитории по темам:

- «Имитация меняющихся действий в популяции»;
- «Имитация действий в экосистемах (игра «Остров»)»;
- «Имитация взаимоотношений «хищник-жертва»».

На практических занятиях по теме «Одноклеточные организмы» осуществлялось:

- изучение сукцессии;
- систематизация знаний по синэкологии;
- формирование знаний о биосфере, так как на практических занятиях главной дидактической задачей является обобщение знаний.

Лабораторно-практические занятия по предмету «Основы природопользования и охраны окружающей среды» составлены с точки зрения изучения правовых документов и нормативных актов по природопользованию и охране окружающей среды. Студентами выполнялись работы: создание карт геоэкологии местности; исследование факторов изменения длительности жизни и увеличения численности населения; анализ состояния воздуха, почв; оценка состава бытовых отходов и способов их утилизации; ознакомление с заповедниками и национальными парками мира.

Работа студентов по дисциплине «Геоэкология», связанная с изучением карт «Экологическая ситуация в Дагестане», «Состояние геоэкосистем», осуществлялась на практических и лекционных занятиях.

Исследование и оценка санитарно-гигиенического и экологического состояний помещений осуществлялась на лабораторно-практических занятиях по «Прикладной экологии». Применялись методы анализа проб воды: взятие образцов из

разных мест и возможных агрегатных состояний.

Студенты выявляли органолептические и водородные показатели воды, а также наличие масел и жиров. На практике проверялось содержание образцов почвы. Использование же методов лишеноиндикации позволило нам уделить внимание развитию у студентов умений по мониторингу загрязнений различных экосистем.

Как известно, практическое обучение в реальных природных условиях – это полевые практики. Программы полевых практик, их содержание и структура по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профилям «Биология» и «Экология», рассматриваются как базовые, согласно рекомендациям Минобрнауки РФ и соответствующего Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС) [12].

Университет и научно-исследовательские институты использовались в качестве учебных площадок, для исследовательских работ и образовательных практик. Лабораторные и полевые исследования, сбор экспериментальных данных студенты осуществляли по заранее обоснованной программе исследования. Содержание программы раскрывалось с применением технологий модульно-проектного обучения и информационно-компьютерных технологий. Основная цель практики содействовать формированию интереса к исследовательской работе и становлению профессиональной компетентности, помогающая студенту решать различные профессиональные задания. В ходе прохождения практики студенты научились оперированию эмпирическими и теоретическими методами научного познания, грамотному проведению эксперимента, компетентному описанию научных фактов и анализу состояния изучаемой экосистемы (процесса, эффекта).

Большое внимание нами уделялось приемам проектного обучения, которые содействуют интеллектуальному развитию студентов, развитию интереса к научной работе. В свою очередь, одновременно с этим у студентов росла самооценка и уверенность в себе [3; 6].

Нет сомнений в том, что модульное образование способствует развитию у студентов навыков самообразования [2]. Осведомленность студентов об образовательной деятельности способствовала пе-

реводу деятельности учителя в режим консультирования, управления и контроля.

Работая над экологическими проектами (например, «Проблемы парка имени Ленинского Комсомола», «Проблемы водопользования в городе Махачкале», «Особо охраняемые территории Дагестана: состояние и проблемы», «Проблема Каспийского моря, охрана морской флоры и фауны» и т. д.), студенты были вовлечены в активный познавательный, творческий процесс. Конкретные предложения и разработки, сделанные студентами в ходе выполнения работ, являются результатом решения этих проектов, иногда на практическом уровне, которые были оформлены в форме отчета, презентации, статьи или доклада.

Одной из основных задач, стоящих перед преподавателем, является обязательная подготовка студента к активной учебно-исследовательской и воспитательной работе. И в этом плане, учебное сотрудничество, совместная работа над проектами, полевые исследования и т. п., которые являются чертой использования проекта экологического обучения. При выполнении не обособленного проекта студенты разных уровней подготовки объединяются в одну группу. Это подталкивает студентов к творческому обучению и критическому мышлению.

Выводы

1. Процесс экологической подготовки бакалавров имеет фундаментальную и культурологическую направленность.

2. Повышению эффективности экологического образования способствует увеличение доли теоретического образования и технологий, помогающих студентам в различных видах природоохранной деятельности и в приобретении навыков в предметной области экологического образования.

3. Современное экологическое образование имеет логическую последовательность, которая выражается в общности теоретических и практических занятий, педагогической практики и педагогических исследований в области «Теория и методика преподавания экологии».

4. Позитивная динамика учебного процесса, благодаря экспериментальному внедрению системы экологического обучения, способствует развитию экологических знаний, росту экологических навыков и формированию профессионального интереса к экологическому образованию.

5. Овладение педтехнологиями помогает студентам в дальнейшей педагогической работе.

6. Освоение личностно-ориентированных технологий формируют

у студентов универсальные, профессиональные и морально-нравственные ценности.

Литература

1. Астарханова Н. Р., Аджиева М. М. Экология человека в системе педагогического образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 1. С. 39-44.

2. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение. М.: Трансервис, 1997. 255 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 479 с.

4. Гаврилова И. С., Правдюк В. Н., Дерепаско С. В. Педагогические условия и инновационные подходы в подготовке педагогов профессионального обучения // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Педагогика. 2015. Ч. 2. № 4. С. 51-58.

5. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. 1959. Т. 1. С. 441-469.

6. Груздев Г., Груздева В. Педагогическая технология эвристического типа // Высшее образование в России. 1996. № 1. С. 117-122.

7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

8. Магомедова М. А., Магомедов Г. А., Джамалутдинова Т. М. Интерактивные методы как средство развития и самореализации школьников в процессе обучения биологии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11. № 2. С. 47-52.

9. Нурминский И. И., Гладышева Н. К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. М.: Педагогика, 1991. 224 с.

10. Правдюк В. Н., Дерипаско С. В., Ковешникова Е. Н. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения. Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 88-92.

11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат, по направлению подготовки – 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Москва, 2018.

References

1. Astarkhanova N. R., Adzhieva M. M. Human Ecology in the system of pedagogical education. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences]. Makhachkala. 2018. Vol. 12. No. 1. Pp. 39-44. (In Russian)

2. Batyshev S. Ya. *Blochno-modulnoe obuchenie* [Block-modul teaching]. Moscow, Transervis Publ., 1997. 255 p. (In Russian)

3. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Ed. by V. V. Davydov. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 479 p. (In Russian)

4. Gavrilova I. S., Pravdyuk V. N., Derepasko S. V. Pedagogical conditions and innovative approaches in teacher training of professional education. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Pedagogika*. [Proceedings of Tula State University. Humanitarian

Sciences. Pedagogy]. 2015. P. 2. No. 2. Pp. 51-58. (In Russian)

5. Galperin P. Ya. Development of research on the formation of mental actions. *Psihologicheskaya nauka v SSSR* [Psychological science in the USSR]. 1959. Vol. 1. Pp. 441-469. (In Russian)

6. Gruzdev G., Gruzdeva V. Pedagogical technology of heuristic type. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 1996. No. 1. Pp. 117-122. (In Russian)

7. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya* [Problems of developmental learning: the experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow, Pedagogy. 1986. 240 p. (In Russian)

8. Magomedova M. A., Magomedov G. A., Dzhamaletdinova T. M. Interactive methods as a means of development and self-realization of

schoolchildren in the process of teaching biology. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences]. 2017. Vol. 11. № 2. Pp. 47-52. (In Russian)

9. Nurminsky I. I., Gladysheva N. K. *Statisticheskie zakonomernosti formirovaniya znanij i umenij uchashchihsya* [Statistical regularities in the formation of knowledge and skills of students]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 224 p. (In Russian)

10. Pravdyuk V. N., Deripasko S. V., Koveshnikova E. N. Pedagogical conditions of formation of professional competences of future bachelors of professional training. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika* [Proceedings of Tula State University. Pedagogy]. 2016. No. 3. Pp. 88-92. (In Russian)

11. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, Narodnoe Obrazovanie Publ., 1998. 256 p. (In Russian)

12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat, po napravleniyu podgotovki – 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)* [Federal State Educational Standard of higher education-bachelor's degree, in the direction of training 44.03.05 – pedagogical education (with two profiles of training)]. Moscow, 2018. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедова Манади Ахмеднабиевна, кандидат биологических наук, доцент, исполняющая обязанности заведующей кафедрой биологии, экологии и методики преподавания (БЭиМП), Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: manadi.60@mail.ru

Магомедов Гусейн Ахмедович, кандидат биологических наук, доцент, кафедра БЭиМП, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: gusejn2012@mail.ru

Джамалутдинова Таибат Махмудовна, кандидат биологических наук, доцент, кафедра БЭиМП, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: super.taiba@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Manadi A. Magomedova, Ph. D. (Biology), assistant professor, acting head of the chair of Biology, Ecology and Methods of Teaching (BEMT), Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: manadi.60@mail.ru

Gusein A. Magomedov, Ph. D. (Biology), assistant professor, the chair of BEMT, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: gusejn2012@mail.ru

Taibat M. Dzhamalutdinova, Ph. D. (Biology), assistant professor, the chair of BEMT, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: super.taiba@yandex.ru

Принята в печать 18.01.2019 г.

Received 18.01.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 371.31
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-50-54

Особенности обучения русскому языку как неродному в средних общеобразовательных учреждениях (на примере начальных классов школ Республики Ингушетия)

@ 2019 Мейриева А. С.

Ингушский государственный университет,
Магас, Россия; e-mail: meirieva2017@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – рассмотреть проблемы преподавания русского языка как неродного в начальных школах Республики Ингушетия для естественного и гармоничного включения учащихся в процесс активного пользования языком, необходимого для адаптации ребенка в социуме. **Методы.** Наблюдение, мониторинг, педагогический эксперимент, практический вектор, мультимедийные средства обучения. **Результат.** Представлен опыт проведения уроков русского языка как неродного в начальных классах. В ходе подготовки и проведения уроков происходит формирование мотивации для изучения русского языка посредством развития познавательного интереса к данному предмету. Ученик получает правильную установку на то, что знание русского языка поможет ему стать успешным в школьном коллективе. **Вывод.** Имеющиеся методики преподавания русского языка как учебной дисциплины в начальной школе не могут быть однозначно применены в отношении целого класса в ингушских школах, так как у учащихся наблюдается разный уровень владения русским языком. В этой связи подлежат решению задачи разработки методики, позволяющей выстроить дифференцированный подход в классах с разным уровнем владения языком. Именно поэтому проблемы преподавания русского языка в средних общеобразовательных учреждениях весьма актуальны, что подтверждается повышенным вниманием к данному предмету авторов многочисленных региональных и федеральных образовательных программ. **Ключевые слова:** русский язык как неродной, практические приемы овладения устной речью, языковая среда, языковая интерференция, адаптация и социализация ребенка.

Формат цитирования: Мейриева А. С. Особенности обучения русскому языку как неродному в средних общеобразовательных учреждениях (на примере начальных классов школ Республики Ингушетия) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 50-54. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-50-54

Specifics of Teaching Russian as a Non-Native Language in Secondary General Education Institutions (Basing on Elementary Classes of Schools of the Republic of Ingushetiya)

@ 2019 Ayshat S. Meyrieva

Ingush State University,
Magas, Russia; e-mail: meirieva2017@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of article is to consider the problems of teaching Russian as non-native in primary schools of the Republic of Ingushetiya for the natural and harmonious inclusion of students in the process of active use of the language, necessary for the child's adaptation in society. **Methods.** Observation, monitoring, pedagogical experiment, practical vector, multimedia teaching aids. **Result.** The experience of con-

ducting lessons of the Russian language as non-native in primary school is presented. In the course of preparing and conducting lessons, there is a formation of motivation for learning Russian through the development of cognitive interest in the subject. The student receives the correct installation that knowledge of the Russian language will help him to become successful in school community. **Conclusion.** The existing methods of teaching Russian as an academic discipline in elementary school cannot be unambiguously applied to the whole class in Ingush schools, since students have a different level of proficiency in Russian. In this regard, the problem of developing a methodology that allows building a differentiated approach in classes with different levels of language proficiency is to be solved. That is why the problems of teaching Russian in secondary schools are highly relevant, as evidenced by the increased attention paid to this subject by the authors of numerous regional and federal educational programs.

Keywords: Russian as a non-native language, practical methods of mastering oral speech, language environment, language interference, adaptation and socialization of a child.

For citation: Meyrieva A. S. Specifics of Teaching Russian as a Non-Native Language in Secondary General Education Institutions (Basing on Elementary Classes of Schools of the Republic of Ingushetiya). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. Pp. 50-54. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-50-54 (In Russian)

Введение

Один из классиков русской литературы А. Куприн писал: «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Именно поэтому изучение и сбережение русского языка является не праздным делом от нечего делать, а насущной необходимостью».

Современная система образования Российской Федерации обладает определенным опытом преподавания русского языка для всех граждан страны, для которых он не является родным языком. Это обусловлено самой сутью нашей страны, являющейся многонациональным и многоконфессиональным федеративным государством.

Имеющиеся методики преподавания русского языка как неродного преследуют целью естественное и гармоничное включение учащихся в процесс активного пользования языком, без которого нельзя говорить о культурной адаптации ребенка в социуме. Именно поэтому на вопросах преподавания русского языка актуализировано внимание и в многочисленных региональных и федеральных программах.

Методика

По результатам многочисленных мониторингов, проведенных в школах Республики Ингушетия, установлено, что только 30-40 % учащихся начальной школы владеют в достаточном объеме русским языком. О владении русским языком на бытовом уровне можно утверждать в отношении 70-80 % учащихся.

В этой связи становится очевидным, что в начальную школу дети приходят с разным уровнем владения русским языком.

Учитывая, что в сельских школах фактически обучаются только дети ингушской национальности (Республика Ингушетия является мононациональным субъектом РФ), исследование проблемы обучения детей русскому языку представляется актуальным.

Необходимо отметить, что учителя испытывают определенные сложности по причине отсутствия научных методических разработок для работы в классах, в которых совместно обучаются дети и с высоким уровнем владения русским языком, и дети с более низким уровнем владения русским языком. Данное обстоятельство существенно повышает ответственность учителя за адаптацию учащихся, так как русский язык в школах Ингушетии не только учебный предмет, но и средство социализации ребёнка.

подавляющее большинство учащихся начальной школы владеют ингушским языком в той или иной мере. Соответственно, русский язык для большинства из них не является родным. В этой связи вполне объяснимо, что с приходом в школу ребенок попадает в иную языковую среду, отличную от дома, что влечет за собой проблемы психологического характера. Это порождает, в свою очередь, определенный страх перед всем новым, боязнь ошибок. И, как следствие, ребенок замыкается, отказывается отвечать на уроках и попадает в число неуспевающих учеников. Во избежание этих последствий учителю русского языка на первых этапах работы с детьми, не владеющими или владеющими русским языком на низком уровне, необходимо сформировать мотивацию для изуче-

ния русского языка посредством развития познавательного интереса к данному предмету. Важно дать ребенку установку на то, что знание русского языка поможет ему стать успешным в школьном коллективе.

Имеющиеся методики преподавания русского языка как учебной дисциплины в начальной школе не могут быть однозначно применены в отношении целого класса в ингушских школах, так как у учащихся наблюдается разный уровень владения русским языком. Поэтому учителю приходится работать с использованием одновременно методики преподавания русского языка как для владеющего им, так и для не владеющего русским языком.

Однако обучение русскому языку в классах, в которых учащиеся владеют русским языком на разных уровнях, по устойчивейшей методике не приносит должного результата, так как учитель вынужден работать с использованием программы «русский язык как родной». При этом требования к уровню подготовленности учащихся предъявляются одни и те же.

Эксперимент

В качестве экспериментальной группы был выбран второй класс одной из сельских школ Малгобекского района Республики Ингушетия (23 учащихся), из которых 14 – владели на достаточном уровне русским языком, 9 учащихся испытывали значительные сложности с русским языком. Соответственно, исходя из цели и задач эксперимента, мы работали со второй группой, то есть с детьми, плохо владеющими русским языком.

Как свидетельствует мониторинг, проведенный нами по определению у учащихся начальной школы уровня владения русским языком, чаще всего у детей наблюдается бедный словарный запас русской лексики, дети не воспринимают переносное значение слов, испытывают сложности при пересказе текста своими словами. Кроме того, у учащихся наблюдается отставание по всем дисциплинам, так как они тоже преподаются на русском языке. Таким образом, дети не усваивают в полном объеме знания, и, как следствие, наблюдается отставание от общей группы.

Обусловлено это, прежде всего, тем, что у многих детей-билингвов в сознании существуют две языковые картины мира: родного языка и русского языка как неродного. Как правило, ученики этой группы закономерности русского языка воспри-

нимают сквозь призму родного языка, перенося явления родной речи в русскую. Примечательным является пример, когда один из учащихся экспериментальной группы, отвечая на вопрос: «Любите ли вы зиму?», в качестве отрицательного ответа «не люблю» написал «люблю-ц», добавив по аналогии с ингушским языком к концу русского глагола отрицательную частицу ингушского языка «ц».

Таким образом, одной из главных причин, допускаемых учащимися начальной школы ошибок в русском языке, является интерференция, то есть перенос явления родной речи на русскую.

По результатам эксперимента нами установлены основные группы типичных ошибок комбинаторно-фонетического характера, допускаемых детьми ингушской национальности при изучении русского языка:

1. Пропуск гласных букв: *прилтят* «прилетят», *огрод* «огород»;
2. Вставка гласных букв: *барат* «брат», *журавель* «журавль», *галадить* «гладить»;
3. Слитное написание предлогов, со вставкой гласной буквы: *касталу* «к столу», *надоске* «на доске»;
4. Морфологические ошибки: *новый машин* «новая машина», *ихний* «их».

С учащимися экспериментальной группы была проведена комплексная работа по определению уровня владения ими русским языком. В результате было установлено следующее:

1. Практически все учащиеся из экспериментальной группы знают русскую азбуку, при этом читают плохо.
2. На низком уровне владеют устной речью: понимают русскую речь все, но говорить на русском языке правильно получается не у всех.
3. Письменную работу, направленную на развитие речи (по русскому языку), не выполняют в полном объеме, допускают одновременно множество ошибок.

Учителю, работающему с детьми, для которых русский язык не является родным, необходимо владеть разными методиками обучения русскому языку. Практически в каждой из методик языковой материал представляется как практически ориентированный с точки зрения функциональности, лексики и грамматики, с приведением конкретных примеров на наглядных ситуациях.

Ситуативные упражнения обладают наибольшими коммуникативными возможностями, посредством которых развиваются навыки говорения. Создавая определенные ситуации, учитель моделирует естественный речевой акт. Можно, например, рассадить детей по паре для построения диалога на конкретно заданную тему. При этом будет более целесообразным, если подбирать пару: ребенок, владеющий хорошо русским языком, и ребенок более слабый в этом отношении.

Учащимся, для которых русский язык неродной, приоритетным является овладение устной речью, а без усвоения специфики языковых явлений выработать речевые умения и навыки практически невозможно. Осложняет эту ситуацию тот факт, что значительная часть учащихся (преимущественно речь идет о детях, проживающих в сельской местности), начинают осваивать или знакомиться с русской речью только в школе. В связи с этим основным средством знакомства детей с русской речью является систематизация упражнений.

В экспериментальной группе были использованы мультимедийные средства: на экран выводилась картинка с изображением определенного предмета, затем учитель давал характеристику этому предмету и его сравнение с другими предметами из этого семантического ряда (гипоним – гипероним).

При обучении русскому языку как неродному работа со словарем способствует расширению лексического запаса. Эффективно использовать дополнительные упражнения: словообразования на освоение способов построения семантических полей, словосочетаний, ознакомление с системой вводных контекстуальных конструкций.

Ниже приведены практические векторы в работе с детьми, направленные на формирование лексического запаса на основе работы с текстом.

Учитель читает текст целиком, затем текст читают дети (выборочно 3-4 ученика). Следующим этапом дети слушают аудиозапись данного текста и одновременно во время прослушивания читают текст про себя. Далее работа с лексемами: дается определение каждому слову из прочитанного текста; записывают слова из текста под диктовку с обязательным проговариванием. После завершения этого этапа работы дети самостоятельно проверяют правильность записанных слов, сверяя с заранее написанным на доске учителем текстом

(скрытым от них в период написания текста под диктовку).

Результат

Достичь хороших результатов в развитии речи учащихся помогает выполнение устных заданий: рассказать по картинке, описать явление или предмет и т. п.

Следует отметить, что на уроках языка необходимо приучать детей пользоваться словарями как авторитетными источниками. Для этого можно вначале в форме игры дать сведения о том, что такое словарь, научить пользоваться им. На наших уроках дети с огромным удовольствием находили то или иное слово в словаре, комментировали его значение, приводили свои примеры. То есть у них не только вырабатывалось умение пользоваться словарем, но и расширялся словарный запас при общении друг с другом, в том числе с использованием новых слов.

Однако проблема усложняется тем, что мы работали только с группой детей, которые не владели или слабо владели русским языком. А ведь в классе есть дети, которые владеют русским языком в достаточной степени, которые должны получать знания по русскому языку в соответствии с учебной программой.

Выводы

В связи с вышесказанным подлежит решению проблема разработки методики, позволяющей выстроить дифференцированный подход в классах с разным уровнем владения языком. Ситуация усугубляется отсутствием дополнительного оплачиваемого времени учителей для организации индивидуальной работы со школьниками, а также наблюдающееся непонимание сути проблемы со стороны педагогов, родителей и профильных административных ведомств, которые требуют одинакового установленного, нормативного уровня усвоения учебного материала всеми учащимися класса.

В настоящее время многие учителя-практики, чтобы выйти с определенными положительными результатами из создавшейся ситуации, разрабатывают свои собственные учебно-методические пособия и практики, выносят их на обсуждение коллег на конференциях и различного рода педагогических форумах. Однако, это скорее вынужденная мера, так как практикующий учитель должен пользоваться разработанными и апробированными методиками. Только в результате совместной работы педагогов-теоретиков и практикующих учителей школа может обеспечить в

полном объеме владение русским языком, без которого современный ребенок не мо-

жет быть в перспективе успешным членом общества.

Литература

1. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. М. : Русское слово, 2008. 183 с.
2. Хамраева Е. А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы. М. : Изд-во МИОО, 2009. С. 4-10.
3. Хамраева Е. А. Особенности организации русской школы за рубежом методики препода-

вания русского языка // Русский язык за рубежом. 2014. № 5. С. 44-54.

4. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 164-167. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://pmedu.ru/res/2013_2_16.pdf (дата обращения: 12.02.2019 г.)

References

1. Mikheeva T. B. *Obuchenie russkomu yazyku v polietnicheskoy shkole: deyatel'nost' uchitelya* [Teaching Russian in a multi-ethnic school: teacher's activities]. Moscow, Russkoe slovo Publ., 2008. 183 p. (In Russian)
2. Khamraeva E. A. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii russkomu yazyku detej-bilingvov v novyh realiyah rossijskoj shkoly* [Competence approach in teaching Russian to bilingual children in the new realities of the Russian school]. Moscow, MIOE Publ., 2009. Pp. 4-10. (In Russian)
3. Khamraeva E. A. Features of the organization of the Russian school abroad methods of teaching Russian. *Russkij yazyk za rubezhom*

[Russian language abroad]. 2014. No. 5. 2014. Pp. 44-54. (In Russian)

4. Kharenkova A. V. The analysis of the peculiarities of speech development in bilingual children. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. 2013. No. 2. Pp. 164-167. [Electronic resource]. Mode of access. http://pmedu.ru/res/2013_2_16.pdf (accessed: 12.02.2019) (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Мейриева Айшат Султановна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Ингушский государственный университет (ИнГУ), Магас, Россия. E-mail: meirieva2017@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Ayshat S. Meyrieva, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Russian language, Ingush State University (IngSU), Magas, Russia; e-mail: meirieva2017@yandex.ru

Принята в печать 15.01.2019 г.

Received 15.01.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-54-63

Наглядные методы производственного обучения

© 2019 **Раджабадиев Г. П., Абдулаев А. Б., Салахбеков А. П.**
Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: cnu4ka@list.ru; gatemsoltan@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть проблемы организации наглядных методов производственного обучения, анализировать основные приемы организации наглядных методов производственного обучения. **Методы.** Наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Представлен опыт организации наглядных методов производственного обучения студентов факультета технологии и профессионально-педагогического образования (профиль – «Технологии») Дагестанского государственного педагогического университета на предприятиях республики. **Вывод.** Для наилучшей

организации наглядных методов обучения необходимо совместить вербальные методы с демонстрацией процесса трудовых действий при изготовлении изделий таким образом, чтобы изучение предмета, его разделов и тем соответствовало полному овладению ими знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: показ, объяснение, экскурсия, наглядные пособия, упражнение, навык, темп работы, производственная практика.

Формат цитирования: Раджабалиев Г. П., Абдуллаев А. Б., Салахбеков А. П. Наглядные методы производственного обучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 54-63. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-54-63

Descriptive Tools of Industrial Training

@ 2019 Gatemsoltan P. Radzhabaliev, Abdulla B. Abdullaev,
Anvarbek P. Salakhbekov

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: cnu4ka@list.ru; gatemsoltan@yandex.ru

ABSTRACT. The **aim** of the article is to consider the problems of organization the descriptive tools of industrial training, to analyze the basic methods of organization of descriptive tools of industrial training. **Methods.** Observation, questionnaire, conversation, testing, pedagogical experiment. **Result.** The experience of organization the descriptive tools of industrial training of the students of Technology and Professional-Pedagogical Education faculty (profile – “Technology”) of Dagestan State Pedagogical University at the enterprises of the republic is presented. **Conclusion.** For the best organization of descriptive tools teaching, it is necessary to combine verbal methods with the demonstration of the process of labor actions in the manufacture of products in such a way that the study of the subject, its sections and topics correspond to the full mastery of their knowledge, skills and abilities.

Keywords: screening, explanation, excursions, audio-visual aids, exercise, skill, the pace of work, work experience internship.

For citation: Radzhabaliev G. P., Abdullaev A. B., Salakhbekov A. P. Descriptive Tools of Industrial Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 54-63. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-54-63 (In Russian)

Введение

Формирование у обучающихся способности правильного восприятия производственных процессов и связанных с ними объектов возможно лишь тогда, когда он может самостоятельно и осмысленно наблюдать за производственными процессами и объектами. Независимые исследования в процессе обучения требуют от обучающихся повышенного внимания, упорства, терпеливости и силы воли. Из нашего многолетнего опыта известно, что наглядные методы в процессе обучения становятся более приемлемыми. Потому, что рассказ и одновременный показ в данном случае служат более глубокому усвоению учебного материала и овладению навыками производственной работы.

Цель нашего исследования заключается в изучении проблемы использования наглядных методов производственного

обучения и применение их в учебном процессе.

В работе были использованы **методы:** наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, педагогический эксперимент. В эксперименте участвовали студенты факультета технологии и профессионально-педагогического образования (профиль – «Технологии») Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ).

Результаты и обсуждение

Слово становится носителем информации в учебном процессе лишь тогда, когда опирается на подлинное восприятие объектов и явлений. Детальные разъяснения рационального использования напильника дадут обучающемуся крайне мало, если он никогда не видел, как пользуются этим инструментом при опиливании. С другой стороны, показ, не сопровождаемый эле-

ментарными объяснениями того, что большой палец должен находиться сверху ручки напильника, по какой причине торец ручки должен упираться в основание большого пальца, почему не разрешается указательный палец располагать вдоль ручки, будет явно недостаточен.

Специальные психолого-дидактические исследования показали, что разъяснение с показом, как правило, облегчает верный выбор действия в целом, способствует неплохому качеству работы, но не обеспечивает надлежащего темпа [5, с. 11]. Только показ не обеспечивает осмысливания задания и достижения его конечной цели, но вместе с тем создает обстоятельства для имитирования приемов и темпа работы, от того и действие реализуется быстрее и увереннее, чем на основе объяснения, но при более низком качестве работы. Очевидно, что рациональное сочетание объяснения и показа позволяет использовать преимущества каждого из них. Вместе с тем, при обучении совершенно новым трудовым действиям, т. е. когда возникает необходимость выработать новые зрительно-двигательные связи, предварительные подробные объяснения и показ не дают эффекта, так как большинство обучающихся вообще забывают их, приступая к пробным действиям. В таких случаях после краткого рассказа о задачах действия лучше сразу приступить к пробным действиям и уже после них перейти к показу и объяснениям [1, с. 14].

Педагоги составили ориентировочно следующую последовательность объяснения и показа. Прежде всего, мастер разъясняет задачу и смысл преодолеваемых воздействий, после чего начинается процесс показа. В демонстрации трудового процесса важно, чтобы все действия выполнялись медленнее, чем обычно, т. е. в замедленном темпе [2, с. 59]. Слабо подготовленный обучающийся, что важно в этом процессе, и не успевает уяснить то, что видит. Поэтому замедленный показ трудового процесса служит одним из существенных методических приемов, помогающих обучающимся осмыслить, составные части сложного трудового процесса, и улавливать тонкости выполнения этих частей.

Иногда желательно не только прерваться по завершении какого-либо действия, но и обратить внимание на отдельные его моменты. Чтобы демонстрировать тонкости действий, порой полезно при показе опе-

рации опиления застопориться, когда напильник будет находиться в различных положениях.

Желательно организовать показ всех действий трудового процесса в обычном темпе, после этого показ осуществить в замедленном режиме с остановками в необходимых моменты времени, далее повторить изолированный показ особо сложных и важных моментов (здесь же может быть применен и показ движения отдельных частей руки) и, наконец, снова показать процесс в рабочем темпе.

Иногда мастера, показав действие один-два раза и видя, что обучающиеся как будто разобрались в нем, считают показ законченным, забывая, что должный эффект будет достигнут лишь тогда, когда обучающиеся не только поймут то, что им показывают, но и запомнят показанное во всех деталях. А для этого надо увидеть действие несколько раз. Более того, необходимо по возможности разнообразить показ путем привлечения к нему самих обучающихся, использования наглядных пособий и т. д.

Воспроизведение перед всей группой некоторыми обучающимися показанного мастером трудового действия помогает проверить, как отчетливо поняли его особенности, смогут ли начать благополучное выполнение, каковы стержневые недостатки и погрешности.

Относительно применения наглядных пособий, то показ процесса трудовых действий полезен тем, что служит дополнительным средством закрепления воспринятого; в этом случае изображение должно оставаться в качестве зрительной памяти, с которой обучающиеся будут согласовывать в дальнейшем свои попытки воспроизвести действие.

В зависимости от особенностей изучаемого действия пробное его выполнение всеми обучающимися может проводиться либо в два приема, после первого и второго показа трудового процесса в рабочем темпе, либо только после второго показа.

Чтобы восприятие обучающимися показываемых трудовых действий было успешным, необходимо при помощи слова руководить их наблюдением: мастер предупреждает и объясняет, что он намеревается показать и на что следует обратить внимание.

При первоначальных демонстрациях мастер концентрирует внимание обучающихся только на наиболее ответственных

моментах действия. Удостоверившись, что обучающиеся приобрели общее представление о трудовых действиях, мастер словесно обрисовывает каждое свое действие, истолковывает его назначение и особенности, связывает с предыдущим и последующим.

В процессе показа следует сконцентрировать внимание обучаемых и на ошибочных способах выполнения действий, для того чтобы предотвратить вероятные ошибки обучающихся. Более того, ошибочные действия выполнения нужно показывать лишь только после объяснения правильных действий.

Практика показала, что в успешном восприятии трудового процесса важную роль играет как бы «внутреннее» воспроизведение обучающимся того, что он наблюдает.

При внимательном наблюдении за показываемым мастером трудовым действием обучающиеся мысленно подражают ему, причем очень важно, чтобы это подражание было сознательным. Тем самым облегчается формирование в сознании обучающихся двигательного образа, которому они будут следовать в своих попытках самостоятельно совершать новое действие.

В процессе демонстрации трудовых приемов мастеру нужно активизировать внимание обучающихся, формировать у них умение анализировать и довольно отчетливо представлять себе трудовые процессы и их элементы, побуждать обучающихся к сознательному мысленному подражанию показываемым действиям.

Интерес к демонстрируемым трудовым приемам будет у обучающихся стойким лишь в том случае, если они осознают их практическую важность, необходимость немедленного и правильного воспроизведения, применения на практике.

Эффективность показа трудовых приемов существенно зависит от подготовки мастера производственного обучения. Многочисленные наблюдения показывают, что, хотя мастера, как правило, имеют достаточную профессиональную квалификацию, далеко не все процессы они выполняют оптимальными способами. Обязанность любого мастера – находить наиболее идеальные методы и приемы труда, овладевать ими не только по шаблону, но и путем прямого усвоения творения наилучших рабочих.

При подготовке к демонстрации мастеру необходимо отчетливо осознать пространственные, временные и силовые параметры трудовых действий, проблемы верного выполнения их новичками, определить ориентиры для их деятельности.

Опыт показывает, что если мастер владеет оптимальными приемами работы, то этого еще мало для удачного проведения показа. Большая часть людей не могут продемонстрировать приемы работы, как они выполняют их при отсутствии наблюдателей. Наиболее значительным искажением подвергаются трудовые действия при демонстрации в замедленном темпе. Начинаящий мастер не должен демонстрировать трудовые действия без предварительных упражнений в присутствии опытного мастера или товарища, которые поправят изъяны в выполнении действия. Они помогут подобрать наиболее успешное совмещение показа целых и разъединенных действий в рабочем и замедленном темпе, помогут, как лучше пользоваться соответствующими приспособлениями, как сочетать показ общегрупповой небольшим бригадам и отдельным обучающимся тех объектов, которые нельзя отчетливо продемонстрировать всей группе. Вместе с тем, необходимо продумать, чем и как занять всю группу, показ проводится отдельным обучающимся.

Среди всех методов производственного обучения упражнениям принадлежит важнейшее место [3, с. 36]. В основе упражнений лежит сознательное, целенаправленное и многократное повторение обучающимися изучаемых трудовых действий. Каждое повторение, осуществляемое под руководством мастера, имеет целью последовательное совершенствование действий и постепенное овладение навыками.

Для овладения обучающимися профессиональной работой как ею владеет квалифицированный рабочий, необходимо не только формировать у него различные знания, умения и навыки, но научить его применять их на практике, выработать у него ряд профессионально важных психофизиологических качеств. Поэтому упражнения всегда должны носить ярко выраженный обучающий и воспитывающий характер.

Существуют два основных пути обучения практическому выполнению трудовых действий. При первом, обучающиеся овладевают трудовым процессом, выполняя

каждое частное действие, каждое движение путем копирования преподанного им образца, целесообразность которого им разъясняется и обосновывается. Как правило, подобный путь ведет к относительно скорому формированию двигательных навыков, тем не менее, они не выделяются гибкостью, бывают чересчур стереотипными и косными, так как умственная сторона деятельности остается неразвитой.

При втором пути усвоение действиями совершается как процесс решения обучающимися практической задачи. Как известно, всякая задача предполагает определенную цель, которую нужно достичь, и условия, которые следует учесть; обучающиеся более или менее самостоятельно подбирают способы решения, соответствующие цели и условиям. Можно поставить перед обучающимися в качестве учебной задачи – овладеть навыками выполнения какой-либо операции ручного труда, например, научиться придавать заготовке необходимую форму или размеры при помощи данного инструмента. Решить эту задачу – значит научиться подбирать и реализовывать нужные приемы обработки, с учетом требований к изделию, свойству материала и возможностям инструмента.

В начальный момент, когда еще обучающийся не владеет приемами обращения с инструментами, ему приходится решать много частных задач, связанных с рабочим положением, хваткой инструмента, координацией движений, нужными усилиями и т. д. Постепенно, по мере формирования частных навыков, отпадает необходимость в сознательном подборе всех этих элементов. Перестает быть задачей выполнение приемов и операции в целом, если они осуществляются в неизменном виде.

Рационально построенный процесс производственного обучения должен включать оба указанных пути формирования навыков: навыки, которые должны быть особенно гибкими и не требуют для овладения больших затрат времени, лучше вырабатывать путем решения обучающимися соответственно разработанных учебных задач, а для овладения трудоемкими действиями, которые должны выполняться относительно однообразно, предпочтительней первый путь.

Однако, если мастер не будет руководить усилиями обучающихся, направленными на овладение трудовыми действиями, не вооружит их четкими ориентирами

и критериями, которые позволят обучающимся оценивать правильность выполняемых ими приемов труда, то эффективность упражнений будет низкой.

Упражнения обучающихся в процессе производственного обучения проводили по установленной системе. Предыдущее выполненное упражнение являлось подготовкой для выполнения следующего, а последующее – способствовало усвоению нового и в то же время закрепляло предыдущее. Такая организация выполнения упражнений приводила к осознанному и прочному овладению профессиональными навыками, способствовала выработке у обучающихся профессиональной самостоятельности.

Построение системы упражнений определяется, прежде всего, общими закономерностями формирования навыков и умений, особенностями основных этапов овладения навыками и их взаимодействия [4, с. 56].

Большое значение для построения системы упражнений имеет конкретное содержание трудовых действий. Трудовая деятельность, связанная с осуществлением ручных и машинных технологических процессов, легко поддается расчленению на отдельные операции и приемы. Это создает благоприятные условия для построения системы упражнений.

Как уже отмечалось, профессиональные умения включают довольно много частных навыков: двигательных, сенсорных, зрительных, слуховых и кинестетических признаков, умственных.

Выполняя операцию, обучающийся применяет различные трудовые приемы и, следовательно, упражняется в них. Однако при этом не всегда удается создать достаточно благоприятные условия для усвоения каждого из приемов, входящих в состав операции, обеспечить достаточное число повторений, правильное распределение их во времени. Поэтому мастер, обучая выполнению операции или трудового процесса в целом, попутно проводит вспомогательные упражнения в выполнении отдельных трудных или редко повторяющихся приемов. Для ряда профессий упражнения в некоторых относительно самостоятельных приемах, встречающихся во многих операциях, выносятся в качестве отдельной темы в начало программы производственного обучения (например, ос-

новные приемы управления станком и его наладки у токарей).

Мастер намечает такой порядок упражнений, при котором обучающиеся постепенно переходили бы от выполнения операций и комплексных работ в значительно облегченных условиях к выполнению их в различных производственных условиях. Например, чтобы научить каменщиков быстро и правильно производить кирпичную кладку в учебной мастерской, их последовательно упражняют в приемах хватки кирпича левой и правой руками, приемах перебрасывания кирпича, выкладывания ложковых и тычковых рядов, рубки кирпича, приемах кладки кирпичных стен без раствора и другие операции. После этого обучающиеся практикуются выполнять эти приемы непосредственно в процессе строительных работ.

Начав с упражнений в самостоятельном выполнении отдельных приемов и операций, мастер затем учит обучающихся самостоятельно анализировать требования к продукции и определять целесообразный порядок выполнения работы, выбирать необходимые материалы, инструменты, приспособления. Мастер дает своим воспитанникам и задания творческого характера, рассчитанные на самостоятельное определение обучающимися элементов технологического процесса, способов улучшения качества продукции, повышения производительности труда, экономии материальных ресурсов.

Чтобы прочно закрепить навык, нужно время от времени включать в упражнения ранее пройденное и уже усвоенное. Практика показала, что при формировании у обучающихся сложных и трудных для усвоения навыков следует изменять длительность выполнения упражнений и интервалы между ними. Начальные шаги в овладении умением сопряжены со значимой затратой энергии, повышенной утомляемостью обучающихся, от того и последствия первых упражнений очень неустойчивы. Со временем более скоординированными и расчетливыми становятся движения, уменьшается утомляемость, прочнее закрепляется усвоенное умение.

В соответствии с этим упражнения в выполнении новой, трудной операции должны быть в начале непродолжительными и разделяться небольшими интервалами; по мере овладения навыком упражнения могут становиться более длитель-

ными и промежутки между ними увеличиваются.

Например, когда обучающийся впервые приступает к упражнениям в опиливании, рубке и других подобных операциях, мастер устанавливает для них кратковременные и частые перерывы, однако на этой стадии нельзя прерывать упражнения на несколько дней без риска, что обучающиеся забудут большую часть усвоенного. Когда же они овладели указанными навыками, перерыв даже в несколько недель уже не опасен.

Чрезвычайно важно не только целесообразное распределение упражнений во времени, но и полное использование времени по прямому назначению. Надо исключать в период упражнений всякие вспомогательные работы и операции, не имеющие в данный момент учебной ценности. Разумеется, это не относится к ранее пройденным операциям, когда они сознательно вводятся в упражнения в целях повторения и закрепления.

Овладение профессиональным мастерством предполагает умение добиваться не только высокого качества продукции, но и высокой производительности труда, работать с достаточной скоростью, в высоком темпе. Проведенные исследования показали, что если в процессе производственного обучения не сформированы скоростные навыки, то в процессе самостоятельной профессиональной работы молодые рабочие, придя на производство по окончании училища, длительное время не могут выполнять норму выработки. Порой, даже после значительной практики не в состоянии овладеть высокими темпами работы, так как при повышении темпа у них снижается качество работы.

Поэтому обязательным элементом системы упражнений является последовательное формирование необходимого темпа работы. Однако на первом этапе формирования навыка основное внимание должно обращать на овладение правильными приемами труда, так как преждевременное повышение темпов работы повлечет за собой ошибки в выполнении приемов, которые могут закрепиться. Задача формирования скоростных навыков выдвигается тогда, когда основные элементы рациональных приемов работы уже освоены.

Специальные исследования [6, с. 201] показывают, что ускорение темпа в про-

цессе упражнений не только способствует применению более экономных, однотипных приемов, но и стимулирует дальнейшее улучшение качества работы, поскольку оно активизирует мыслительные процессы, восприятие, внимание, самоконтроль в ходе работы. Упражнения в темпе, уже освоенном обучающимися, сдерживают совершенствование способов труда и развитие скоростных навыков.

Специальные упражнения, имеющие целью развить скоростные навыки, дают положительный результат у всех обучаемых. Вместе с тем, ускорение темпа должно по возможности проводиться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; практически их можно учесть, постепенно повышая темп и следя за тем, как это сказывается на качестве работы.

Подготавливая обучающихся к упражнениям ручных приемов в выполнении приема, мастер объясняет и показывает, а обучающиеся наблюдают и осмысливают этот прием. Мастер помогает обучающимся разобраться во всех особенностях приема, он побуждает их мысленно воспроизвести соответствующие трудовые действия, чтобы запечатлеть в памяти возможно более яркий и точный образ, который должен служить основой последующих упражнений.

Передовые мастера формируют у обучающихся способность к рационализаторской деятельности. Обучающимся дается технологическая карта используемого процесса и предлагается внести в нее изменения, учитывая опыт передовых рабочих. Время на выполнение задания отводится с таким расчетом, чтобы обучающиеся могли посоветоваться с товарищами и получить консультацию у специалистов предприятия. Мастер рекомендует обучающимся при выполнении задания провести самостоятельные наблюдения за работой наиболее квалифицированных рабочих и ознакомиться с технической литературой по данному вопросу. Предложенные обучающимися усовершенствования обсуждаются на занятиях группы с участием технолога цеха или участка. Из предложенных вариантов усовершенствований принимаются два-три наиболее удачных. Затем мастер поручает обучающимся – авторам лучших предложений подготовиться к работе, а в случае необходимости и поупражняться в технике выполнения некоторых приемов. Убедившись, что обучающиеся,

предложившие новый способ работы, сумеют продемонстрировать его с достаточным успехом, мастер организует показ, во время которого обучающиеся выполняют работу с применением нововведений. Результаты работы (качество, выполнение норм, облегчение труда) снова коллективно обсуждаются обучающимися. Вносятся необходимые поправки и лучший вариант технологического процесса принимается в качестве основного. Затем всем обучающимся группы предлагается выполнить заданную работу по новому способу и добиться более высоких показателей работы.

Применение таких заданий в производственном обучении способствует развитию у обучающихся умения работать самостоятельно, творческой инициативы в рационализации технологических процессов, пробуждает интерес к технической литературе, заставляет их практически использовать и совершенствовать свои знания.

Важнейшей составной частью профессиональной подготовки обучающихся является производственная практика на предприятиях, строительствах, транспорте, организуемая училищами в последние месяцы обучения.

Основной задачей последней производственной практики является совершенствование обучающихся в применении высокопроизводительных способов труда и опыта передовых рабочих данного производства, освоение ими современного оборудования, средств механизации и автоматизации производственных процессов, овладение нормами производительности труда, приспособление обучающихся к условиям труда на определенных местах предприятия.

Объем, содержание и сроки производственной практики обучающихся определяются по каждой профессии и специальности программами по профессионально-техническому образованию.

В зависимости от профессии и специальности, а также характера производства обучающиеся проходят производственную практику на специально выделяемых рабочих местах, агрегатах, производственных участках, строительных объектах, как правило, тех предприятий и организаций, куда будут направлены после окончания училища.

Когда предприятия или организации, на базе которых действуют училища, не имеют достаточного количества рабочих мест,

отвечающих требованиям учебных программ и техники безопасности, училищам разрешается проводить производственную практику обучающихся на других предприятиях.

Для успешного прохождения практики необходимо предоставлять обучающимся рабочие места, оснащенные современной техникой, бесперебойно обеспечивать их разнообразными работами соответствующей сложности, типичными для данной специальности.

Крайне важно, чтобы обучающиеся работали в составе передовых бригад или под руководством лучших рабочих предприятия. Это даст им возможность совершенствоваться в передовых способах труда, будет способствовать дальнейшему развитию у них творческого отношения к труду. Обучающиеся будут воспитываться на примерах и опыте передовых людей производственного коллектива.

Хотя условия труда обучающихся на штатных рабочих местах не должны существенно отличаться от условий труда квалифицированных рабочих предприятия, это не означает, что при данной форме организации учебной работы снижается роль мастера в обучении и воспитании обучающихся.

Мастер училища продолжает осуществлять руководство учебно-производственной деятельностью обучающихся. Он подбирает для каждого обучающегося рабочее место, отвечающее учебным целям, организует через административно-технический персонал предприятия бесперебойное обеспечение обучающихся работами, способствующими повышению уровня их квалификации.

Мастер осуществляет систематический контроль за освоением обучающимися норм выработки квалифицированных рабочих, инструктирует обучающихся, всемерно развивая при этом их инициативу, оказывает помощь в особо затруднительных случаях, проводит систематическую работу с квалифицированными рабочими предприятия, совместно с которыми работают его воспитанники, добивается высоких учебно-воспитательных результатов.

Оказание помощи мастерам училища в организации практики обучающихся на штатных рабочих местах возлагается на инженерно-технических работников предприятий или организаций.

За месяц до начала производственной практики училища совместно с предприятиями или другими организациями определяют по профессиям число обучающихся, направляемых на практику. Согласовывают ее сроки, места прохождения и устанавливают график перевода обучающихся с одних работ на другие с тем, чтобы каждый обучающийся научился самостоятельно выполнять все работы, предусмотренные учебной программой и квалификационной характеристикой.

Училище следит за своевременным обеспечением обучающихся производственными заданиями, соответствующими требованиям учебных программ, за полным использованием обучающимися времени, отводимого на производственную практику, проверяет выполнение ими производственных норм, соответствие выполненных работ техническим условиям, организует совместно с предприятием инструктирование обучающихся, изучение ими новых технологических процессов и опыта передовых рабочих.

Когда на производстве не обеспечены безопасные условия работы, руководителям и мастерам училищ предоставлено право не допускать обучающихся к работе, поставив об этом в известность администрацию предприятия или организации.

Предприятия и организации со своей стороны должны создать условия, обеспечивающие нормальное проведение производственной практики:

- предоставить обучающимся училищ, действующих на их производственной базе, оплачиваемые рабочие места и работы, выделить, когда это необходимо для повышения качества обучения, самостоятельные производственные объекты, участки и т. д. и обеспечивать обучающихся в течение всей практики производственными работами, соответствующими требованиям учебных программ;

- создать безопасные условия труда и не допускать использования обучающихся на работах, не связанных с изучаемой профессией и специальностью;

- своевременно выдавать задания (наряды) на работы, поручаемые обучающимся, и не допускать их простоев;

- обеспечивать обучающихся необходимыми для выполнения производственных заданий материалами, деталями, полуфабрикатами, технической документацией, оборудованием, инструментами,

приспособлениями и создавать условия для освоения обучающимися новой техники и высокопроизводительных методов труда;

- осуществлять инструктаж и техническое руководство обучающимися, а в необходимых случаях выделять высококвалифицированных рабочих и инженерно-технических работников для оказания помощи мастерам училища в проведении производственной практики обучающихся;

- проводить технический контроль, прием и учет выполненных работ в порядке, установленном на данном производстве;

- инструктировать обучающихся по технике безопасности перед прохождением производственной практики и выполнением новых для них и сложных работ;

- выдавать на период практики обучающимся за счет производства спецодежду и спецобувь, индивидуальные средства защиты, обеспечивать спецпитанием по нормам, установленным, для рабочих соответствующих профессий и специальностей.

В необходимых случаях предприятия и организации предоставляют училищам транспортные средства для доставки обучающихся к месту производственной практики. При прохождении производственной практики в другой местности обучающимся и мастерам производственного обучения предоставляется жилая площадь, постельные принадлежности, оказываются другие коммунальные услуги, а также организует-

ся питание обучающихся по установленным для них нормам.

После окончания производственной практики предприятия и организации обеспечивают обучающихся, сдающих выпускной квалификационный экзамен, рабочими местами, материалами, инструментами и оборудованием, необходимыми для выполнения квалификационной пробной работы, дают производственную характеристику каждому обучающемуся с указанием качества его работы, выполнения технических норм, отношения к труду и рекомендуемого для присвоения обучающемуся квалификационного разряда, выделяют представителей в состав экзаменационной комиссии.

Производственная практика на штатных рабочих местах является последним этапом подготовки обучающихся к выпускным квалификационным экзаменам и к работе на предприятии после окончания училища.

Заключение

В заключение отметим, что для наилучшей организации наглядных методов обучения необходимо совместить вербальные методы с демонстрацией процесса трудовых действий при изготовлении изделий таким образом, чтобы изучение предмета, его разделов и тем соответствовало полному овладению учащимися знаний, умений и навыков.

Литература

1. Конькова Н. В. Особенности организации урока производственного обучения: методические рекомендации. Курск: КАТК, 2012. 28 с.
2. Кругликов Г. И. Настольная книга мастера производственного обучения: учебное пособие для студентов профессионального образования. М.: Академия, 2013. 272 с.
3. Отабаев И. А. Оптимизация урока производственного обучения в учебных мастерских // Современные инновации. 2016. № 10 (12). С. 35-37.

References

1. Konkova N. V. *Osobennosti organizacii uroka proizvodstvennogo obucheniya: metodicheskie rekomendacii* [Features of the organization of industrial training lesson: guidelines]. Kursk, KATK Publ., 2012. 28 p. (In Russian)
2. Kruglikov G. I. *Nastol'naya kniga mastera proizvodstvennogo obucheniya: uchebnoe*

4. Скакун В. А. Методика производственного обучения. М.: Изд-во АПО, 1992. 204 с.

5. Федотова Л. Д., Рыкова Е. А., Малышева В. А. Оценка качества начального профессионального образования. М., 2000. 82 с.

6. Чебышева В. В. О соотношении темпа и качества работы // Известия Академии педагогических наук СССР. 1968. Вып. 144. С. 197-207.

- posobie dlya studentov professional'nogo obrazovaniya* [Handbook of masters of industrial training: textbook for students of vocational education]. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 272 p. (In Russian)

3. Otabaev I. A. Optimization of the lesson of industrial training in training workshops. Sov-

remennye innovacii [Modern innovations]. 2016. No. 10 (12). Pp. 35-37. (In Russian)

4. Skakun V. A. *Metodika proizvodstvennogo obucheniya* [Methods of industrial training]. Moscow, APE Publ., 1992. 204 p. (In Russian)

5. Fedotova L. D., Rykova E. A., Malysheva V. A. *Ocenka kachestva nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Assessment of the quality

of primary vocational education]. Moscow, 2000. 82 p. (In Russian)

6. Chebysheva V. V. On the ratio of pace and quality of work. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR* [Proceedings of Academy of pedagogical sciences of USSR]. 1968. Ed. 144. Pp. 197-207. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Раджабалиев Гатемсолтан Пулатович, кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных технологий, экономики и дизайна, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: gatem-soltan@yandex.ru; matagr@mail.ru

Абдуллаев Абдулла Бабаевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессиональной педагогики, технологии и методики обучения (ППТиМО), ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: cnu4ka@list.ru

Салахбеков Анварбек Пайзулаевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ППТиМО, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: salahbekov70@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Gatemsoltan P. Radzhabaliev, Ph. D. (Technology), assistant professor, the chair of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: gatem-soltan@yandex.ru; matagr@mail.ru

Abdulla B. Abdullaev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Professional Pedagogy, Technology and Teaching Methods (PPT&TM), DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: cnu4ka@list.ru

Anvarbek P. Salakhbekov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of PPT&TM, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: salahbekov70@mail.ru

Принята в печать 14.01.2019 г.

Received 14.01.2019

Педагогические науки / Pedagogical Sciences
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-63-67

Новые подходы к содержанию методической подготовки студентов-биологов в педагогических вузах

© 2019 Разаханова В. П.

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: nots-not.dgpu@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Исследование новых подходов к содержанию методической подготовки студентов биологов в педагогических вузах в условиях внедрения новых образовательных стандартов. **Методы.** Анализ педагогической и методической литературы, наблюдение. **Результат.** Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов считается наиболее важной, отражающей будущую профессиональную деятельность, направленной на решение важных педагогических и методических задач. Совершенствование форм, методов, содержания подготовки учителей биологии, введение в нее инновационных педагогических подходов актуально не только для теории, но и для практики методической подготовки будущих учителей биологии в педагогическом вузе. **Вывод.** Применение новых подходов к формированию содержания методической подготовки студентов-биологов и методически правильно выстроенный учебно-воспитательный процесс в высшей школе позволит студентам лучше подготовиться к своей профессионально педагогической деятельности.

Ключевые слова: методическая подготовка, студенты-биологи, профессиональные компетенции, компетентностный подход, методические задачи, новые подходы.

Формат цитирования: Разаханова В. П. Новые подходы к содержанию методической подготовки студентов биологов в педагогических вузах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 63-67. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-63-67

New Approaches to the Content of the Methodical Training of Biological Students in Pedagogical Universities

@ 2019 Venera P. Razakhanova

Dagestan State Pedagogical University
Makhachkala, Russia; e-mail: nots-not.dgpu@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is the study of new approaches to the content of methodical training of biological students in pedagogical universities in the context of the introduction of new educational standards. **Methods.** Analysis of pedagogical and methodical literature, observation. **Result.** Methodical training in the system of vocational training of students, future teachers is considered to be the most important, reflecting the future professional activity aimed at solving the important pedagogical and methodical problems. Improvement of the forms, methods, content of training biology teachers, introduction of innovative pedagogical approaches to it is actually not only for the theory, but also for practice of methodical preparation of future teachers of biology in pedagogical high school. **Conclusion.** The use of new approaches to the formation of the content of methodical training of biological students and methodically correctly built educational process in higher school will allow students to prepare better for their professional teaching activities.

Key words: methodical preparation, biological student, professional competences, competence approach, methodical tasks, new approaches.

For citation: Razakhanova V. P. New Approaches to the Content of the Methodical Training of Biological Students in Pedagogical Universities. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Science. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 63-67. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-63-67 (In Russian)

Введение

Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов считается наиболее важной, отражающей будущую профессиональную деятельность, направленную на решение важных педагогических и методических задач.

С введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) 3++ существенно меняется подход к содержанию методической подготовки, уделяется особое внимание профессиональным компетенциям. Актуальным на сегодняшний день становится разработка профессиональных компетенций самостоятельно в вузе.

Возникает необходимость выстроить индикаторы достижения этих компетенций, при этом на первом месте оказываются требования работодателя к профессио-

нальным качествам выпускника, не учесть которые вуз не может. Следовательно, профессиональный стандарт педагога необходимо также учесть. Заказ работодателя на подготовку педагога и учет запросов востребованности на рынке труда нового современного педагога, владеющего профессиональными компетенциями, требует от вуза соответственно модернизировать методическую подготовку студентов.

Проведем анализ существующих проблем к структуре, содержанию и определению понятия методической подготовки студентов педагогических отделений вузов.

Анализ исследований проблем содержания методической подготовки, позволяет определиться с направлением исследования. При этом следует отметить, что научный интерес более ярко выражен у исследователей высшей школы. Анализируя литературу можно отметить, три основных

направления исследований в области методической подготовки студентов, методическую подготовку рассматривают как: подготовку к осуществлению разных видов педагогической деятельности; систему обучения в процессе изучения определенных курсов одной специальности, либо по разным направлениям и специальностям; или часть системы профессиональной деятельности педагога.

Изучая разные подходы к определению понятия методической системы обучения будущего педагога, можно отметить подход Л. М. Кузнецовой, которая определяет «как совокупность цели (задач), содержания, методов, форм и средств, технологий обучения, а также ожидаемых результатов» [1]. Интеграция содержания компонентов методической подготовки должна превратить в целостную дидактическую систему.

Методическую подготовку будущего педагога в литературе рассматривают и как профессиональную подготовку к осуществлению определенных видов педагогической деятельности: обучения, воспитания и развития. Так, по мнению В. В. Серикова, результатом методической подготовки должно стать становление в педагоге «методиста», человека, владеющего методикой, технологией обучения [3, с. 32–33].

При этом, С. Е. Царева считает, что результатом методической подготовки должна стать способность владеть методологией, историей методики, современное состояние изучения науки, способность педагога находить более эффективные методы обучения, владение способностью приобрести опыт социальных отношений [5].

Анализ литературы показал, что все авторы (единодушно отмечают составные компоненты содержания методической подготовки (теоретическую, практическую и исследовательскую). Каждый компонент содержания также представлен соответствующими элементами содержания. Рассмотрим каждый компонент по наполнению его содержанием, так в теоретической подготовке можно выделить такие важные элементы по содержанию, как изучение теоретических основ школьного предмета (в нашем случае – биологии) и конечно теория предмета не может без элементов содержания таких дисциплин как педагогика, психология, философия (категория: знаю). В практическую часть важно включить (категория: умею) умение организо-

вать обучение школьному предмету (биология). На практике это возможно при активном участии студентов на лабораторных и практических занятиях, практиках, в том числе и педагогической практике.

Исходя из выше сказанного, считаем актуальным утверждение Л. А. Никитина, что «методическая подготовка – это овладение студентами основами методической деятельности», которая должна опираться на готовность студента получать эти знания [3].

Результаты исследования и обсуждение

Подготовка студентов к педагогической деятельности в школе включает такие важные умения, как умение проектировать и моделировать не только урок как основную форму организации обучения, но и рабочую программу, внеурочные мероприятия, при этом уметь отбирать учебный материал из разных источников для разных этапов урока, уметь выбирать учебник по биологии и программу и обосновывать свой выбор.

В условиях реализации требований ФГОС, каждому педагогу необходимо осознать важность и необходимость достижения школьниками образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных). При этом для педагога умение проектировать учебный процесс выступает наиболее актуальным, так как это позволит ему осознанно осуществлять формирование результатов обучения. Следовательно, необходимо модернизировать содержание методической подготовки студентов педагогических отделений вузов.

Кроме того, на качественную организацию методической подготовки влияют постоянно меняющиеся образовательные стандарты высшего профессионального образования. Также существенное значение приобретает модернизация материально-технического парка вуза, требующего современного оснащения образовательного процесса, соответствующего оснащению образовательных учреждений (школ) и разработки методики их использования на уроках. В настоящее время вузы отстают от школ в материально-техническом обеспечении, существует запрос работодателей на разработки новых методик и технологий (в частности, в применении ИТ технологий, соответствующего ему оборудования, дистанционных технологий, «космических технологий» – технологий нового поколения).

В магистратуре программа ориентирует на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, способных к педагогической, проектной и научно-исследовательской деятельности в общеобразовательных учреждениях, которые реализуют программы с использованием ИТ образовательных технологий. Именно внедрение новых образовательных технологий выступает важным компонентом модернизации содержания методической подготовки, пересмотру всех дисциплин и их содержания, введения новых дисциплин, реализующих соответствующие профессиональные компетенции, направленные на обучение, разработку компонентов образовательной среды.

Данное противоречие дает нам возможность искать пути его решения через пересмотр содержания педагогической практики и всех дисциплин профессионального цикла. Следовательно, и содержание методической подготовки должно отражать реализацию заложенных под конкретную дисциплину профессиональных компетенций, и конечно разрабатывать индикаторы их достижения.

М. Н. Мирнова отмечает важность компетентностного подхода в подготовке педагога, при этом отмечает важность отражения в «системе методической подготовки принципа последовательного расширения и усложнения профессиональных умений или компетенций» [2]. Мы согласны, с ее высказыванием, что «методическая компетентность – интегральная характеристика, включающая в себя все компоненты методической подготовки» [2].

В последнее время сокращается количество школьных учебников, изменяется их структура и содержание, что влечет за собой необходимость вносить изменения в содержание и структуру методической подготовки. Пока студент обучается в вузе

пять лет, учебники могут меняться несколько раз, а это требует постоянно изменять содержание методической подготовки, вносить изменения. К этому должны быть готовы не только преподаватели вузов, но и студенты.

Следовательно, необходимо сформировать пакет профессиональных компетенций, которые лягут в основу новых по содержанию методических дисциплин, соответствующих требованию работодателей и требованиям профессионального стандарта.

Все существующие противоречия только подталкивают разработчиков образовательных программ следить за изменениями в сфере образования, науки, техники и тесно сотрудничать с работодателями.

Поэтому, рассматривая существующие противоречия в содержании методической подготовки студентов-биологов педагогических вузов и запросы работодателей, убеждаемся в том, что содержание методической подготовки становится многоаспектным, сложным по структуре и содержанию, поэтому формирование профессиональных компетенций невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения.

Заключение

Как мы видим, существующие проблемы в структуре и содержании методической подготовки студентов-биологов, предлагают нам найти новые способы их решения. Методически грамотно выстроенный учебно-воспитательный процесс в вузе обеспечивает лучшее овладение студентами своей профессией, овладение содержанием методической подготовки к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Кузнецова Л. М. Методическая система обучения студентов педвузов интернет-технологиям // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. М. Герцена. 2008. Вып. 51. С. 234-240.
2. Мирнова М. Н. Компетентностный подход к подготовке современного учителя биологии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3-4 (16-17). С. 95-100.
3. Никитина Л. А. Проблема методической подготовки будущего учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные

стандарты // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 1 (7). С. 73-80.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование № 121 от 22 февраля 2018 г.

5. Царева С. Е. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12.

С. 37-39. [Электронный ресурс] / Режим доступа:

<http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=10755> (дата обращения: 01.02.2019).

References

1. Kuznetsova L. M. Methodical system of teaching internet technologies to the students of pedagogical universities. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. M. Gertsena* [Proceedings of A. M. Herzen Russian state pedagogical university]. 2008. Iss. 51. Pp. 234-240. (In Russian)
2. Mirnova M. N. Competence-based approach to the training of modern teachers of biology. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov* [Scientific support of the system of advanced training]. 2013. No. 3-4 (16-17). Pp. 95-100. (In Russian)
3. Nikitina L. A. Problem of methodical preparation of the future primary school teacher in the conditions of transition to new educational standards. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical review]. 2015. No. 1 (7). Pp. 73-80. (In Russian)

4. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie № 121 ot 22 fevralya 2018 g.* [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation "On approval of the Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education No. 121 of February 22, 2018].

5. Tsareva S. E. Methodical training in the system of vocational training of primary school teachers. *International journal of experimental education*. 2016. No. 12. Pp. 37-39. [Electronic resource]. Mode of access. <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=10755> (accessed: 01.02.2019). (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Разакханова Венера Пирмагомедовна, кандидат биологических наук, доцент, кафедра биологии, экологии и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: rvp.konf@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Venera P. Razakhanova, Ph. D. (Biology), assistant professor, the chair of biology, Ecology and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: rvp.konf@mail.ru

Принята в печать 11.02.2019 г.

Received 11.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-67-71

Методы и формы индивидуально-воспитательной работы в военных учебных заведениях

© 2019 Рябцев А. А.

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: undi@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Исследование, формирование и развитие у курсантов нормального морально-психологического состояния в коллективе, развитие чувства товарищества и сплоченности с целью успешного освоения ими учебных программ. **Методы.** Теоретико-методологический анализ литературных источников, использование авторских методик, контрольных экспериментов, обработка полученных результатов. **Результат.** Воспитание и обучение молодых специалистов осуществляется в сложных

активно эволюционирующих условиях, которое влечет за собой постепенное возрастание моральной и физической нагрузки на обучающихся (курсантов). В этих условиях, успешное выполнение стоящих перед преподавателем (командиром) задач, обязывает осуществить усиление и контроль за воспитательным процессом обучающихся, тем самым повышая дисциплину в подразделении. Ведь повышение дисциплины развивает способность у обучающихся осознано и качественно, несмотря на внешние и внутренние препятствия, выполнять необходимые требования деятельности, следовать ее целям, задачам и доводить дело до конца. Следовательно, возрастает эффективность усвоения переданной от преподавателя обучающемуся информации. **Выводы.** В системе обучения сегодня важнейшее место занимает индивидуально-воспитательная работа. Она должна проводиться непосредственно в подразделениях (ротах) командирами и заместителями командиров рот (подразделений) по воспитательной работе, тем самым повышая уровень знаний и способностей обучающихся.

Ключевые слова: воспитание, обучение, формирование, курсант, дисциплина, развитие, поведение, учащиеся, военнослужащий, методы, качество.

Формат цитирования: Рябцев А. А. Методы и формы индивидуально-воспитательной работы в военных учебных заведениях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 67-71. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-67-71

Methods and Forms of Individual Educational Work in Military Schools

@ 2019 **Aleksey A. Ryabtsev**

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: undi@mail.ru

ABSTRACT. The **aim** of the article is to study, form and develop the cadets' normal moral and psychological condition in collective, to develop the fellowship and cohesion with the aim of successful implementation the academic program. **Methods.** Theoretical and methodological analysis of literary sources, the use of author's methods, control experiments, processing of the obtained results. **Result.** The upbringing and training of young specialists is carried out in difficult actively evolving conditions, which entails a gradual increase in the moral and physical burden on students (cadets). Under these conditions, the successful fulfillment of the tasks facing the teacher (commander), makes it necessary to strengthen and control the educational process of students, thereby increasing discipline in the unit. After all, an increase in discipline develops the ability of the students consciously and efficiently, despite external and internal obstacles, to fulfill the necessary requirements of the activity, follow its goals, objectives and bring the matter to the end. Consequently, the efficiency of mastering the transmitted information from the teacher to the student increases. **Conclusion.** The above, it is not by chance that in the educational system today, the most important place is occupied by individual educational work. It should be conducted directly in units (companies) by commanders and deputy commanders of companies (units) for educational work, thereby increasing the level of knowledge and abilities of students.

Keywords: education, training, formation, cadet, discipline, development, behavior, students, military man, methods, quality.

For citation: Ryabtsev A. A. Methods and Forms of Individual Educational Work in Military Schools. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Pedagogical and Psychological Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 67-71. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-67-71

Введение

Становление и развитие личности курсантов в учебных заведениях – тяжелый и многогранный процесс, осуществление которого определено рядом факторов: личные морально-деловые качества каждого курсанта, общественно-социальная среда

(коллектив), воспитание, обучение и бытовые условия.

Проанализировав ситуацию, можно сделать вывод о том, что в некоторых учебных заведениях нет четкой системы изучения и проведения индивидуально-воспитательной работы с курсантами.

В некоторой степени утрачен предыдущий накопленный опыт изучения индивидуально-психологических особенностей военнослужащих, что ведет к серьезным проблемам, возникающим в процессе воспитания и обучения. В некоторых случаях не в полном объеме оцениваются состояние морально-деловых качеств военнослужащих, обстановка и психологический климат воинских коллективов.

Индивидуальная воспитательная работа включает в себя эффективные методы и формы работы с подчиненными, с учетом использования накопленного практического опыта и научных рекомендаций.

Цель исследования – развитие и формирование морально-психологического состояния в коллективе обучающихся с помощью различных методов, для более эффективного освоения ими учебных программ.

Методы – анализ различных литературных источников, использование авторских методик, а также обработка полученных результатов.

Результаты исследования

Индивидуально-воспитательная работа – важнейший компонент информационно-воспитательной работы. Она помогает:

- выявить мотивы поведения учащихся, отношение каждого из них к своим обязанностям, товарищам, к себе;

- изучать и анализировать морально-психологическое состояние курсантов, прогнозировать перспективы его развития;

- своевременно прогнозировать и предупреждать конфликтные ситуации во взаимоотношениях между военнослужащими, выявлять неформальных лидеров и проводить работу с ними;

- знать обстановку в семьях курсантов, правильно выбирать наиболее эффективные методы, формы и средства воздействия на каждого, в целях формирования у них чувства личной ответственности за добросовестное выполнение своих обязанностей. Концепция индивидуального воздействия на курсантов выдвигает следующие требования, которых следует придерживаться при работе с обучающимися:

- 1) целиком и в полной мере изучать каждого курсанта, его персональные качества и личные особенности, предвидеть развитие личности военнослужащего;

- 2) планировать программы индивидуальной работы с каждым курсантом;

- 3) постепенно воздействовать на каждого учащегося в целях обучения и развития у него профессионально-значимых личностных качеств;

Производить индивидуально-воспитательную работу следует постепенно, последовательно, повсеместно и целенаправленно. Наряду с тем, в индивидуально-воспитательной работе используются следующие методы:

1. Наблюдение – это постоянная и целенаправленная оценка поведения, деятельности и отношений к действительности изучаемой личности. Выражается в наличии конкретной цели, постоянном сборе и фиксации полученных результатов. Все данные фиксируются и накапливаются с целью подробного и углубленного изучения каждого из обучающихся.

2. Индивидуальная беседа – может проводиться как непосредственно с отдельными курсантами, так и с командирами отделений, старшинами групп. Цель такой беседы позволяет выявить так называемых изгоев, определить реальное положение дел в коллективе.

Как показывает практика именно метод индивидуальной беседы наиболее эффективен при первоначальном изучении закрытого коллектива. При подготовке к индивидуальной беседе следует обратить внимание на ее планирование и содержание, также она должна иметь четкую и ясную цель. Проведение беседы должно осуществляться в удобное время в помещении без лишних раздражителей в непринужденной обстановке. Вид беседы должен проходить в форме активного диалога, преследуя познавательную и воспитательную цели.

Индивидуальную беседу не следует начинать спонтанно, лучше о проведении беседы сообщить курсанту заранее, это психологически подготовит его к открытому разговору. По результатам беседы следует наметить пути дальнейшей работы с курсантом, вопросы, которые необходимо уточнить или проверить. Результаты следует заносить в специальные карты индивидуально-воспитательной работы. Ни в коем случае не следует допускать широкий круг лиц к результатам индивидуальных бесед.

3. Изучение документов – предполагает получение нужных сведений с помощью тщательного изучения документов, отражающих ход и результаты учебно-воспитательной работы. Это позволяет ру-

ководителю четко проанализировать за определенный период состояние учебы, морально-психологического состояния и выявить тенденции к их корректировке.

4. Метод тестирования и анкетирования – этот метод полагается на выявление и изучение личностных психологических качеств и индивидуальных особенностей курсантов с помощью использования разных анкет и тестов. Данные, полученные в ходе анкетирования, в дальнейшем активно используются при проведении индивидуально-воспитательной работы.

5. Метод обобщения независимых характеристик – этот метод характеризуется сбором информации от сокурсников, непосредственных руководителей и начальников с дальнейшим обобщением и учетом полученных данных.

6. Метод самоотчета – один из эффективных методов изучения индивидуальных особенностей курсанта. Суть метода заключается в том, что курсант сам рассказывает о себе, о своем отношении к учебе, коллективу, общественной, личной жизни, поступкам (на собрании курсантов, подведении итогов и т. п.). При этом следует наблюдать и анализировать высказанные мысли.

Эффективность применения методов воспитательной работы зависит от правильности выбранной формы индивидуально-воспитательной работы. Отсюда следует выделить наиболее эффективные формы индивидуальной воспитательной работы:

- индивидуальные беседы с курсантами как одна из основных форм индивидуальной работы;
- индивидуальные задания и поручения;
- требовательность и контроль за состоянием обучения и поведением курсантов со стороны командиров;
- вовлечение в индивидуально-воспитательную работу старшинского состава, неформальных лидеров микрогрупп. Используя эту форму, следует помнить, что данная категория не должна иметь доступа к картам индивидуально-воспитательной работы.

Следует помнить о необходимости составления плана индивидуально-воспитательной работы как минимум раз в месяц. В соответствии с ним организуется постоянное изучение курсантов с дальнейшими выводами о состоянии учебной и воинской дисциплины в группах, а также о морально-психологическом состоянии коллектива. Необходимость эта вызвана формированием здоровой обстановки в коллективе и грамотным руководством подчиненными (курсантами).

Создание атмосферы доверия и уважения, знание запросов и интересов каждого курсанта способствуют совершенствованию его знаний, тем самым повышая уровень обучения. Так же при проведении индивидуально-воспитательной работы следует учитывать возраст курсантов, так как среди них могут быть как юноши с еще не установившимся мировоззрением, так и уже сформировавшиеся личности. Не следует упускать из поля зрения и различия в их семейном положении. Исходя из этого, следует разъяснять, что по окончании учебного заведения бывшие курсанты придут в войска в качестве офицеров и будут руководить подчиненным личным составом. А это в свою очередь обязывает их постоянно совершенствовать свои профессиональные знания, навыки и умения, быть образцом в выполнении воинского долга.

Вывод

Отсюда следует, что, индивидуальная воспитательная работа – это постоянное психологическое и педагогическое воздействие на сознание курсанта, совершаемое командирами (заместителями командиров подразделения по воспитательной работе) в ротах. Целью воздействия является формирование и развитие у курсантов адекватного морально-психологического состояния в коллективе, разностороннего совершенствования, формирование и развитие чувства товарищества и сплоченности для успешного освоения учебных программ и формирования морально-боевых качеств.

Литература

1. Авдеев В. В., Чернов С. А., Глемба Л. В. Теория и практика воспитательной работы (краткий курс лекций). Новосибирск, Ч. 1., 2006. С. 73-77.

2. Воспитательная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации: учебное пособие / под ред. Н. И. Резника. М., 2005. С. 13-17.

3. Памятка молодому офицеру: как провести индивидуальную беседу. М.: Воениздат, 1986. С. 89-94.

4. Стрежнев В. В. Индивидуальный подход в воспитании воинов. М.: Воениздат, 1978. С. 54-63.

5. Теория и практика воспитания военнослужащих: учебное пособие / под ред. Н. И. Резника. М., 2002. С. 12-21.

References

1. Avdeev V. V., Chernov S. A., Glemba L. V. *Teoriya i praktika vospitatel'noj raboty (kratkij kurs lekcij)* [Theory and practice of educational work (short course of lectures)]. Novosibirsk, P. 1., 2006. Pp. 73-77.

2. *Vospitatel'naya rabota v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii: uchebnoe posobie* [Educational work in the Armed Forces of the Russian Federation: study guide]. Ed. by N. I. Resnick. Moscow, 2005. Pp. 13-17.

3. *Pamyatka molodomu oficeru: kak provediti individual'nyu besedu* [Memo to the young officer: how to conduct an individual

conversation]. Moscow, Voениzdat Publ., 1986. Pp. 89-94.

4. Strezhnev V. V. *Individual'nyj podhod v vospitanii voinov* [Individual approach in the education of soldiers]. Moscow, Voениzdat Publ., 1978. Pp. 54-63.

5. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhashchih: uchebnoe posobie* [Theory and practice of education of military personnel: a textbook]. Ed. by N. I. Resnick. Moscow, 2002. Pp. 12-21.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Рябцев Алексей Андреевич, аспирант, кафедра информационно-коммуникационных технологий, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: undi89@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Aleksey A. Ryabtsev, postgraduate, chair of Information and Communication Technologies (ICT), Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: undi89@mail.ru

Принята в печать 14.02.2019 г.

Received 14.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 811.161.1: 378.14
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-71-76

Особенности формирования иноязычной дискурсивной компетенции в процессе внеаудиторной работы

© 2019 Сатретдинова А. Х., Пенская З. П.

Астраханский государственный медицинский университет,
Астрахань, Россия; e-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов медицинского вуза в процессе внеаудиторной работы. **Методы:** статистический, сплошной выборки, анкетирование. **Результат.** Предложен опыт организации и проведения внеаудиторных занятий (студенческих научных конференций и проектов), направленных на совершенствование речевых навыков. В результате проведенного исследования было выявлено, что внеаудиторные мероприятия повышают интерес обучающихся к русскому языку и способствуют гармонизации отношений между студентами в группе. **Вывод.** С целью формирования

иноязычной дискурсивной компетенции целесообразно создавать актуально значимые ситуации. Наиболее эффективно речевая деятельность реализуется в непринуждённой обстановке, которая создаётся в ходе внеаудиторных занятий. Высокий уровень сформированности дискурсивной компетенции способствует эффективному общению обучающихся в иноязычной среде и достижению профессиональных целей.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, внеаудиторные занятия, иностранные студенты, русский язык, язык-посредник.

Формат цитирования: Сатретдинова А. Х., Пенская З. П. Особенности формирования иноязычной дискурсивной компетенции в процессе внеаудиторной работы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2019. Т. 13. № 1. С. 71-76. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-71-76

Features of Forming a Foreign Language Discourse Competence at the Extracurricular Work

@ 2019 Alfiya Kh. Satretdinova, Zinaida P. Penskaya
Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia; e-mail: agmarus@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to consider the pedagogical conditions ensuring the effectiveness of the formation of a foreign language discourse competence of medical students in the process of extracurricular work. **Methods.** Statistical, continuous sampling, questioning. **Result.** The experience of organizing and conducting extracurricular activities (student scientific conferences and projects) aimed at improving speech skills is offered. As a result of carried out research it is found that extracurricular activities increase the interest of students in Russian and contribute to the harmonization of relations between students in a group. **Conclusion.** With the purpose of forming a foreign language discourse competence it is advisable to create relevant important situations. Speech activity is implemented more effective in a relaxed atmosphere which is created during extracurricular activities. A high level of the formation of discourse competence contributes to effective communication in a foreign language environment and the achievement of professional goals.

Key words: communicative competence, discourse competence, extracurricular classes, foreign students, Russian, intermediary language.

For citation: Satretdinova A. Kh., Penskaya Z. P. Features of Forming a Foreign Language Discourse Competence at the Extracurricular Work. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 2. Pp. 71-76. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-71-76 (In Russian)

Введение

Цель изучения русского языка иностранными студентами в медицинском университете заключается в формировании коммуникативной компетенции [12, с. 6], т. е. в умении общаться на русском языке. В нашей статье мы рассмотрим один из компонентов коммуникативной компетенции – дискурсивную компетенцию.

В современном языковом образовании существуют разные подходы к определению компонентов коммуникативной компетенции. Выделим некоторые из них. По мнению Д. Хаймса, М. Канейла и М. Свейна структура коммуникативной компетенции включает в себя грамматиче-

скую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции [14; 15]. В свою очередь, Е. Н. Соловова утверждает, что коммуникативная компетенция состоит из лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной и социальной компетенций [11, с. 6]. В нашей работе мы используем определение А. Н. Щукина: дискурсивная компетенция как знание и способность обучающихся создавать и реализовывать дискурсы в процессе общения [13, с. 141].

Говоря о дискурсивной компетенции, следует упомянуть исследование Л. С. Выготского, в результате которого установлено, что способы формирования иноязыч-

ной речи значительно отличаются от способов формирования речи на родном языке. При этом учёный приходит к выводу, что формирование речи на родном и иностранном языках имеет много общего, поэтому они находятся на едином уровне процессов развития речи [4, с. 18-19].

Целью исследования является рассмотрение педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов медицинского вуза в процессе внеаудиторной работы.

В процессе исследования использовались следующие **методы**: статистический, сплошной выборки, анкетирование.

Результаты и обсуждение

В данной статье мы предлагаем собственный опыт проведения внеаудиторных занятий для формирования дискурсивной компетенции. Безусловно, развитие речи может реализоваться только в ситуациях общения, здесь речь выступает не только целью, но и средством данного процесса. Наиболее эффективно речевая деятельность осуществляется в непринуждённой обстановке, которая создаётся в ходе внеаудиторных занятий.

Особое место во внеаудиторной работе занимает подготовка иностранных обучающихся медицинского университета к студенческим научным конференциям, проектам, конкурсам, викторинам, олимпиадам и др. [5, с. 141-142].

Стоит отметить, что иностранные студенты, особенно младших курсов, не столь активно участвуют в студенческих научных конференциях. Это объясняется их низким уровнем владения русским языком, отсутствием опыта публичных выступлений, некоторыми особенностями менталитета и характера (закомплексованностью, стеснительностью и т. д.). Иностранные студенты, выразившие желание выступить с докладом на конференции, вовлечены в обсуждение интересующих их тем. В ходе выбора тем они часто прибегают к языку-посреднику. Их волнуют следующие актуальные вопросы, связанные с изучением русского языка как иностранного: значимость русского языка для иностранных студентов; трудности изучения русской грамматики и её практического применения; средства, способствующие совершенствованию фонетических навыков; влияние внеаудиторных мероприятий на качество произношения и речи. Иностранные

студенты обдумывают указанные выше проблемы и обсуждают на русском языке, хотя, зачастую некорректно выстраивая высказывания. Хотелось бы подчеркнуть, что обучающиеся с первого раза понимают свои ошибки и запоминают правильное оформление фразы, несмотря на сложный языковой материал. В данном случае, согласно теории А. Н. Леонтьева, происходит «запечатление» информации [10, с. 35], которую иностранные студенты запоминают, т. к. она отвечает их потребностям и сразу же подкрепляется её удовлетворением. Безусловно, данная ситуация создаёт напряжение речевой потребности. И как следствие осуществляется запоминание новых слов. Важно отметить, значимость живого общения иностранных студентов во время подготовки, когда они используют не дословный перевод своих высказываний на русский язык, а правильно оформленные речевые фразы. Нельзя не согласиться с утверждением Н. И. Жинкина, что человек способен быстро запомнить только актуальную для него информацию [7, с. 136].

Согласно теории А. А. Леонтьева речевая деятельность представляет собой интеллектуальный акт, состоящий из 3-х компонентов: 1) ориентировка и планирование речевой деятельности; 2) реализация этой деятельности; 3) контроль и рефлексия [9, с. 195].

Несмотря на то, что студентов необходимо обучать умению общаться на русском языке в рамках бытового и профессионального общения [3, с. 49], на занятиях иностранным студентам приходится выполнять задания, предусмотренные учебной программой, и не всегда у них возникает мотивационно-побуждающая потребность в предложенной преподавателем работе. В свою очередь, во время внеаудиторных мероприятий обучающиеся имеют возможность выбирать темы, которые им интересны, что и способствует мотивации речевой деятельности. При этом иностранцы объясняют свой выбор темы исследования, т. е. сами участвуют в процессе планирования и реализации собственной речевой деятельности.

Безусловно, основой формирования дискурсивной компетенции является аналитико-синтетическая деятельность мышления и воображения, поэтому особенно важно обеспечить условия для продуктивной работы этих процессов, а именно: оптимально организовать восприятие и за-

поминание обучающимися изучаемого материала, а также осуществить мотивационную установку и эффективную организацию внимания [1, с. 9; 6, с. 26].

Учитывая изложенное выше, мы разработали план подготовки иностранных студентов к участию в конференции. Работа иностранных обучающихся состояла из нескольких этапов: 1) определение темы и аргументация её актуальности; 2) подготовка вопросов и проведение анкетирования среди иностранных студентов; 3) обработка анкет и анализ полученных данных; 4) оформление выступления и презентации; 5) выступление на конференции; 6) рефлексия.

Проводя анкетирование, иностранные обучающиеся не только самостоятельно осмысливают проблематику исследования на русском языке, но и приобщают к этому своих сограждан, которые отвечают на вопросы, предложенные в анкете.

Каждое исследование предполагает изучение состава участников анкетирования: страна проживания, возраст, период обучения в вузе и изучения русского языка. Затем предлагаются специальные вопросы, соответствующие теме доклада. Приведём примеры из разных выступлений.

Респонденты определили необходимость погружения в языковую среду для совершенствования речевой практики.

На основе анализа анкет установлено, что 78 % опрошенных иностранных студентов отмечают особые трудности с падежными окончаниями существительных и прилагательных. Они объясняют это тем, что в русском языке существительные используются в 6-ти падежах, а в английском – в 2-х падежах. Наряду с этим прилагательные английского языка, имеющие одну форму для всех падежей, не имеют показателей рода. Намного меньше студентов (48 %) испытывают затруднения с формами глаголов.

И здесь же предлагаются пути решения обозначенных проблем: обучение в группах с российскими студентами; использование пособий по русской грамматике на английском языке; просмотр фильмов на русском языке.

Заключение

Во время конференции иностранные студенты не только выступают с докладами, но и отвечают на заданные вопросы по их тематике. Краткость ответов объясняется ограниченным запасом лексики. Однако, по мнению самих иностранцев, опыт неподготовленного ответа им очень нравится. Докладчики отмечают, когда им задают вопросы, у них нет необходимости переводить вопрос на язык-посредник, а ответ – на русский язык, так как в процессе подготовки к конференции они усваивают лексический и грамматический материал, используемый в своём исследовании и выступлении. Здесь мы руководствуемся теорией Б. В. Беляева: на начальном этапе проводится работа с необходимым для конференции языковым материалом, а затем осуществляется тренировка иностранных студентов в иноязычно-речевой деятельности [2, с. 43]. Соответственно, они понимают содержание своих докладов. Следовательно, мы можем говорить о реализации речевого замысла в устной речи, так как в ходе своих ответов студенты не используют язык-посредник, погружаясь в реальное общение и чувствуя потребность в таком общении. Это объясняется тем, что позитивная аккомодация способствует облегчению «достижения полного понимания» [8, с. 117].

Таким образом, анализ научной литературы и наша практика по проведению внеаудиторных мероприятий свидетельствуют об их значимости в процессе формирования дискурсивной компетенции.

Литература

1. Багринцева О. Б. К вопросу о мотивации изучения иностранного языка студентов инженерных специальностей // Основные проблемы современного языкознания: сборник статей по материалам X международной научно-практической конференции / под ред. Н. М. Колоколовой. Астрахань: АГУ, 2018. С. 5-9.
2. Беляев Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. Психологические основы обучения неродному

языку хрестоматия / состав. А. А. Леонтьев. М., 2004. С. 37-50.

3. Болтнева В. О., Матюшкова Т. А. Особенности изучения русского языка как иностранного на начальном этапе // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящается 100-летию образования Астрахан-

ского государственного университета. Астрахань, 2018. С. 48-51.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / состав. А. А. Леонтьев. М., 2004. С. 18-22.

5. Гагарина Е. Ю. Поликультурная личность иностранного обучающегося медицинского вуза Российской Федерации // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы научно-практической конференции с международным участием. Астрахань, 2018. С. 140-142.

6. Дьякова О. Н., Гагарина Е. Ю. Взаимосвязь уровня вовлеченности иностранных студентов с учебной мотивацией и образовательными достижениями // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию АГМУ / под редакцией Сатретдиновой А. Х. Астрахань, 2018. С. 20-27.

7. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи. Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / состав. А. А. Леонтьев. М., 2004. С. 126-152.

8. Кириллова Т. С., Носенко Г. Н., Мусаралиева Г. Б. О направлениях в исследовании профессиональной коммуникации // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве: материалы научно-практической

конференции с международным участием, посвященной 100-летию образования Астраханского государственного университета. Астрахань, 2018. С. 115-118.

9. Леонтьев А. А. Психология в обучении языкам: направления и основные вехи развития. Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / состав. А. А. Леонтьев. М., 2004. С. 4-15.

10. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970. 87 с.

11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2003. 239 с.

12. ФГОС ВО по направлению 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета). [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.sechenov.ru/univers/structure/faculty/lech/dokumenty/fgos-vo-lechebnoe-delo-35-01-01/> [дата обращения: 19.02.2019 г.]

13. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 2010. 480 с.

14. Canale M. and Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. 47 p.

15. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269-293.

References

1. Bagrintzeva O. B. On the issue of motivation of engineering students to study a foreign language. *Osnovnyye problemy sovremennogo yazykoznaniya: sbornik statej po materialam X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [The main problems of modern linguistics: collection of articles on the materials of the X international scientific-practical conference]. Ed. by N. M. Kolokolova. Astrakhan, ASU Publ., 2018. Pp. 5-9. (In Russian)

2. Belyaev B. V. *O primenении principa soznatel'nosti v obuchenii inostrannomu yazyku. Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku hrestomatiya* [On the application of the principle of consciousness in teaching a foreign language. Psychological basis of teaching non-native language reader]. Ed. by A. A. Leontyev. Moscow, 2004. Pp. 37-50. (In Russian)

3. Boltneva V. O., Matyushkova T. A. Features of learning Russian as a foreign language at the initial stage. *Psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov vuza v sovremennom sociokul'turnom prostranstve: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchaetsya 100-letiyu obrazovaniya Astrahanskogo gosudarstven-*

nogo universiteta [Psychological and pedagogical support of University students in the modern socio-cultural space: materials of scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 100th anniversary of the Astrakhan State University]. Astrakhan, 2018. Pp. 48-51. (In Russian)

4. Vygot'skiy L. S. *Myshlenie i rech'. Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku: hrestomatiya* [Thinking and speech. Psychological basis of teaching non-native language: reader]. Ed. by A. A. Leont'yev. Moscow, 2004. Pp. 18-22. (In Russian)

5. Gagarina E. Yu. Multicultural personality of a foreign medical University of the Russian Federation. *Aktual'nye problemy obucheniya inostrannykh studentov v medicinskom vuze: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Actual problems of teaching foreign students in medical University: materials of scientific-practical conference with international participation]. Ed. by A. Kh. Satretdinova. Astrakhan, 2018. Pp. 140-142. (In Russian)

6. Dyakova O. N. Gagarina E. Yu. The relationship between the level of involvement of foreign students with educational motivation and

educational achievements. *Aktual'nye problemy obucheniya inostrannykh studentov v medicinskom vuze: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 100-letiyu AGMU* [Actual problems of teaching foreign students in medical university: proceedings of scientific-practical conference with international participation dedicated to the 100th anniversary of ASMU]. Ed. by A. Kh. Satretdinova. Astrakhan, 2018. Pp. 20-27. (In Russian)

7. Zhinkin N. I. *Psihologicheskie osobennosti spontannoj rechi. Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu yazyku: hrestomatiya* [Psychological features of spontaneous speech: chrestomathy]. Ed. by A. A. Leont'yev. Moscow, 2004. Pp. 126-152. (In Russian)

8. Kirillova T. S., Nosenko G. N., Musagalieva G. B. About directions in research of professional communication. *Psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov vuza v sovremennom sociokul'turnom prostranstve: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchaetsya 100-letiyu obrazovaniya Astrahanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Psychological and pedagogical support of University students in the modern socio-cultural space: materials of scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 100th anniversary of the Astrakhan state University]. Ed. by Kh. Galimzyanov, L. A. Kostina. Astrakhan, 2018. Pp. 115-118. (In Russian)

9. Leontiev A. A. *Psihologiya v obuchenii yazykam: napravleniya i osnovnye vekhi razvitiya. Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu*

yazyku: hrestomatiya [Psychology in language teaching: directions and milestones of development. Psychological basis of teaching non-native language: reader]. Ed. by A. A. Leont'yev. Moscow, 2004. Pp. 4-15. (In Russian)

10. Leontiev A. N. *Nekotoryye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Some issues of teaching Russian as the foreign language]. Moscow, 1970. 87 p. (In Russian)

11. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of teaching the foreign languages]. Moscow, 2003. 239 p. (In Russian)

12. FSES HE on the direction of 31.05.01 Medical business (level of specialization). [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.sechenov.ru/univers/structure/facultie/lech/dokumenty/fgos-vo-lechebnoe-delo-35-01-01/> [accessed: 19.02.2019] (In Russian)

13. Shchukin A. N. *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov* [Teaching foreign languages. Theory and practice: textbook for teachers and students]. Moscow, 2010. 480 p. (In Russian)

14. Canale M. and Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. 47 p.

15. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269-293.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Сатретдинова Альфия Хамитовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка, Астраханский государственный медицинский университет (АГМУ), Астрахань, Россия; e-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru

Пенская Зинаида Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка, АГМУ, Астрахань, Россия; e-mail: agmarus@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Alfiya Kh. Satretdinova, Ph. D (Philology), assistant professor, the head of the chair of Russian, Astrakhan State Medical University (ASMU), Astrakhan, Russia; e-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru

Zinaida P. Penskaya, Ph. D (Pedagogy) assistant professor, the chair of Russian, ASMU, Astrakhan, Russia; e-mail: agmarus@yandex.ru

Принята в печать 14.02.2019 г.

Received 14.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Sciences
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.9
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-77-82

«Языковое владение» и система обучения иностранным языкам

©2019 Халилова Г. Г. ¹, Гусейнова Д. Ш. ², Муталибов А. Ш. ¹

¹ Дагестанский государственный педагогический университет,

² Дагестанский государственный университет народного хозяйства,
Махачкала, Россия; e-mail: gulbeniz@mail.ru; dika0909@mail.ru; agabeg.m@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Показать сущность понятий «языковое владение» и «система обучения иностранным языкам» в качестве соотносимых и взаимообуславливающих коррелятов на основе интерпретации данных понятий в том плане, что расширение понятия «языковое владение» автоматически приводит к усовершенствованию соответствующей системы обучения ИЯ. **Методы.** Анализ научно-методической и лингвистической литературы, анализ и интерпретация эмпирических данных, наблюдение за ходом занятий во время преподавания английского языка в языковом педагогическом вузе. **Результат.** Определена особенность структурных компонентов «языковое владение» и «система обучения иностранным языкам» на основе попытки раскрытия понятия «языковое владение» в виде специфической последовательной системы умений и навыков разного вида, качества и сложности, что могло бы привести соответствующую методическую систему к более четкой, обозримой и, следовательно, более управляемой форме. **Вывод.** Системно-структурный, целостный и уровневый подход к пониманию языкового владения требует адекватного подхода к моделированию соответствующей методической системы обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: языковое владение, система обучения, системно-структурный, целостный и уровневый подход, моделирование методической системы, эмпирический уровень осмысления.

Формат цитирования: Халилова Г. Г., Гусейнова Д. Ш., Муталибов А. Ш. «Языковое владение» и система обучения иностранным языкам // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 77-82. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-77-82

“Mastery of a Language” and Foreign Languages Teaching System

©2019 Gyulbeniz G. Khalilova ¹, Diana Sh. Guseynova ²,
Agabeg Sh. Mutalibov ¹,

¹ Dagestan State Pedagogical University,

² Dagestan State University of National Economy,
Makhachkala, Russia; e-mail: gulbeniz@mail.ru; dika0909@mail.ru; agabeg.m@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to show the essence of notions “mastery of a language” and “foreign languages teaching system” as correlative and reciprocally interacting phenomena on the bases of interpretation of notions in that the broadening of the notion “mastery of a language” automatically leads to improvement of appropriate system of teaching the foreign languages. **Methods.** Analysis of scientific-methodological and linguistic literature, analysis and interpretation of empirical data, observation over pedagogical process of teaching the foreign languages at language pedagogical university. **Result.** Specialities of notions “mastery of a language” and “foreign languages teaching system” on the bases of an effort to unlock the notions “mastery of a language” and “foreign languages teaching system” by the way of specific consistent system of different kind and complexity skills, that might lead consistent methodical sys-

tem to more exact, observable and consequently to more managed system of teaching the foreign language. **Conclusion.** System-structural, integral and level approach to understanding of “mastery of a language” requires adequate approach to modelling of appropriate methodic system of teaching the foreign languages.

Keywords: mastery of a language, system of teaching, system structural, integral and level approach, modelling of methodic system, empiric level of comprehension.

For citation: Khalilova G. G., Guseynova D. Sh., Mutalibov A. G. “Mastery of a Language” and Foreign Languages Teaching System. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 77-82. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-77-82 (In English)

Введение

В методике обучения иностранным языкам многие теоретические основополагающие понятия стали глубже осмысливаться в связи с междисциплинарным подходом. В этой связи применение психолингвистического подхода в исследовании понятия «языковое владение» привело к заметному его расширению и углублению по сравнению с объемом этого понятия, имевшим место в практике обучения иностранным языкам до недавнего времени.

В целях более полного понимания рассматриваемого нами понятия обратимся к его трактовке, данной С. К. Фоломкиной в своей статье, где она раскрывает основы рецептивного и репродуктивного владения иностранным языком, которыми являются, во-первых, письменный книжно-литературный язык и нормализованная устная речь монологического характера, а во-вторых – нормализованная устная речь также монологического типа.

Спустя некоторое время появляется еще один анализ «языкового владения» в двух видах – «интуитивно-чувственном» и рационально-логическом», сделанный Б. В. Беляевым. Но последовательная научная интерпретация понятия превращается в данном случае в перечисление основных и неосновных факторов, характеризующих языковое владение [1, с. 186]. В такой же манере раскрыта сущность рационально-логического владения.

Можно было бы назвать данный уровень понимания эмпирическим, уровнем здравого смысла, без определенной научной ценности и полноты осмысления в многомерной природе сущности данного понятия.

Целью исследования является выяснение вопросов, связанных с понятиями «языковое владение» и «система обучения иностранным языкам» в качестве соотносимых и взаимообуславливающих коррелятов, на основе интерпретации данных

понятий в том плане, что расширение понятия «языковое владение» автоматически приводит к усовершенствованию соответствующей системы обучения ИЯ.

Методы – изучение литературных источников по методике и лингвистике, обобщение и толкование опытных данных, контроль за учебным процессом в ходе преподавания иностранного языка.

Результаты и их обсуждение

Теоретическое понимание основополагающих методических понятий с точки зрения достигнутых результатов смежных наук обнаруживало свое отражение в системах обучения языкам. В пределах же данных систем обучения приумножались основные методические понятия, в том числе и понятие «языкового владения». Но расширение понятия чисто эмпирически в рамках соответствующей методической системы под воздействием отдельно взятой лингвистики или психологии было обречено на узость и однобокость.

В определенном смысле другой представляется попытка выявления сущности «языкового владения», предпринятая Б. А. Бенедиктовым. Определяя языковое владение, он количественно охарактеризовал языковое владение. Особенно привлекательной представляется указанное им соотношение применения отдельных видов речевой деятельности, составляющими в целом языковое владение: говорение – 30 %, аудирование – 45, чтение – 16, письмо – 9 %. Значительно полезным представляется для внедрения в практику обучения ИЯ соображения Б. А. Бенедиктова такого характера, что «в ходе изучения иностранного языка может и не быть овладения им: не будет развиваться речь как процесс общения с помощью этого языка» [2, с. 248]. Это и ряд других весьма ценных соображений о закономерностях овладения ИЯ, сделанных Б. А. Бенедиктовым и другими учеными, открыли возможности расшире-

ния и углубления наших представлений и знаний о языковом владении.

И, в итоге, следует отметить еще одно понимание рассматриваемого нами понятия, появившегося на уровне так называемого аудио-лингвального метода под воздействием бихевиористской психологии. Языковое владение складывается, согласно психологии бихевиористского толка, из предъявления синтаксического, морфологического, лексического и фонетического материала и осуществляется в основном путем повторений, имитаций, аналогий, подкреплений, индукции по классической схеме бихевиоризма «стимул-реакция».

Всем старанием определить сущность языкового владения были свойственны односторонность исследовательских решений с точки зрения одной какой-либо науки (будь то психология или лингвистика). Недостаточность этих решений усугублялась неадекватным объекту исследования аналитическим методом, раскрывающим сложную систему (далее будет показано, что «языковое владение» является именно такой системой) в виде составных элементов таким образом, что она перестает быть системой, обнаруживая свой состав, но не обнаруживая своих специфических свойств и закономерностей.

Не торопясь прибегнуть к определению сущностных свойств и языкового владения, попытаемся показать многоплановость понятия «языковое владение» привлечением основных факторов, влияющих на его становление. Языковое владение или, другими словами, речевая способность есть с онтогенетической точки зрения результат общения ребенка с другими людьми, отмечал в своих исследованиях Л. С. Выготский [4]. Закономерность развития речевой способности только в общении подтверждается интересным фактом, подмеченным И. Н. Гореловым: «...в том случае, когда коммуникативные цели осуществляются ребенком словесно (фонации побуждения, указательные жесты), то вербальное его развитие серьезно затормаживается: нет стимула для развития речевой способности...», следовательно условием развития речевой способности человека является не просто общение, а общение вербальное. Тем не менее было бы ошибочным констатировать, что именно общение всецело определяет структуру и качество языкового владения, так как в выс-

шей форме человеческой деятельности – труде – общение осуществляет вспомогательную функцию организации и управления этой деятельностью с помощью языка, демонстрацией чего является языковое владение индивидуума. В этой связи уже на этом уровне выделяется сложная иерархия зависимостей языкового владения от, во-первых, вербального общения, и, во-вторых, от настоящей (в нашем случае учебной) и будущей (трудовой) деятельности обучаемых, оказывающей влияние на формы и характер этого общения. Схематически это выглядело бы следующим образом: трудовая деятельность – формы общения – языковое владение.

Многомерная система взаимозависимостей, содержащаяся в понятии «языковое владение», становится понятной при лингвистическом анализе вопроса, учитывающего все объекты исследования в языке, выделенные Ф. Де Соссюром, структуру языка, его функции и саму языковую субстанцию. Исключительно недопустимой представилась при подобном подходе, длительное время бытовавшая в лингвистике и методика обучения языкам точка зрения об адекватности языковой способности знаниям о системе языка, следствием которой было убеждение, что владение системой языка, т. е. его фонетикой, грамматикой и лексическим строем, само собой приведет к языковому владению. Именно в связи с включением в анализ человеческого фактора, который готов оперировать языком удалось шире раскрыть его способность к речи, как готовность человека к применению языка в своей жизнедеятельности [3, с. 3].

Вышеприведенные соображения дают основание судить о том, что языковое владение должно рассматриваться как «сознательная интеллектуальная» и как в высшей степени творческая деятельность; его предположительно исчерпывающая сущность может быть представлена только на уровне соответствующего способа рассмотрения.

И так, на основе наших соображений, вероятно, системно-структурный метод реализует разделение сложных элементов данной системы на составляющие их компоненты, контроль взаимообусловленности данных элементов и их свойств, соподчиняя, как-то принятие на рассмотрение композиции системы, ее согласованности в

самой себе, а так же контроля оперирования ее составляющими компонентами. Охватить такую многомерность фактов, сохраняя единство системы, может быть удасться только на основе подхода уровневому к многоплановым явлениям действительности и познания.

Именно такой трактовки как нам представляется придерживается М. Н. Вятютнев, анализируя языковое владение как многоплановую сущность, делимую только условно на две части – «языковую и коммуникативную компетенции». Первая интерпретируется им в виде способности применять говорящим композиционно-составляющие смыслового, лингвистического и морфологического свойства, а под второй – «коммуникативная компетенция» понимается отбор и осуществление программы речевого поведения в связи с возможностями индивида ориентироваться в ситуации при говорении, способность разграничивать ситуации в связи с темой, задачами, установками, коммуникацией, появляющихся у партнеров перед беседой в ходе адаптации, знания о страноведческих фактах [8, с. 58]. Если первый компонент – языковая компетенция – так или иначе всегда постоянно наличествовал в понятии языкового владения, порой совершенно подменяя его собой, то разграничивание понятия коммуникативной компетенции является результатом междисциплинарного подхода – психолингвистического и социолингвистического – в освещении предложенной нами проблемы.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что новый уровень понимания языкового владения или, иными словами, речевой способности как «готовности субъекта», складывающейся из языковой и коммуникативной компетенций, к применению языка в своей деятельности является результатом совокупного его анализа вкупе со всеми присущими ему связями и взаимозависимостями, проявившими себя во время становления – функционирования этой способности, когда происходит овладение системой языка с одновременным осознанием ее связи с системой человеческого мышления и с особенностями общественной деятельности человека. Многоплановое сочетание условий природосообразного формирования и становления процесса речевой способности должно стать в принципиальной основе своей аналогом искусственно моделируемой систе-

мы обучения иностранным языкам, призванной обеспечить полноценное языковое владение требуемого уровня. Однако это вовсе не означает, а скорее предусматривает учет в моделируемой системе также факта нетождественности естественного и искусственного процессов становления языкового владения, имевшего место, как блестяще показал Л. С. Выготский [4, с. 291-292], в обоих процессах, а также необходимости соотнесения закономерностей владения языком с особенностями усвоения. Неоспоримым качеством нового понимания «языкового владения» является рассмотрение его как сложного совокупного явления, что упрощает адекватное применение такого ценного знания к практике обучения языкам, способствуя реальному целостному процессу в этой связи, говоря образно, устраняется камень преткновения, лежащий на пути приложения теории к практике обучения языкам.

Очередной шаг после определения границ понятия «языковое владение» должен быть предпринят в сторону перехода от утвердившегося теоретического понятия к его осуществлению в подлинном учебном процессе, для чего следует установить адекватность определенных психолингвистических и методических понятий.

По нашему убеждению, это сделано удачно А. А. Леонтьевым [5, с. 20], который взял за основу так называемый деятельностный подход к процессу формирования языкового владения в учебных условиях. С позиции данного подхода, истоки которого лежат в психологической школе Л. С. Выготского, а дальнейшая разработка связана с именем П. Гальперина и других ученых, языковое владение создается и осуществляется в процессе речи, воспринимаемой как «деятельность, опосредованная совокупностью знаков языка», и служащего «наддеятельностью», то есть следствием любой (умственной) теоретической активности, определяемой как структурный и целенаправленный уровень. Составными элементами речевой деятельности, по мнению А. А. Леонтьева, являются «речевые действия» и «речевые операции». Первые образуют содержание речевой деятельности, а вторые — способы осуществления действия. Их методическими эквивалентами являются понятия «речевое умение» и «речевой навык», понимаемые А. А. Леонтьевым как способность наилучшим, оптимальным способом, т. е. в

соответствии с целью и условиями протекания, осуществлять действие (речь идет об умении) и операции (имеется в виду навык).

Совокупность наиболее разных по своему виду, сложности и качеству умений и навыков, адекватных, во-первых, видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) и, во-вторых, промежуточным уровням языкового владения, должна дать в целом то, что мы называем языковым владением. Фактор о том, что полноценное владение каждым из видов речевой деятельности требует своей специфичной системы умений и навыков, не может быть подвергнуто возражению в связи с психофизиологическим своеобразием каждого из обозначенных выше видов речевой деятельности.

Проблема об адекватности системы умений и навыков уровням языкового владения исследовалась Е. И. Пассовым и А. А. Леонтьевым. Так, у А. А. Леонтьева мы обнаруживаем попытки вычленения уровней языкового владения посредством определения иерархии речевых действий, опирающихся на психологическую характеристику речи с учетом социальных и функциональных факторов коммуникации. Отталкиваясь от этих данных, можно предпринять попытку выделения системы умений и навыков, соответствующей как полному владению языком (уровень полного

языкового владения определяется в каждом конкретном случае отдельно, исходя из цели обучения), так и промежуточным уровням неполного владения им. Очевидно такая попытка должна быть связана с серьезной теоретической и экспериментальной работой.

Обобщая изложенное, сделаем ряд выводов:

1. Понятия «языковое владение» и «система обучения» иностранным языкам являются соотносимыми и взаимообуславливающими: расширение понятия «языковое владение» автоматически вело к усовершенствованию соответствующей системы обучения языкам, с одной стороны, с другой стороны, в рамках некоторых методических систем (прямой метод, сознательно-практический и др.) расширилось понятие «языковое владение».

2. Системно-структурный, целостный и уровневый подходы к пониманию языкового владения требуют адекватного похода к моделированию соответствующей методической системы обучения иностранным языкам.

3. Представление понятия «языковое владение» в виде своеобразной иерархической системы умений и навыков разного вида, качества и сложности сделало бы соответствующую методическую систему более четкой, обозримой и, следовательно, более управляемой.

Литература

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 227 с.
2. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1994. 336 с.
3. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин, 1975. 106 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1991. С. 291-292.

5. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 2001. 244 с.

References

1. Belyaev B. V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow, 1965. 227 p. (In Russian)
2. Benediktov B. A. *Psihologiya ovladeniya inostrannym yazykom* [Psychology of mastering a foreign language]. Minsk, 1994. 336 p. (In Russian)

3. Bogin G. I. *Urovni i komponenty rechevoj sposobnosti cheloveka* [Levels and components of human speech ability]. 1975. 106 p. (In Russian)
4. Vygotsky L. S. *Myshlenie i rech* [Thinking and speaking]. Selected psychological studies. Moscow, 1991. Pp. 291-292. (In Russian)
5. Leontyev A. A. *Slovo v rechevoj deyatelnosti* [Word in speech activity]. Moscow, 2001. 244 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Халилова Гюлбениз Газиевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германских, восточных языков и методики преподавания (РГВЯиМП), Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: gulbeniz@mail.ru

Гусейнова Диана Шихабутдиновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Дагестанский государственный университет народного хозяйства (ДГУНХ), Махачкала, Россия; e-mail: dika0909@mail.ru

Муталибов Агабег Ширинбекович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра РГВЯиМП, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: agabeg.m@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Gulbeniz G. Khalilova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Roman-Germanic, Oriental Languages and Teaching Methods (RGOL&TM), Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: gulbeniz@mail.ru

Diana Sh. Guseynova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of English, Dagestan State University of National Economy (DSUNE), Makhachkala, Russia; e-mail: dika0909@mail.ru

Agabeg Sh. Mutalibov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of (RGOL&TM), Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: agabeg.m@mail.ru

Принята в печать 12.02.2019 г.

Received 12.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.147.88
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-82-86

Педагогическая практика как основа формирования компетенций учителя начальной школы

@ 2019 **Хамхоева Л. М.**

Ингушский государственный университет,
Россия, Магас; e-mail: h.laila58@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть вопросы проведения педагогической практики на основе компетентного подхода для повышения эффективности профессиональной подготовки будущего учителя и формирования его компетентности. **Методы.** Наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Представлен опыт проведения педагогических практик в Дагестанском государственном педагогическом университете. В ходе подготовки и участия в педагогических практиках у студентов происходит формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. **Вывод.** Педагогическая практика представляет собой эффективную форму обучения студентов, которая способствует повышению мотивации учения, интереса к изучению предметов психолого-педагогического цикла. Прохождение студентами педагогической практики повышает уровень их профессиональной компетентности в целом.

Ключевые слова: педагогическая практика, компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность, самостоятельная работа студентов.

Формат цитирования: Хамхоева Л. М. Педагогическая практика как основа формирования компетенций учителя начальной школы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. Т. 13. № 1. С. 82-86. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-82-86

Pedagogical Practice as Background of Formation the Primary School Teacher's Competences

@ 2019 Leila M. Khamkhoeva

Ingush State University,
Russia, Magas; e-mail: h.laila58@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to consider the issues of conducting the pedagogical practice on the basis of the competence-based approach in order to increase the effectiveness of the future teacher's professional training and the formation of his competence. **Methods.** Observation, questioning, conversation, testing, pedagogical experiment. **Result.** The experience of carrying out pedagogical practices in Dagestan State Pedagogical University is presented. In the course of preparation and participation in pedagogical practices, students develop the general professional and professional competencies. **Conclusion.** Pedagogical practice is an effective form of teaching students, which contributes increasing the motivation of learning, interest in studying the subjects of the psychological and pedagogical cycle. Passing by students the pedagogical practice increases the level of their professional competence in general.

Keywords: pedagogical practice, competence-based approach in education, professional competence, independent work of students.

For citation: Khamkhoeva L. M. Pedagogical Practice as Background of Formation the Primary School Teacher's Competences. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. Vol. 12. No. 1. Pp. 82-86. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-82-86 (In Russian)

Введение

Как известно, постоянное совершенствование педагогического мастерства является одним из условий, способствующих его соответствию реалиям времени. По меткому выражению К. Д. Ушинского, учитель является самым важным элементом в педагогическом процессе, так как «... влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [6, с. 29].

Это актуально в силу того, что современные ученики, живущие в мире развитых информационных технологий, менее зависимы от учителя. Большую часть знаний они черпают из различных источников информации. В этой ситуации учитель должен взять на себя роль своего рода координатора, систематизирующего знания ребенка и его представления о мире.

Выполнить эту работу (а по сути, миссию) учитель сможет только в том случае, если он обладает даром и умением убеждать. Этому нельзя научить никакими дисциплинами или методическими разработками. Убедить ученика в чем-то учитель сможет только тогда, если продемонстрирует истинные знания сути проблемы, грамотность, терпение и интеллигент-

ность. Педагогом и настоящим учителем стать можно только в том случае, если он будет уважать личность ученика, знать свой предмет, будет проявлять готовность рассмотреть проблему с точки зрения ученика. Именно поэтому в учебном плане педагогических вузов придается огромное значение педагогике и психологии как специальными дисциплинами.

Цель – рассмотреть вопросы проведения педагогической практики на основе компетентностного подхода для повышения эффективности профессиональной подготовки будущего учителя и формирования его компетентности.

Методы – наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Профессиональное становление студентов как будущих педагогов невозможно без педагогической практики. Именно практика способна выработать умение будущих учителей решать самые сложные проблемы как учебной, так и воспитательной деятельности.

Педагогическая практика студентов является важным средством совершенствования профессионального мастерства будущего учителя начальных классов, дополняющим теоретическую подготовку

студентов. Педагогическая (производственная) практика обеспечивает условия для закрепления полученных знаний и формирования у студентов практических умений и навыков, важных для обучения и воспитания младших школьников. Педагогическая практика на педагогическом факультете Ингушского госуниверситета (ИГУ) проводится в базовых образовательных организациях республики, обладающих необходимыми кадровыми и научно-техническими ресурсами.

Как показывает анализ педагогических практик наших студентов, они сталкиваются с определенными трудностями преподавания в период прохождения педагогической практики. В этой связи на педагогическом факультете ИГУ, на заседаниях кафедры педагогики и методики начального образования, на заседаниях Совета факультета неоднократно рассматривались проблемы, с которыми сталкиваются студенты при прохождении педагогической практики. Как свидетельствуют результаты анализа, студенты испытывают проблемы при работе с учениками разновозрастных групп, прежде всего, на уроках окружающего мира, изобразительного искусства, музыки. В начальных классах многих школ в связи с отсутствием специализированных кадров эти уроки ведут учителя начальных классов.

Отягчающим фактором является также и то обстоятельство, что часть детей в сельских школах Республики Ингушетия не владеют на момент поступления в первый класс русским языком. При этом в Ингушетии во всех школах обучение организовано на русском языке, в том числе и в начальной школе. А для усвоения учебного материала требуется хорошее знание того языка, на котором ведется обучение детей.

Как отмечают аналитики современного российского образования, в вузе наблюдается излишняя теоретизированность процесса обучения при низком уровне практических умений и навыков. Безусловно, в идеале учитель начальных классов должен быть подготовлен практически по всем направлениям. Однако студентов-будущих педагогов не обучают составлению календарно-тематического планирования, образовательной программы и других содержательных документов, от которых зависят системность и качество образования школьников.

Практически ежегодно, при прохождении педагогической практики студенты испытывают подобные сложности. Поэтому полагаем, что целесообразно с первых курсов обучать студентов педагогических вузов ведению всей необходимой документации, погружать будущего педагога в школьную жизнь. Для этого следует больше внимания уделять вопросам практического обучения и методике работы в смешанных группах. Это представляется нам важным, поскольку молодой педагог с первых дней пребывания в роли учителя сталкивается с конкретной проблемой, при решении которой он руководствуется исключительно знаниями, полученными в университете, а также опытом, приобретенным в этот период.

На конференциях, проводимых на педагогическом факультете ИГУ по итогам завершения педагогической практики, студенты традиционно выражают критическое мнение по некоторым вопросам профессиональной подготовки: как правило, они удовлетворены уровнем своей подготовки в целом как учителя начальных классов, однако считают недостаточным уровень своей подготовленности как учителя-организатора, учителя-воспитателя. В частности, по итогам педагогической практики 2018 года студенты выразили предложение о необходимости акцентирования в учебном процессе большего внимания вопросам комплексной практической подготовки студентов к педагогической деятельности.

Традиционно перед началом педагогической практики в нашем университете проводились установочные конференции, на которых уточняются задания для студентов в период прохождения ими практики, а также актуализируются некоторые организационные задачи. Нам представляется, что в перспективе будет целесообразным проводить установочные минитренинги, на которых можно будет отрефлексировать статусную позицию студентов в период прохождения практики, настраивая их таким образом психологически на выполнение всех видов педагогической деятельности. Это позволит студентам в непринужденной обстановке обсудить и проигрывать субъективно сложные ситуации, которые могут возникнуть на практике.

В целях решения этих задач нами разработаны учебные задания с учетом лично-

сти каждого студента, что привело, в свою очередь, к расширению учебно-методического обеспечения процесса подготовки студентов. То есть, параллельно с различного рода рекомендациями и материалами, в которых содержатся программа практики, образцы заданий и отчетной документации, мы приводим в обязательном порядке ссылки на методическую, учебную литературу, в которой студенты могут найти решения многих проблем в их педагогической деятельности.

Кроме того, непосредственно перед началом педагогической практики нами проводится семинар для студентов «Готовимся к школе», на котором обсуждаются вопросы и проблемы, решение которых представляют определенную сложность для начинающего учителя. Это своего рода «стажерская площадка», на которой студенты, уже прошедшие педагогическую практику, делятся своими впечатлениями и опытом со студентами, которым предстоит такая практика. В частности, всем студентам раздаются буклеты (памятки) с советами и рекомендациями от студентов уже прошедших практику, что представляется весьма полезной и действенной новацией.

Большинство студентов, которым предстоит педагогическая практика, полагают, что основной их задачей на практике является возможность личной апробации себя в роли учителя; другие полагают, что практика – это возможность применить теоретические знания, полученные ими в период учебы. Лишь меньшая часть считает, что целью педагогической практики является вооружение учащихся новыми знаниями и умениями. Именно эти студенты и понимают правильно смысл педагогической практики. И здесь четко вырисовывается другая проблема – актуальность непрерывного и постоянного образования самого педагога. В наши дни учитель не может ограничиваться только знаниями, полученными в период учебы в е: учитель успешен до тех пор, пока он сам учится,

иначе он может оказаться в ситуации, когда не сможет ответить на многие вопросы и вызовы. Учитель должен руководить процессом обучения и воспитания ребенка, способствуя развитию его умственных способностей.

В век бурно развивающихся информационных технологий деятельность учителя немыслима без свободного владения им компьютерными технологиями. Работа с компьютером на уроках позволяет лучше усваивать и закреплять учебный материал, при этом реализовать этот процесс можно и дифференцированно. Одновременно учитель должен формировать информационную культуру детей посредством их обучения возможности находить и использовать различные виды информации. Кроме того, будет весьма плодотворным, на наш взгляд, привлечение родителей учащихся школы к процессу информационного обучения. Родитель, который знаком и активно использует информационные технологии, сможет быть в курсе всех проблем своего ребенка, так как электронные дневники позволяют быть родителям активными участниками образовательного процесса.

Вывод

От высокой организованности педагогической практики и ответственности самих студентов зависят не только ее результаты, но и подготовленность самих студентов к миссии педагога.

Невозможно ограничиваться при проведении практики только разработками уроков и пассивным созерцанием со стороны студентов-практикантов. Практикант в школе должен стать полноправным субъектом педагогического процесса и его руководителем. Только такой поход обеспечит решение проблемы формирования у будущего учителя всех профессиональных и общекультурных компетенций, необходимых для его становления как Учителя.

Литература

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990. 144 с. 2. Блонский П. П. Мои воспоминания. М., 1971. 175 с. 3. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989. 189 с.

4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 208 с.

5. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Академия, 2004. С. 3-57.

6. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857-1861 гг. Собрание сочинений. Т. 2. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. С. 29-32.

References

1. Abdullina O. A. *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 144 p. (In Russian)
2. Blonsky P. P. *Moi vospominaniya* [My memories]. Moscow, 1971. 175 p. (In Russian)
3. Elkanov S. B. *Osnovy professional'nogo samovospitaniya budushchego uchitelya* [Fundamentals of professional self-education of the future teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989. 189 p. (In Russian)
4. Isaev I. F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [Professional and pedagogical culture of the teacher]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 208 p. (In Russian)
5. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. Pp. 3-57. (In Russian)
6. Ushinsky K. D. *Pedagogicheskie stat'i 1857-1861 gg. Sobranie sochinenij* [Pedagogical articles 1857-1861. Collected Edition. Vol. 2. Moscow; Leningrad, APS RSFSR Publ., 1950. Pp. 29-32. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Хамхоева Лейла Магомедовна, старший преподаватель, кафедра педагогики и методики, Ингушский государственный университет, Россия, Магас; e-mail: ing_gu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Leila M. Khamkhoeva, senior lecturer, the chair of Pedagogy and Methods, Ingush State University, Russia, Magas; e-mail: ing_gu@mail.ru

Принята в печать 15.02.2019 г.

Received 15.02.2019

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.016
DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-86-91

Структурирование содержания математических и естественнонаучных знаний как фактор формирования универсальных компетенций в педагогическом образовании

© 2019 Ярахмедов Г. А.

Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: Yari.85@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – выделением базисных единичных элементов, структурных единиц и категориальных признаков в структурах математического и естественнонаучного знания построить образовательный процесс по определенным логическим схемам, способствующим эффективному отбору содержания образования и формированию универсальных компетенций. **Методы.** Анализ структур знаний различных предметных областей, синтез сложных структур из структурных единиц и аналогия действий по определенным логическим схемам. **Результат.** Предложена методика выявления структурных единиц в различных предметных областях знания, позволяющая обнаруживать сходство процессов построения с их помощью более сложных объектов и понятий. **Вывод.** Обобщение научных понятий на основе родственных понятий междисциплинарного содержания, отбор и структурирование содержания образования происходит по изоморфным логическим схемам. Количественные характеристики структурных

единиц любого химического или биологического вещества и структурных единиц математического знания имеют сходные модели представления.

Ключевые слова: концептуализация, категоризация, компетенция, единичный элемент, структурная единица, клетка, атом, логическая схема, векторное пространство, атомная единица массы.

Формат цитирования: Ярахмедов Г. А. Структурирование содержания математических и естественнонаучных знаний как фактор формирования универсальных компетенций в педагогическом образовании // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 86-91. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-86-91

Structuring the Content of Mathematical and Natural-Science Knowledge as a Factor of Formation the Universal Competences in Pedagogical Education

@ 2019 **Gadziakhmed A. Yarakhmedov**

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Yari.85@mail.ru

Abstract. The aim of the article is by isolation the basic single elements, structural units and categorical features in the structures of mathematical and natural-science knowledge to build an educational process according to certain logical schemes that contribute to the effective selection of educational content and the formation of universal competencies. **Methods.** Analysis of knowledge structures of various subject areas, the synthesis of complex structures from structural units and the analogy of actions according to certain logical schemes. **Result.** A technique is proposed for identifying structural units in various subject areas of knowledge, which allows to detect the similarity of building processes with their help of more complex objects and concepts. **Conclusion.** Generalization of scientific concepts on the basis of related concepts of interdisciplinary content, the selection and structuring of the content of education takes place according to isomorphic logical schemes. The quantitative characteristics of the structural units of any chemical or biological substance and the structural units of mathematical knowledge have similar models of representation.

Keywords: conceptualization, categorization, competence, single element, structural unit, cell, atom, logical scheme, vector space, atomic unit of mass.

For citation: Yarakhmedov G. A. Structuring the Content of Mathematical and Natural-Science Knowledge as a Factor of Formation the Universal Competences in Pedagogical Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 86-91. DOI: 10.31161/1995-0659-2019-13-1-86-91 (In Russian)

Введение

Процесс структуризации знаний и возникновения разных структур представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц тесно связан с двумя взаимно дополняющими процессами – концептуализацией и категоризацией знаний. Первый из них нацелен на выделение неких единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении, а второй процесс нацелен на объединение единиц, проявляющих в том или ином отношении сходства. Рассмотрим, как единство этих процессов способствует класси-

фикации категориальных признаков понятий и структур различных предметных областей знания.

В работе [3] аналогией действий, были выявлены наиболее общие (категориальные) семантико-синтаксические признаки структур алфавитов различных языков, позволяющие глубоко осмыслить фонетические и лингвистические основы современных языков с точки зрения их применения для построения программных языков в информатике и анализа структур текстов в математической лингвистике. Оказывается, подобно тому, как из букв и эле-

ментарных иероглифов строятся слова и предложения посредством определенных семантико-синтаксических правил, аналогичным образом из базисных единичных элементов и структурных единиц строятся молекулы и молекулярные соединения живой и неживой природы с учетом особенностей взаимодействий, определяемых ковалентной, ионной и водородной связями. Обнаруживается сходство (изоморфизм) логических схем, на основе которых из базовых элементов данной предметной области конструируются сложные понятия и объекты как естественных, так и математических наук. Такой подход к анализу содержания образования различных курсов, на наш взгляд, способствует формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО, Приложение к приказу Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г.).

Цель статьи – выявление категориальных признаков в структурах математического и естественнонаучного знания и выделение логических, комбинаторных и аксиоматических схем, на основе которых строятся более сложные структуры различных предметных областей знания, способствующие формированию универсальных учебных действий и универсальных компетенций.

Методы исследования: анализ структур естественных и математических наук с целью выявления минимальных структур предметных областей, синтез сложных структур из структурных единиц в естественных науках по аналогии со структурами математического знания.

Результаты и обсуждение

Как известно, клетка представляет собой наименьшую структурную и функциональную единицу всего живого в мире, а цитоплазма, ядро и митохондрии являются ее базисными единичными элементами. Соответственно, атом является наименьшей структурной единицей материи, а электроны, ядро и электромагнитное поле его базисными единичными элементами. Здесь цитоплазма и электромагнитное поле играют роль ключевых элементов, обеспечивающих взаимодействие базисных элементов, в результате которого и возникает структурная единица. Проследим за

эволюцией структурных единиц в естественных науках.

Из курса общей биологии известно [2], что только четыре класса органических веществ имеют всеобщее биологическое значение: белки, нуклеиновые кислоты, углеводы и липиды (жиры). Все органические вещества в основном состоят из четырех базовых единичных элементов: водорода (H), кислорода (O), углерода (C) и азота (N). Другими словами, алфавит языка органических веществ состоит всего из четырех символов H, O, C, N. Белки, как важнейшие функциональные элементы всех живых существ, представляют собой макромолекулы, состоящие из структурных блоков аминокислот. Оказывается, все белки состоят в основном из 20 протеиногенных аминокислот, и при этом молекула аминокислоты обладает одновременно аминогруппой ($-NH_2$) и карбоксильной группой ($-COOH$). Аналогичную структуру математического объекта мы обнаружим ниже (например, линейного векторного пространства). Следует отметить, что для структур белков характерна иерархичность: первичная структура белков определяется генетической информацией, подобно тому, как базовые единичные элементы (буквы), взаимодействуя между собой, порождают минимальные единицы языка (фонемы, морфемы, слоги, простые иероглифы); вторичная структура возникает в результате образования водородных связей между CO и NH_2 группами двух пептидных связей внутри одной полипептидной цепи или между двумя полипептидными цепями, подобно тому, как из двух или нескольких слогов по определенным правилам лексики образуют коренные слова; третичная структура стабилизируется ковалентными и ионными связями между различными цепями аминокислот, подобно тому, как присоединением префиксов, суффиксов, аффиксов к корню образуют новые слова; четвертичная структура несколько одинаковых или различных полипептидных цепей (слов) объединяют в одно целое – олигомер, подобно тому, как по правилам синтаксиса из нескольких слов образует предложение.

Углеводы, как резервный и структурный материал, представляются структурными единицами в виде моносахаридов ($C_nH_{2n}O_n$), дисахаридов и полисахаридов. Жиры, в свою очередь, как запасные веще-

ства в организме, представляются структурными единицами в виде молекул глицерина и жирной кислоты.

Итак, в общем случае, развитие живого организма происходит по схеме: базисные единичные элементы – клетка – структурный блок (молекула) – молекулярные соединения – ткани – органы – организм.

Проведем соответствующую аналогию в структуре математического знания. Базисными элементами в онтологии математики являются числа, точки и отображения (операции, действия). Первые из них являются атрибутами арифметики (алгебры), а вторые – атрибутами геометрии, их взаимодействия определяют ту или иную математическую структуру. Так, упорядоченная пара точек (или чисел) определяет вектор – минимальная единица линейного векторного пространства. Операции сложения и умножения вектора на число, подчиненные определенным условиям, образуют разные структуры. В первом случае, если сложение векторов ассоциативно, то множество векторов представляет собой полугруппу – структурную единицу. При условии существования противоположного и нулевого элементов структура становится коммутативной группой. Во втором случае, если умножение вектора на число удовлетворяет определенным условиям, то получим другую структурную единицу, называемую модулем. Синтез этих структур определяет линейное векторное пространство, играющее фундаментальную роль в математическом знании. Нетрудно заметить сходство логических схем построения структур белков и линейного векторного пространства. Аналогичны схемы линейного арифметического пространства, линейного матричного пространства и линейного пространства функций. Разница только в именах опорных множеств, на которых определяются эти методические объекты. Комбинируя различные структуры по определенным логическим схемам, получим новые, более сложные, структуры. Конструирование новых методических объектов в математике обеспечивается законами коммутативности, ассоциативности и дистрибутивности. Аналогичную роль в естественных науках играет ковалентная, ионная и водородная связь. Более того, указанной выше схеме развития живого организма соответствует схема развития математического знания. Для знания

алгебраических структур имеем схему: числа – полугруппа (модуль) – полукольцо (кольцо, поле) – упорядоченное множество (упорядоченное полукольцо, кольцо, поле). Аналогичную схему знания имеем и для геометрических структур. Эта схема имеет вид: точки – фигура (прямая, плоскость и т. д.) – вектор – алгебра векторов (алгебра фигур) – линейное векторное пространство (топологическое пространство).

Далее, аналогии наблюдаются и в химических соединениях материи в целом. В качестве базисных единиц материи выступают элементы периодической системы Д. И. Менделеева. Объединяя все элементы периодической системы в виде таблицы, Д. И. Менделеев пришел к заключению, что в основу систематики элементов должна быть положена их относительная атомная масса. С возрастанием атомных масс сходные в химическом отношении элементы встречаются через правильные интервалы. Поэтому вся таблица состоит из 10 горизонтальных рядов и восьми вертикальных столбцов, или групп, в которых один под другим размещены сходные между собой элементы. Свойства элементов такой системы формулируются в виде закона: строение и свойства элементов и их соединений находятся в периодической зависимости от заряда ядра атомов, и определяются периодически повторяющимися однотипными электронными конфигурациями их атомов [1]. В определенном смысле, таблица Менделеева аналогична реляционной таблице базы данных, в которой строки определяются как кортежи, столбцы – как атрибуты (признаки, свойства), а ее элементы – как поля. В этом случае также из простых термов с помощью теоретико-множественных операций можно образовывать сложные термы, которые исследуются методами реляционной алгебры. Это означает, что химические или биологические структуры и структуры математики имеют сходную категориальную основу и строятся по одной и той же логической схеме.

Кроме структурных единиц в указанных выше системах выделим и числовые инварианты, характеризующие единство качества и количества, обеспечивающие целостность системы. Базисной единицей меры вещества служит атомная единица массы, определяемая как $1/12$ массы изотопа углерода $^{12}_6\text{C}$, равная $1,66 \times 10^{-27}$ кг. Тогда относительную атомную массу элемен-

та A_r определяют как отношение средней массы атома при его природном изотопном состоянии к одной атомной единице массы (1 а.е.м.). Это означает, что A_r – безразмерная величина, и именно эти величины и указаны рядом с химическими элементами в периодической таблице Д. И. Менделеева. Подобным образом в единичном круге для прямоугольного треугольника определяются тригонометрические функции как относительные длины катетов и их отношений. Фундаментальная их связь определяется равенством $\sin^2 x + \cos^2 x = 1$ (теорема Пифагора или основное тригонометрическое тождество).

Как известно, любое вещество состоит из определенных структурных единиц. Например, поваренная соль, хлорид натрия состоит из условных молекул кристаллического вещества NaCl, газ метан – из отдельных молекул CH_4 . Такие структурные единицы в химии принято называть формульными единицами (ФЕ). Важнейшими количественными характеристиками вещества являются количество вещества, моль и молекулярная масса. Количество вещества (n_B) – это физическая величина, указывающая на число формульных единиц вещества относительно постоянной Авогадро, т. е. $n_B = \frac{N_{ФЕ}}{N_A}$, где $N_{ФЕ}$ – число частиц вещества (В), $N_A = 6,02 \times 10^{23}$ – число Авогадро. Отсюда следует, что атомная единица массы связана с числом Авогадро равенством 1 а.е.м. $\times N_A = 1$ г. Тем самым мы имеем одно из фундаментальных равенств химии – аналог основного тригонометрического тождества в математике. Из этого равенства следует, что число Авогадро представляет собой количество атомных единиц массы в 1 грамме вещества. Тогда молекулярная масса вещества, выраженная в граммах на моль, имеет то же численное значение, что и его относительная молекулярная (атомная) масса. Например, углерод имеет массу 12 а.е.м., поэтому 1 моль углерода весит 12 грамм.

Обнаружим аналогичное числовое равенство для более общей структуры, такой, как «общество людей». В такой структуре базисными единичными элементами являются люди, и одним из основных признаков существования этой структуры яв-

ляется «свобода». Различаются 3 типа свободы: личная свобода (ЛС), системная свобода (СС), взаимная свобода (ВС). В таком разделении свободы имеем очевидное равенство $(ЛС) + (ВС) = (СС)$. Присваивая этим величинам числовые значения и разделив обе части этого равенства на значение (СС), получим $\frac{(ЛС)}{(СС)} + \frac{(ВС)}{(СС)} = 1$, т. е. в любом обществе сумма относительной личной свободы и относительной взаимной свободы должна равняться 1. Это и есть основное функциональное равенство устойчивого развития общества в целом.

Итак, между выделенными выше алгебраическими, геометрическими, биологическими, химическими и социальными структурами наблюдается сходство логических схем построения более сложных объектов и понятий с помощью структурных единиц данных предметных областей.

Выводы

Установлены фундаментальные связи количественных характеристик структурных единиц любого вещества, которые определяют основные принципы и правила построения более сложных структур и дальнейшую познавательную стратегию образовательной деятельности. Выявлены логические схемы обобщения научных понятий на основе родственных понятий междисциплинарного и метапредметного содержания, способствующие формированию у студентов универсальных учебных действий и универсальных компетенций. Математическое моделирование процессов и объектов становится эффективным средством познания мира и восприятия явлений природы и общества. Происходит понимание закономерностей фундаментальных связей базовых понятий различных предметных областей и достижение метапредметных образовательных результатов, обеспечивающих непрерывность образовательного процесса при изучении различных предметов и способствующих самостоятельному усвоению новых знаний, саморазвитию личности. Выявлением базовых понятий и структурных единиц различных дисциплин, по определенным логическим схемам, аналогией действий, производят отбор и структурирование содержания образования.

Литература

1. Глинка Н. Л. Общая химия: учебное пособие для вузов. М. : Интеграл-Пресс, 2004. 728 с.
2. Гюнтер Э. Основы общей биологии. М. : Мир, 1982. 440 с.
3. Ярахмедов Г. А. Культурологический аспект в комплексном обучении математике в

вузе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. № 2(12). С. 98-103.

References

1. Glinka N. L. *Obschaya khimiya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [General chemistry: a textbook for universities]. Moscow, Integral-Press Publ., 2004. 728 p. (In Russian)
2. Gyunter E. *Osnovy obschey biologii* [Fundamentals of general biology]. Moscow, Mir Publ., 1982. 440 p. (In Russian)

3. Yarakhmedov G. A. Cultural aspect in the complex teaching of mathematics in high school. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences]. 2018. No. 2. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Ярахмедов Гаджихмед Абдулганиевич, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет; профессор, Российская академия естествознания (РАЕ); Махачкала, Россия; e-mail: Yari.85@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Gadzhikhmed A. Yarakhmedov, Ph. D. (Physics&Maths), assistant professor, the chair of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University; professor, Russian Academy of Natural Sciences (RANS); Makhachkala, Russia; e-mail: Yari.85@mail.ru

Принята в печать 11.02.2019 г.

Received 11.02.2019

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.98
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-92-96

Психоаналитическое консультирование

@ 2019 Исаева Э. Г.

Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия; e-mail: isaeva07@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования – рассмотрение психоанализа как методологического основания консультативного сеттинга. **Метод.** Теоретическое осмысление консультативной практики в русле психоанализа, её целей и методов оказания психологической помощи клиентам. **Результат.** Обобщающий акцент на необходимости поиска, определения и перевода в сознание бессознательных тенденций, влечений и конфликтов. **Вывод.** Психоаналитическая стратегия консультативной работы продуктивна при ориентировке на усиление «Ego» клиента.

Ключевые слова: реструктурирование личности, катарсис, шаги инсайта, интерпретация, свободные ассоциации, блокировка высказываний, личностные изменения.

Формат цитирования: Исаева Э. Г. Психоаналитическое консультирование // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 92-96. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-92-96

Psychoanalytic consulting

@ 2019 Elmira G. Isaeva

Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: isaeva07@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to consider the psychoanalysis as the methodological basis of the consultative setting. **Method.** Theoretical understanding of advisory practice in line with psychoanalysis, its goals and methods of providing psychological assistance to clients. **Result.** A generalizing emphasis on the need to search, identify and translate into the consciousness of unconscious tendencies, inclinations and conflicts. **Conclusion.** The psychoanalytic strategy of the advisory work is productive in focusing on strengthening the client's "Ego".

Key words: personality restructuring, catharsis, insight steps, interpretation, free associations, speech blocking, personality changes.

For citation: Isaeva E. G. Psychoanalytic consulting. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 92-96. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-92-96 (In Russian)

Введение

Психологическое консультирование в русле психоанализа ориентировано на осознание истоков проблем клиента, реструктурирование личности, перемещение в об-

ласть собственной духовности, реанимирование этюдов детских картин, связанных с эмоционально значимой ситуацией, и проживания в них. Впервые в истории развития научной мысли психоаналитики на

пьедестал науки возвели иррациональный аспект личности – её бессознательные влечения. На протяжении своего онтогенеза индивид мотивирован преодолеть предначертанный ему природой конфликт, обретя в итоге борьбы гомеостатическое состояние.

Консультантом на уровень осознания осуществляется перенос и исследование устойчивого бессознательного конфликта (А. Вульф, У. Винникот, З. Фрейд, Э. Эриксон). Мотивом аналитика является помощь клиенту актуализировать свою психическую энергию посредством соотношения сознательных мыслей, чувств, фантазий и защит с их бессознательными импульсами. Поиск в осознании подсознательных чувств способствует появлению у клиента баланса между внешними (социальными) и внутренними силами, большей непосредственности, рациональности и других жизнестойких качеств.

Для психоаналитического направления характерно общее представление о слабости сознания. З. Фрейд первым осмелился прервать песни триумфа, который воспевал чистый интеллект. Не отвергая доминирующую значимость когнитивных образований личности, талантливый ученый фиксировал внимание на зависимости мыслительной продуктивности от эмоционального состояния, обеспечивающего бесконфликтное жизнесуществование без внутриличностных противоречий.

Цель статьи – рассмотрение психоанализа как методологического основания консультативного сессинга.

Метод – теоретическое осмысление консультативной практики в русле психоанализа, её целей и методов оказания психологической помощи клиентам.

Анализ этюдов из практики З. Фрейда, К. Юнга («Девушка с хроническим кашлем», «Мужчина который любил корсеты», «Мания преследования» и др.) убеждает в наличии «тайного кода» поведения. Скрытый смысл описанных невротических реакций состоит в экзистенциальных переживаниях способности консультанта распознать глубинные психические конфликты.

Цель психологической помощи:

1) признание и переосмысление фиксированных установок, защитного поведения и допущение объективной интерпретации;

2) акцентуация это как механизма конструирования более адекватного поведения, способности видеть глубинные внутренние конфликты.

Центральное звено психоаналитического подхода заключено в выявлении и освобождении от неосознаваемых мотивов, осознании вытесненного, катарсисе и инсайте. Успешность психоаналитического консультативного альянса обуславливается следующими техническими процедурами: внушение, свободная ассоциация, интерпретация, проработка.

Ключами к неосознаваемой проблематике вытесненного, бессознательного материала являются *свободные ассоциации* (или свободное фантазирование). Обращение к свободному фантазированию обуславливает трансформацию феноменов из бессознательного «тайника» на уровень осознания. Консультант ослабляет все задерживающие и критикующие инстанции сознания, особенно блокировку высказываний. Ассоциативные связи обеспечивают переход забытых событий и связей в сознание. Подавление таких значимых аффектов как тревога, вина, стыд является причиной сопротивления легального сознания.

Проникновение сквозь ассоциации в скрытые желания и тревоги представляет собой самое тонкое и интимное исследование души. Выход на проблематику контакта оптимальней всего осуществлять через ассоциативное поле образов и мыслей, снов и фантазий, картин настоящего и будущего. Клиент стремится удержаться от встречи с подсознанием. Повторение защитных действий и механизмов, которые человек использует в своей жизни, юмор, молчание, засыпание на консультативном сеансе могут рассматриваться как формы сопротивления. Согласно З. Фрейду «там, где оно есть, там бесспорно есть и вытесненное «нецензурное» влечение».

Феномен сопротивления как противодействие превращению бессознательных процессов в сознательные – очень важный источник анализа. Ученик З. Фрейда, основатель телесно-ориентированной терапии В. Райх, предназначение методик прямого телесного воздействия, ослабляющих «телесную броню», видел в ослаблении сопротивления клиента. Исток проблем В. Райх центрировал в блокировании нормальной и свободной циркуляции универсальной

оргонной психической энергии. Использование психоделических препаратов, немедикаментозных подходов (биоэнергетическое управление, рольфинг) в трансперсональной концепции С. Грофа (GrafS.) имело место в рамках техники для мобилизации энергии и преобразования симптомов переживания. В целях осознания подавленных переживаний и их преодоления Ф. Перлз (PerlsF.) использовал приём «преувеличения» сопротивления в невербальном поведении [1].

Подведение клиента к интеллектуальному *инсайту* как ступени самопостижения и внутреннего прозрения через преодоление сопротивлению стереотипам, стандартам, внутренним и внешним установкам имеет шаговый характер. Первоначально клиенту предстоит получение и понимание нового инсайта. Второй шаг состоит в применении нового инсайта для реализации позитивных личностных проявлений (адаптивности, победности, целеполагания, инициативности, креативности) как начала консолидации структурного развития, нормативной самооценки, компетентности, внутриличностной стабильности. Завершающий шаг отражает постижение самого себя в новом качестве, скорбь по поводу утраты старой самости, освобождение от наиболее деструктивных, архаичных защит и симптомов. Обращение к новому инсайту способствует решению актуальной задачи психоаналитического консультирования: укрепление мощи Эго по отношению к супер-Эго, переосмысление своего отношения к бессознательному миру Я. Возрастание роли сознания заключается в том, что где было Оно, должно стать Я, т. е. нужно помочь личности активировать мир гнетущих его чувств. В случае достижения осознания внутренних тревог субъект сможет активировать свои внутренние ресурсы, адаптироваться к условиям жизни и самоактуализироваться. Консультант должен быть мотивирован на подготовку условий для развития глубинного инсайта и формирования способов его достижения у клиентов. Нестандартные вопросы типа: «О чем Вам напоминает пшинат?» или «Что еще приходит Вам в голову?» помогают клиенту исследовать прожитое, воскресить чувства, а определенные аспекты воспоминаний кристаллизуются и становятся платформой трансформации личности [2, с. 13].

Интерпретация, представляет объяснения того, что случилось с клиентами и было ими забыто, должна идти от поверхности вглубь личностного пространства. В зависимости от психотипа клиента, консультант определяет стратегически целесообразность в количественном и качественном смысле объяснений клиенту значения симптомов, ассоциаций, поведения и других элементов, происходящих из бессознательного, искаженных и доведенных до неузнаваемости под воздействием механизмов психологической защиты. Задача интерпретации состоит в необходимости подавления иррациональных бессознательных действий и превращения их в рассудочные действия, соответствующие актуальной ситуации. Технология осознания реальности по типу интерпретации различается на вертикальную и горизонтальную матрицы (Belck, 1954). Горизонтальная интерпретация указывает на общие моменты в несвязанных с виду аспектах переживаний клиента. Вертикальная интерпретация соотносит текущие переживания с «более глубокими», детскими воспоминаниями. Интерпретировать с точки зрения Р. Гринсона, означает делать неосознанные феномены осознанными, приписывать значения и каузальность психологическим феноменам. В структуре интерпретации выделяются прояснение, конфронтация и собственно интерпретация (О. Кернберг).

Основой для интерпретации могут выступать свободные ассоциации. Чем больше в интерпретациях сфокусировано элементов, преданных забвению, тем легче клиентам принять эти интерпретации. Анализу подвергаются и так называемые «ошибки Фрейда», т. е. символические проявления бессознательного (оговорки, описки, очитки, обмолвки, ошибочные действия). В результате осознания защитных стратегий на основе интерпретации у клиентов обнаруживается способность углублять понимание своей внутренней картины внутриличностного пространства, строить перспективу своей Я-концепции.

Проработка представляет апогейную форму работы консультанта с вновь возникающими инсайтами, приходящими от интерпретаций сопротивления и переноса. Наступает этап осознания клиентами присутствующих им защитных маневров и импульсов, от которых они защищались. Перенос в сферу осознания сопровождается и по-

ниманием более высокого уровня позитивного оценивания пережитого, без ощущения стыда и вины как фактора выпененения над собой, т. е. метатранслирования. Клиент освобождается от избыточно осознаваемых им деструктивных форм и конструкторов. Усиление осознания и использование новых защит символизируют об актуальных изменениях в структуре личности, в которой энергия, ограниченная раньше конфликтами, сейчас способствуют более зрелому Эго [3].

Процесс проработки включает в себя повторное переживание незавершенных гештальтов в режиме консультативной ситуации.

Психоаналитики, обращаясь к пониманию «стирание» и «переработка» рекомендуют:

- 1) реанимировать в сознании клиента травматическое или околотравматическое событие, составляющее основу переживаний;

- 2) воспроизвести эти события в форме переноса и отреагирования (катарсиса);

- 3) активировать интеллектуальный инсайт и психологические изменения, вопреки сопротивлению.

При воссоздании патогенной травматической ситуации, клиенту нужно помочь повторно пережить экзистенциальность прошедшего события с наибольшей интенсивностью, на которую он способен. Основная задача состоит в разрядке напряжений, чтобы лучше справляться с оставшимися непродуктивными чувствами. В процессе катарсиса возникает и освобождение от симптома, не имеющего органической этиологии. Примеры из клинической практики убеждают, что существуют симптоматические проявления болезни без реальной органической основы. Например, после боевых действий некоторые участники «горячих точек» проявляли симптомы глухонемоты, хотя соответствующие специалисты не находили причин, объясняющих имеющую место постконтузионную глухонемоту. Некоторые молодые врачи иногда их принимали за симулянтов. В действительности глухонемота представляла психогенную картину на ситуацию, которая была снята после катарсического воздействия.

Катарсис выступает как метод разрядки при возможности крушения, трагизме горя (Й. Брейер, З. Фрейд). Его эффект состоит в

том, что отреагирование убеждает клиента в реальности его бессознательных процессов. Катарсическое погружение клиента в значимую ситуацию на основе оживления некоторых эмоциогенных для него фрагментов жизни осуществляется с той целью, чтобы клиент заново испытал тревожное ощущение. Эмоции воплощают экзистенцию. Высокий эмоциональный накал привлекает из подсознательного уровня наличный негатив и способствует снижению размытости, ригидности и вязкости переживаний. Высвобождение в форме аффектов (слез, стонаний, криков), может принести чувство облегчения, победности, конструктивного переосмысления, понимания, но оно может стать и источником сопротивления. Например, клиент может описать консультанту-аналитику какое-либо событие, вызывающее чувство вины. Затем, почувствовав облегчение, он может избегать упоминания о нем, вместо того чтобы анализировать его причины, историю, значение и т. д. Однако важно помочь клиенту повторно пережить эмоции, связанные с травматическим опытом в жизненной траектории клиента для того, чтобы восстановить важные детали, которые иначе могут быть упущены, не проработаны и не трансформированы.

Катарсис может способствовать ощущению полной безопасности. У клиента появляется объективная возможность анатомировать различного рода негативные мотивы, типа агрессивности, зависимости, зависти, его нереализованных намерений и обеспечить им выход. Клиент, переживший катарсис, спонтанно устремляется к другим радостям жизни, которые другими людьми воспринимаются как «более выпененные» или направленные на развитие личности, например, к любви, творчеству и созиданию. Принятие этих личностных изменений является условием социальных предпочтений и диспозиций в жизненном сценарии данного конкретного человека.

Некоторые практики обращаются к технике катарсиса для достижения острого эмоционального состояния в процессе гипноза. В гипнотической фазе истероидные дети, пережившие травматический опыт, беспрепятственно вербализуют травматическую ситуацию. Такого рода катарсическое погружение стирает истероидную картину и активизирует исцеление. Однако, следует отметить, что не все кли-

енты способны погружаться в гипнотический сон.

В практике психоаналитической работы используются и альтернативные сессии, проводимые при соответствующей ориентировке консультанта, но вне его присутствия. Эти сессии на основе коммуникативной компетентности стимулируют самораскрытие представителей контактной группы, и подчинены следующим целям: помочь членам группы найти более эффективные способы взаимоотношений с другими людьми и проектировать личностный рост, чтобы индивиды мыслили независимо и оставались аутентичными. По запросу клиентов в этих группах разыгрывается в сценарии реальная ситуация из прошлого кого-либо из клиентов.

На основе обобщения и переосмысления эмоционального опыта вырабатывается модель поведения и отношения к себе.

Вывод

Таким образом, задача консультанта, опирающегося на концепцию психоанализа, состоит в поиске, определении и переводе в сознание бессознательных тенденций, влечений и конфликтов. Консультант строит процесс таким образом, чтобы облегчить проявление и понимание скрытых травматичных зон в пространстве бессознательного и добиться переоценки тревожащих клиента переживаний. Для построения продуктивного поведения консультант проводит работу по усилению «Его» клиента.

Литература

1. Гринсон Р. Р. Техника и практика психоанализа. М. : Когито-Центр. 2003. 254 с.
2. Исаева Э. Г., Мусалаева А. Р. Стратегии консультативной работы психолога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Илекса, 2011. 248 с.

3. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. М. : АСТ, 2012. 400 с.

References

1. Greenson R. R. *Tekhnika i praktika psikhooanaliza* [Technique and practice of psychoanalysis]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2003. 254 p. (In Russian)
2. Isaeva E. G., Musalaeva A. R. *Strategii konsultativnoi raboty psikhologa: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii* [Strategies for the counseling work of a psycholo-

gist: manual for the students of high educational institutions]. Moscow, Ilekxa Publ., 2011. 248 p. (In Russian)

3. Freud Z. *Osnovnye psikhologicheskie teorii v psikhooanalize*. [Basic psychological theory in psychoanalysis]. Transl. by M. V. Vulf, A. A. Spektor. Moscow, AST Publ., 2012. 400 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Исаева Эльмира Гаджиевна, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии развития и профессиональной деятельности, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: isaeva07@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Elmira G. Isaeva, Doctor (Psychology), professor, the chair of Developmental Psychology and Professional Activity, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: isaeva07@yandex.ru

Принята в печать 12.02.2019 г.

Received 12.02.2019

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.9
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-97-102

Студенты как субъекты возникновения и преодоления конфликтов в межличностных отношениях

@ 2019 Лугуева Н. М.

Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия; e-mail: psihologus@rambler.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования – раскрытие особенностей студентов как субъектов возникновения и преодоления конфликтов в межличностных отношениях. **Методы.** Теоретический анализ научных источников по теме исследования. **Результат.** Ряд психологических изменений студентов играет позитивную, ряд – негативную роль в преодолении конфликтности межличностных отношений. **Вывод.** Требуется разработки определенной психотехники, учитывающей обозначенные нами предпосылки возникновения и преодоления конфликтов.

Ключевые слова: межличностные отношения, психологические изменения студентов, факторы возникновения и преодоления конфликтов.

Формат цитирования: Лугуева Н. М. Студенты как субъекты возникновения и преодоления конфликтов в межличностных отношениях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 97-102. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-97-102

Students as Subjects of Emergence and Overcoming the Conflicts in Interpersonal Relations

@ 2019 Naida M. Lugueva

Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: psihologus@rambler.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to reveal the characteristics of students as subjects of the emergence and overcoming the conflicts in interpersonal relationships. **Methods.** Theoretical analysis of scientific sources on the research topic. **Result.** A number of psychological changes of students play a positive role, another – a negative role in overcoming the conflicting nature of interpersonal relations. **Conclusion.** It requires the development of certain psychotechnics, taking into account the prerequisites for the emergence and overcoming of conflicts that we have indicated.

Key words: interpersonal relations, psychological changes of students, factors of occurrence and conflict overcoming.

For citation: Lugueva N. M. Students as Subjects of Emergence and Overcoming the Conflicts in Interpersonal Relations. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Science. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 97-102. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-97-102 (In Russian)

Введение

Межличностные отношения как психологическая реальность, образованная взаимодействием нескольких субъектов, характеризуется чувствительностью к действию различных факторов, внешних и внутренних, объективных и субъективных, глобальных и частных. Обращение к проблеме выявления детерминации межлич-

ностных отношений составляет информационную перспективу построения практики преодоления их возможных нарушений.

Студенты в нашем исследовании рассматриваются в качестве субъектов, с которыми связан ряд предпосылок для возникновения и преодоления конфликтов в межличностных отношениях, характерных именно для данной социовозрастной груп-

пы. Мы исходили из того, что могут быть выделены объективные и субъективные факторы, как предрасполагающие их к построению конфликтных межличностных отношений, так и способствующие профилактике и преодолению конфликтов в оптимальные сроки.

Цель исследования – раскрытие особенностей студентов как субъектов возникновения и преодоления конфликтов в межличностных отношениях.

Методы – теоретический анализ научных источников по теме исследования.

Результаты и обсуждение

Событием, ключевым для определения рассматриваемой социовозрастной группы, является поступление молодых людей в высшие учебные заведения. Данное событие влечет за собой ряд последствий, которые не только существенно отличают студентов от молодых людей, не поступивших в вуз, но и представляют интерес с точки зрения рассмотрения проблематики возникновения и преодоления ими конфликтов в межличностных отношениях [4].

Среди важных изменений обозначим связанные с новым периодом жизни неизбежные изменения в уровне ответственности молодых людей. Поступление в вуз для них сопровождается перераспределением ответственности за собственное благополучие и успешность осуществляемой деятельности. Создаются предпосылки для концентрации ответственности за самоорганизацию не только образовательной, но и остальных аспектов реализуемой активности, которые значительно расширяются. Этому способствует существенное изменение объема поддержки, которой способен воспользоваться субъект учебной деятельности.

При поступлении молодого человека в высшее учебное заведение организационные аспекты его жизни претерпевают существенные изменения [8]. Значительно расширяются сферы самостоятельности, которая распространяется на такие виды как учебная, социально-общественная, спортивная и культурно-массовая деятельность. Происходит усиление их социальной значимости, т. к. активность по этим направлениям выступает теперь не только мерой актуальной самореализации, но и рассматривается основой отсроченного во времени социального признания, карьерного роста, материального благополучия. При всей социальной и персональной значимости перечисленного родители факти-

чески отстраняются от организации процесса деятельности своего ребенка, а кураторский и профессорско-преподавательский состав вуза задает студентам только достаточно общий регламент востребованной от них в учебном заведении поведенческой и деятельностной активности. Между тем, в рамках унифицированного регламента обучения в вузе от каждого студента теперь ожидается самостоятельная, социально-продуктивная, тщательно распланированная и последовательно воплощенная на практике организация своей деятельности с учетом индивидуальных особенностей и ориентацией на то, что он будет достаточно успешен в решении стоящих перед ним задач. Такая организация текущей жизнедеятельности требует постоянного и систематического внимания, а также существенных энергетических и временных вложений. Любые сбои в данном процессе чреваты если не моментальными, то несколько отодвинутыми во времени нежелательными последствиями, преодоление которых еще более проблематично, чем их своевременная профилактика. В итоге, навык самоорганизации становится приоритетным условием успешного построения жизнедеятельности, а его отсутствие, зачастую, является основной причиной отставания по образовательным программам.

В череде решаемых задач от студента требуется перестройка всей системы мыслительной деятельности, которая, наряду с усложнением всех познавательных процессов (начиная с совершенствования сенсорно-перцептивных и заканчивая преобразованием воображения), требует также их профессионализации, т. е. максимальное приспособление к задачам, выдвигаемым условиями выполнения профессиональной деятельности [7]. Студенты должны уметь анализировать профессиональные ситуации: в кратчайшие сроки собирать о них максимально полный объем информации, в том числе, используя сформированные межличностные отношения; выделять в них проблемные зоны; абстрагируясь от второстепенного, в полной мере концентрироваться на ключевых позициях; осознавать весь комплекс актуальных для них причинно-следственных связей и т. д. Такого рода совершенствование познавательных процессов, повышая возможность профессионального становления студентов, создает основу и для развития ими системы межличностных отношений, связанной с будущей сферой деятельности.

Неспособность «говорить на одном языке» в выбранной профессиональной сфере является одной из предпосылок возникновения конфликтов в системе связанных с ней межличностных отношений. Ее сформированность способствует своевременной купации или оперативному преодолению возникающих в ней конфликтов.

Не менее важно для построения межличностных отношений развитие волевой саморегуляции студентов. По сравнению со школьным периодом жизни решение данной задачи обладает вполне конкретным мотивационным основанием: молодому человеку важно подготовить себя к реальной профессиональной, бытовой, брачно-супружеской, социально-политической и другой деятельности. В основе такой подготовки лежит четкое осознание возрастающей неопределенности и конкурентонасыщенности среды, в которой они реализуются. Для достижения в ней успеха в каждый момент жизни от молодых людей требуется объективная рефлексия всех актуальных преобразований, оперативное принятие многоплановых изменений и тенденций к изменениям, субъектная толерантность к трудностям, умение найти и мобилизовать ранее виртуальные жизненные ресурсы. Несоответствие подобным требованиям усиливает субъектную уязвимость молодых людей, отражающуюся, среди прочего, на построении ими межличностных отношений.

Соответственно, вовлечение в пространство высшего учебного заведения требует стремительного и существенного совершенствования познавательной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, мотивационной, коммуникативной и поведенческой сфер студентов. Не все из студентов обладают ресурсами, достаточными для адекватной самоперестройки своей психической организации в соответствии с требованиями вузовской профессиональной подготовки. Более того, для полной реализации подобного комплекса задач требуется более или менее длительный период, в течение которого ими все еще сохраняется достаточная уязвимость действию различных вызовов и трудностей.

Отсутствие навыков планирования, основанное на неразвитости стратегического мышления, прогностических способностей и адекватного понимания своих собственных желаний, в сочетании с нестабильностью социально-политических условий в стране создает условия субъектной неопределенности. На психологическом уровне

они связываются с появлением и закреплением нелокализованной личностной тревожности, напряженности, депрессивности или, наоборот, нелокализованной раздражительности и беспредметной агрессии [6]. И то и другое неизбежно обнаруживается в межличностных отношениях, провоцируя возникновение в них разного рода конфликтов [2].

Ситуация усугубляется в том случае, если молодой человек начинает понимать, что профессиональный выбор и принятые им с помощью родителей жизненные ориентиры утеряны для него в вузе привлекательность или стали расцениваться как изначально мало приемлемые. Подобные обстоятельства, сами по себе провоцирующие возникновение конфликтных отношений с родителями, усиливают свой негатив при неспособности молодого человека к осознанному изменению своего жизненного вектора.

Отсутствие в новой социальной среде вуза привычной дружеской поддержки и возможности получить доброжелательный совет создает условия социальной неопределенности, которая является основой определенных трудностей интеграции в нее. Дезориентация в социальной среде является частой причиной не только снижения учебной успешности, но и интенсивности построения новой системы межличностных отношений. Немаловажно и то, что в таких условиях возрастает вероятность фрустрации субъектных потребностей в признании, уважении и любви, значимость которых в студенческие годы усиливается. Это также является значимым фактором дестабилизации межличностных отношений рассматриваемой социовозрастной группы.

Подобного рода обстоятельства, особенно на начальный вузовский период, могут явиться мощным фрустрирующим фактором, снижающим уровень субъектной защищенности и способности поступательно развиваться. Эмоциональная нестабильность образует немаловажный фактор дестабилизации межличностных отношений, выстраиваемых студентами со сверстниками, старыми друзьями и товарищами, наставниками, родственниками.

Таким образом, перед студентами возникает насущная необходимость адаптации к новым условиям жизни [1]. Трудности вектора адаптации основываются не только на необходимости освоения больших массивов разнородной информации

(вербальной, знаковой, пространственной), но и на необходимости перестройки (а в ряде случаев, ускоренного освоения) своих умений и навыков, стиля и ритма построения своей жизнедеятельности. Неуспешность в решении этих задач приводит к сохранению за молодым человеком статуса «чужака», что отражается на его не только социальном, но и психическом благополучии. Даже относительно незначительные элементы неуспешности в налаживании жизнедеятельности в новых условиях способны привести к падению самооценки, возрастанию личностной тревожности и депрессивности. Все это неизбежно сказывается на всей системе выстраиваемых им межличностных отношений.

Вместе с тем, поступление в вуз сопровождается рядом возрастных изменений, создающих благоприятные предпосылки для преодоления молодыми людьми возможных конфликтов в системе своих межличностных отношений.

Наиболее благоприятная среда в вузе создается для развития интеллектуальных процессов человека. В этот период происходит интенсивное развитие понятийного мышления молодых людей, позволяющее им свободно оперировать знаниями, оформленными в форме понятий, суждений, умозаключений. Его становлению благоприятствует высокий уровень теоретических обобщений дисциплин, составляющих основной объем учебных программ вуза. Совершенствованию и специализации мыслительных процессов молодых людей в немалой степени способствуют задачи вузовской подготовки, предполагающие систематическое и последовательное решение ими разноплановых мыслительных задач, относящихся к разным аспектам будущей профессиональной деятельности. Развитию операций анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции способствуют лекционные, семинарские и практические занятия по дисциплинам всех блоков осуществляемой профессиональной подготовки, а также выполнение разного типа научно-исследовательских работ – курсовых и выпускных квалификационных работ (проектов). Благоприятными для развития мыслительных операций студентов выступают и те формы заданий, которые им предлагаются в рамках осваиваемых дисциплин – конспектирование научных источников, подготовка сообщений, рефе-

ратов и презентаций, создание банков различной информации и т.д. [3; 5].

Столь же позитивным для профилактики и преодоления конфликтных ситуаций в межличностных отношениях нами рассматривается происходящее в период вузовского обучения интенсивное развитие воображения студентов. Активизация репродуктивного и креативного воображения при выполнении ими разноплановых задач воссоздающего и творческого уровня создает ресурс, подлежащий использованию для проектирования и ментального проигрывания возможных ситуаций межличностных отношений. В полной мере сказанное относится к возможности образной реконструкции стратегий и тактики преодоления студентами конфликтности в выстраиваемых ими межличностных отношениях.

Построение практики преодоления конфликтности в межличностных отношениях требует учета особенностей субъектов этих отношений. Студенты как субъекты конфликтов в межличностных отношениях обладают особенностями, как predisposing к возникновению конфликтов, так и позволяющими их избежать или оперативно преодолевать.

Вывод

Подводя итоги проведенному теоретическому анализу особенностей студентов как субъектов возникновения и преодоления конфликтов в межличностных отношениях, отметим их неоднозначность. Поступление молодых людей в вуз не только кардинально меняет их жизнь, но и способствует изменению привычных и появлению новых межличностных отношений. Конфликты на этом периоде жизни сохраняются в качестве неотъемлемой характеристики межличностных отношений, однако, их развитию и преодолению способствуют возрастные и социальные изменения, происходящие с молодыми людьми в связи с поступлением в вуз. Изучение теоретического материала и опроса студентов показало, что интересующий нас период жизни характеризуется значительным массивом факторов, predisposing как к возникновению, так и к успешному преодолению конфликтов в межличностных отношениях. Очевидно, что требуется разработка особой психотехники, позволяющей для их преодоления использовать благоприятные и избегать неблагоприятные особенности возраста.

Изучение материала, характеризующего студентов вуза, показало, что в этот период сохраняются старые, и складываются новые межличностные отношения. Сохраняя привычные для них межличностные отношения, в силу объективно изменившегося социального статуса, студенты переводят их на новый уровень. Ряд психологических изменений студентов (в познавательной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной

сфере) играет позитивную, ряд – негативную роль в преодолении конфликтности межличностных отношений.

Сделан вывод, в соответствии с которым преодоление конфликтности межличностных отношений студентов требует разработки определенной психотехники, учитывающей обозначенные нами предпосылки ее возникновения и преодоления.

Литература

1. Дробот Д. А. Работа педагога-психолога по профилактике дезадаптации межличностных отношений студентов // Молодой ученый. 2015. Т. 3. № 19. С. 333-335.
2. Краснянская Т. М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов // Прикладная психология и психоанализ. 2013. № 4. С. 2.
3. Логиновских Т. А. Акмеология межличностных отношений в контексте психологии и педагогики развития в высшем профессиональном образовании // Международная научная школа психологии и педагогики. 2014. № 4. С. 131-133.
4. Ратьер Н. И. Развитие опыта межличностных отношений студентов в условиях социально-культурной деятельности вуза // Казанская наука. 2012. № 8. С. 111-118.

5. Рыжов Б. С. Причины и содержание межличностных конфликтов у студентов младших курсов // Вестник Екатеринбургского института. 2015. № 1. С. 95-101.

6. Сергеев А. А., Григорян Н. Б. Влияние самоактуализации и тревожности на эффективность построения межличностных отношений в зависимости от специальности, выбранной студентом // Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 1. С. 64-65.

7. Смагина С. С. Субъективная репрезентация межличностных отношений студентов в особенностях динамики их индивидуального сознания. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2002. 20 с.

8. Фалей М. В. Взаимосвязь адаптации и межличностного отношения у студентов первокурсников высшего профессионального учреждения // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 7-10. С. 159-163.

References

1. Drobot D. A. The work of the educational psychologist on the prevention of maladjustment of interpersonal relations of students. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist]. 2015. Vol. 3. No. 19. Pp. 333-335. (In Russian)
2. Krasnyanskaya T. M. Competence resource of mediation conflict resolution in the space of psychological security of its subjects. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz* [Applied Psychology and Psychoanalysis]. 2013. No. 4. Pp. 2. (In Russian)
3. Loginovskikh T. A. Acmeology of interpersonal relations in the context of psychology and pedagogy of development in higher professional education. *Mezhdunarodnaya nauchnaya shkola psikhologii i pedagogiki* [International Scientific School of Psychology and Pedagogy]. 2014. No. 4. Pp. 131-133. (In Russian)
4. Ratier N. I. The development of the experience of interpersonal relations of students in the conditions of social and cultural activities of the university. *Kazanskaya nauka* [Kazan science]. 2012. No. 8. Pp. 111-118. (In Russian)
5. Ryzhov B. S. Causes and content of interpersonal conflicts among undergraduate stu-

- dents. *Vestnik Ekaterininskogo instituta* [Bulletin of the Ekaterininsky Institute]. 2015. No. 1. Pp. 95-101. (In Russian)

6. Sergeev A. A., Grigoryan N. B. Influence of self-actualization and anxiety on the effectiveness of building interpersonal relations depending on the specialty chosen by the student. *Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Psychology. Sociology. Pedagogy]. 2011. No. 1. Pp. 64-65. (In Russian)

7. Smagina S. S. *Sub"ektivnaya reprezentatsiya mezhlichnostnykh otnoshenii studentov v osobennostyakh dinamiki ikh individual'nogo soznaniya* [Subjective representation of interpersonal relations of students in the peculiarities of the dynamics of their individual consciousness]. Extended abstract of Ph. D. (Psychology) diss. Tomsk, 2002. 20 p. (In Russian)

8. Falei M. V. The relationship of adaptation and interpersonal relationships among students of first-year students of higher professional institutions. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoi nauki* [Theoretical and applied aspects of modern science]. 2015. No. 7-10. Pp. 159-163. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Лугуева Наида Магомедовна, аспирантка, кафедра психологии развития и профессиональной деятельности, Дагестанский государственный университет (ДГУ), Махачкала, Россия; e-mail: psihologus@rambler.ru

Научный руководитель: Исаева Эльмира Гаджиевна, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ, Махачкала, Россия; e-mail: isaeva07@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Naida M. Lugueva, postgraduate, the chair of Developmental Psychology and Professional Activity, Dagestan State University (DSU), Makhachkala, Russia; e-mail: psihologus@rambler.ru

Dissertation Advisor: Elmira G. Isaeva, Doctor of Psychology, professor, the chair of Developmental Psychology and Professional Activity, DSU, Makhachkala, Russia; e-mail: isaeva07@yandex.ru

Принята в печать 14.02.2019 г.

Received 14.02.2019

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.923.2
DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-102-107

Взаимосвязь механизмов психологической защиты и ценностных ориентаций личности с психопатологическими реакциями

@ 2019 **Хажуев И. С.**

Чеченский государственный педагогический университет,
Грозный, Россия; e-mail: psihologus@rambler.ru

РЕЗЮМЕ. Целью исследования стало выявление наиболее выраженных среди населения поствоенного региона форм психологической защиты и ценностных ориентаций личности. Также была изучена и выявлена специфика взаимосвязей механизмов психологической защиты и психопатологических реакций. **Методы:** опросник Плутчика – Келлермана – Конте, опросник выраженности психопатологической симптоматики, методика ценностных ориентаций Шварца. **Результат.** В статье представлены результаты эмпирического исследования механизмов психологической защиты и ценностных ориентаций личности. В исследовании приняло участие до 100 респондентов в возрасте от 20 до 55 лет, большинство из которых являются жертвами психотравмирующих событий. Вывод. Получены результаты, указывающие на наличие отрицательной сопряженности между многими формами защитного поведения и психопатологическими реакциями, при этом частая выработка отдельных механизмов психологической защиты в контексте интенсивных стрессовых переживаний может сопровождаться ростом общей паранойальности и враждебности личности.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, ценности, ценностные ориентации, экстремальные события, психопатологические реакции.

Формат цитирования: Хажуев И. С. Взаимосвязь механизмов психологической защиты и ценностных ориентаций личности с психопатологическими реакциями // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 1. С. 102-107. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-102-107

Interrelation of Mechanisms of Psychological Protection and Value Orientation of Personality with Psychopathological Reactions

@ 2019 Islam S. Khazhuev

Chechen State Pedagogical University,
Grozny, Russia; e-mail: psihologus@rambler.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to identify the most pronounced forms of psychological protection and value orientations of the personality among the population of the developed region. Also the specificity of interrelations of mechanisms of psychological protection and psychopathological reactions is studied and revealed. **Methods.** Plutchik – Kellerman – Konte Instrument, questionnaire of expressiveness of psychopathological symptoms, Schwartz value orientations technique. **Result.** The author of the article presents the results of an empirical study of the mechanisms of psychological protection and value orientations of the personality. The study engaged 100 respondents aged 20 to 55 years, most of whom are victims of traumatic events. **Conclusion.** Attained results point at existence of negative contingency between many forms of avoidant behavior and psychopathological reactions, at that frequent production of specific mechanisms of psychological protection in the meaning of intensive stress experiences may be accompanied by rise of general paranoia and animosity of the personality.

Key words: mechanisms of psychological protection, values, value orientations, extreme events, psychopathological reactions.

For citation: Khazhuev I. S. Interrelation of Mechanisms of Psychological Protection and Value Orientation of Personality with Psychopathological Reactions. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 1. Pp. 102-107. DOI: 10.31161/1995-06-59-2019-13-1-102-107 (In Russian)

Введение

Как известно, человек на протяжении всей своей жизни, так или иначе, переживает различные ситуации, квалифицируемые в психологической литературе как тяжелые жизненные события, способные нарушить обычное течение жизни и привычный жизненный уклад индивида. В зависимости от интенсивности проявления, эти ситуации в литературе имеют разные терминологические обозначения – экстремальные, травматические и стрессовые ситуации, чрезвычайные события и т. п. [6; 7].

Согласно многочисленным исследованиям, переживание подобных негативных жизненных событий, особенно психотравмирующих, сопровождается нарушением психофизических функций, сильным психологическим стрессом, изменениями ценностной и когнитивной сферы, поведенческих форм и другими нарушениями в психологическом пространстве личности. При этом в трудных жизненных ситуациях человек прибегает к определенным формам и стратегиям поведения, одними из которых, прежде всего, являются так называемые «механизмы психологической защиты».

Согласно существующим литературным данным, механизмы психологической защиты, определяются как система, кото-

рая стабилизирует личность индивида, с помощью ограждения психики человека от негативных, стрессовых переживаний с целью сохранения психического здоровья и внутреннего равновесия личности.

Сама проблема выработки механизмов психологической защиты, как известно, берет свое начало в трудах австрийского исследователя З. Фрейда, который первоначально описывал их как врожденные структурные компоненты психики, «запускающиеся» в экстренных ситуациях. По мнению автора, защитные механизмы направлены на снятие напряжения между сознательным и бессознательным [8; 9].

Отечественные ученые И. Никольская и Р. Грановская рассматривают механизмы психологической защиты как процессы, протекающие в психике за счет бессознательной обработки информации и выполняющие важную роль в стабилизации психики индивида [1].

Так, психологические механизмы защиты при переживании стрессовой ситуации создают препятствие для продвижения негативной информации в сферу сознания. Итогом такого блокирования негативной стрессовой информации является ее изменение, и даже искажение, в результате которого снижается тревожность. В результа-

те в интроспсихическом пространстве личности образуется своеобразное состояние, которое помогает индивиду сохранить душевное равновесие и приспособиться к реальности окружающего мира.

Вместе с тем важную роль в адаптационном процессе человека выполняют также так называемые «ценностные ориентации» личности, которые становятся внутренними регуляторами человеческого поведения в экстремальных и тревожных ситуациях.

В литературе под понятием «ценностные ориентации» подразумеваются не только основания морально-эстетического и идеолого-политического характера, но и дифференциация по принципу иерархической значимости предметов, явлений и даже средств достижения цели [4].

Так, по мнению Н. А. Журавлева, система ценностных ориентаций является социально обусловленной структурой личностной организации человека, которая детерминирует его поведенческую активность в достижении целей, имеющих экзистенциальное значение [2].

В самом широком смысле слова, под ценностными ориентациями понимают направленность личности на обладание ценностями духовной или материальной культуры; иерархическую систему жизненных целей и ориентиров и т. п. [5]. По мнению И. В. Архиповой, рассматриваемые конструкты выступают в качестве значимой части мировоззрения личности, в ее фундаментальной основе [1]. При этом ценностные ориентации являются стержневой основой внутренней культуры человека, которая в конечном итоге влияет на все его поведение в обществе (включая и поведение, вырабатываемое в ситуациях экстремального характера).

Таким образом, ценностные ориентации, как глубинные компоненты психики являются личностными детерминантами, характеризующие зрелое и социально адаптированное поведение субъекта деятельности [3].

Цель исследования – выявление наиболее выраженных среди населения поствоенного региона форм психологической защиты и ценностных ориентаций личности. Также была изучена и выявлена специфика взаимосвязей механизмов психологической защиты и психопатологических реакций.

Методы – опросник Плутчика – Келлермана – Конте, опросник выраженности психопатологической симптоматики, методика ценностных ориентаций Шварца.

Обсуждение и результаты

Итак, учитывая вышесказанное, в рамках достижения цели исследования, нами была проведена математико-статистическая обработка данных эмпирического исследования, полученных при помощи таких диагностических методик, как опросник Плутчика – Келлермана – Конте (Life Style Index – LSI) (Каменская, 1999); опросник выраженности психопатологической симптоматики (symptomchecklist –90 – revised – SCL – 90 – r) и методики ценностных ориентаций Шварца.

Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи критериев Фридмана и Спирмана. Полученные результаты исследования специфики выраженности среди населения поствоенного региона форм психологической защиты и ценностных ориентаций личности отражены в таблицах 1, 2, 3 и 4.

Таблица 1

Ранговые показатели выраженности механизмов психологической защиты среди населения поствоенного региона (N=100)

	Средний ранг	Присвоенный ранг	χ^2 и P-значимость
Вытеснение	4,22	5	$\chi^2=115,104$ $P=0,000$
Регрессия	5,50	2	
Замещение	2,66	8	
Отрицание	4,81	4	
Проекция	5,57	1	
Компенсация	4,14	6	
Гиперкомпенсация	5,27	3	
Рационализация	3,83	7	

Итак, как показали результаты исследования, среди населения поствоенного региона наиболее преобладающей формой защитного поведения оказалась форма по типу *проекции*, также среди респондентов преобладали защиты по типу *регрессии* и *гиперкомпенсации* (первая тройка). При этом наименее распространены такие защиты как *замещение*, *рационализация* и *вытеснение* (последняя тройка).

Таким образом, полученные данные эмпирического исследования позволяют утверждать, что население поствоенного региона на отдаленном этапе длительной чрезвычайной ситуации наиболее часто прибегает к проецированию (переносу) собственных негативных когний и установок на другие лица (окружающих) с целью достижения ощущения внутреннего равновесия (проекция); либо возврату к

онтогенетическим ранним формам реагирования в тревожных ситуациях (регрессия) или же выработке противоположных существующим тенденциям реагирования на трудные и критические ситуации жизни (гиперкомпенсация).

Кроме того, в рамках рангового анализа (при помощи критерия Фридмана) также были проанализированы два списка ценностей по методике Ш. Шварца.

Таблица 2

Ранговые показатели выраженности ценностей, имеющих уровень нормативных идеалов (N=100)

Ценности, имеющие уровень нормативных идеалов	Средний ранг	Присвоенный ранг	χ^2 и Р-значимость
Конформность	7,42	3	$\chi^2=453,286$ $P=0,000$
<i>Традиции</i>	6,38	4	
Доброта	7,82	2	
Универсализм	5,21	6	
Самостоятельность	6,21	5	
Стимуляция	4,05	7	
Гедонизм	1,97	9	
Достижения	4,05	7	
Власть	3,37	8	
Безопасность	8,55	1	

Таблица 3

Ранговые показатели выраженности ценностей, имеющих уровень индивидуальных приоритетов (N=100)

Ценности по профилю личности	Средний ранг	Присвоенный ранг	χ^2 и Р-значимость
Конформность	6,27	3	$\chi^2=96,984$ $P=0,000$
Традиции	6,62	1	
<i>Доброта</i>	5,68	5	
Универсализм	5,67	6	
Самостоятельность	6,05	4	
Стимуляция	5,46	7	
Гедонизм	5,12	8	
Достижения	4,53	9	
Власть	3,32	10	
Безопасность	6,30	2	

Как показал анализ данных наиболее преобладающими ценностями, имеющими уровень нормативных идеалов (табл. 2), среди респондентов оказались такие ценности как *безопасность*, *доброта* и *конформность* (первая тройка). В то время как менее выраженными были ценности гедонизм, власть и достижения/стимуляция.

Вместе с тем, на уровне индивидуальных приоритетов респондентов (табл. 3)

большее предпочтение отдавали таким ценностям, как *традиции*, *безопасность* и *конформность* (первая тройка). Тогда как меньший вес в профиле личности имеют ценности *власть*, *достижения* и *гедонизм* (последняя тройка).

Таблица 4

Показатели сопряженности механизмов психологической защиты и психопатологических реакций населения поствоенного региона

		Со-матизация	Навязчивость	Сенситивность	Депрессия	Тревожность
Вытеснение	R	-,220	-,109	-,227	-,329	-,295
	P	,029	,286	,024	,001	,003
Регрессия	R	-,424	-,131	-,286	-,552	-,444
	P	,000	,197	,004	,000	,000
Замещение	R	-,247	-,050	,112	-,322	-,070
	P	,014	,623	,270	,001	,496
Отрицание	R	,017	,135	,097	-,063	,065
	P	,871	,187	,340	,535	,525
Проекция	R	-,051	,167	,300	-,119	,101
	P	,615	,101	,003	,242	,325
Компенсация	R	-,241	-,278	,000	-,246	-,071
	P	,017	,006	,998	,015	,488
Гиперкомпенсация	R	-,309	-,238	-,270	-,371	-,216
	P	,002	,018	,007	,000	,032
Рационализация	R	-,396	-,168	-,082	-,485	-,275
	P	,000	,099	,422	,000	,006

R – коэффициент корреляции (по критерию Спирмана); P – асимптотическая значимость.

Таким образом, опрошенные респонденты, большая часть которых характеризуется наличием травматического опыта в прошлом, большее предпочтение отдают формам поведения, обеспечивающим безопасность и конформность (данные ценности имеют как уровень нормативных идеалов, так и уровень индивидуальных приоритетов), ценят доброту и традиции.

Также в рамках достижения цели исследования (изучение специфики взаимосвязи механизмов психологической защиты и психопатологических реакций населения поствоенного региона) были проанализированы взаимосвязи между механизмами психологической защиты и психопатологическими состояниями, которые, как известно очень часто «сопровождают» лиц, переживших в прошлом травматический стресс.

Таблица 4.1

Показатели сопряженности механизмов психологической защиты и психопатологических реакций населения поствоенного региона

		Враждебность	Фобия	Паранояльность	Психотизм
Вытеснение	R	,161	-,237	,269	-,154
	P	,113	,019	,007	,131
Регрессия	R	,149	-,443	,240	-,413
	P	,143	,000	,018	,000
Замещение	R	,294	-,210	,218	-,176
	P	,003	,038	,031	,082
Отрицание	R	,376	,063	,318	,171
	P	,000	,538	,001	,092
Проекция	R	,438	-,071	,339	,023
	P	,000	,487	,001	,820
Компенсация	R	,264	-,184	-,097	-,004
	P	,009	,070	,343	,966
Гиперкомпенсация	R	,274	-,214	,134	,075
	P	,006	,034	,188	,466
Рационализация	R	,324	-,380	,257	-,226
	P	,001	,000	,011	,025

R – коэффициент корреляции (по критерию Спирмана); P – асимптотическая значимость.

Так, в результате корреляционного анализа (табл. 4 и 4.1), было достоверно установлено, что использование различных форм и видов психологической защиты может сопровождаться снижением (отри-

цательная корреляция) некоторых реакций психопатологического характера (*соматизации, навязчивости, сенситивности, депрессии, тревожности, фобии и психотизма*). Вместе с тем, прибегание в тревожной ситуации к таким типам психологической защиты как замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация и рационализация может сопровождаться развитием *враждебности*. А бессознательное защитное поведение по типу вытеснения, регрессии, замещения, отрицания, проекции и рационализации может сопровождаться *паранояльностью*.

Выводы исследования

Установлено, что наиболее распространено среди населения поствоенного региона использование механизмов психологической защиты по типу проекции, регрессии и гиперкомпенсации.

Выявлена отрицательная сопряженность между многими формами защитного поведения и психопатологическими реакциями. При этом частая выработка в критических ситуациях отдельных механизмов психологической защиты может сопровождаться ростом паранояльности и враждебности.

Установлено, что безопасность и конформность, а также доброта и традиции имеют наиболее высокие показатели в иерархии ценностных установок населения поствоенного региона.

Литература

1. Архипова И. В. Ценностные ориентации старших школьников как детерминанта социального самоопределения // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 5. С. 183-188.
2. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 35
3. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи: Талант, 2016. 139 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 2006. 259 с.
5. Сурина И. А. Социология молодежи. Энциклопедический словарь. М., 2008. 559 с.
6. Тарабрина Н. В., Хажуев И. С. Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях
7. длительной чрезвычайной ситуации // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 215-226.
8. Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е., Падун М. А., Хажуев И. С., Казымова Н. Н., Быховец Ю. В., Дан М. В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / под общ. ред. Н. Е. Харламенковой. М.: Изд-во ИП РАН, 2017. 344 с.
9. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2013. 142 с.
10. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. М., 2003. 159 с.
11. Хажуев И. С. Стили защиты и совладания в условиях длительного локального вооруженного конфликта. Махачкала: Алеф, 2017. 172 с.

References

1. Arkhipova I. V. Value orientations of high school students as a determinant of social self-determination. *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy* [Social and economic phenomenon and processes]. 2010. No. 5. Pp. 183-188. (In Russian)
2. Zhuravleva N. A. Dynamics of value orientations of youth in the conditions of social and economic changes. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2006. Vol. 27. No. 1. Pp. 35-37. (In Russian)
3. Romanova E. S. *Mekhanizmy psihologicheskoy zashchity. Genezis. Funkcionirovanie. Diagnostika* [Mechanisms of psychological protection. Genesis. Functioning. Diagnostics]. Mytishy, Talant Publ., 2016. 139 p. (In Russian)
4. Rubinshtein S. L. Problemy obshchej psihologii [General psychology issues]. Moscow, 2006. 259 p. (In Russian)
5. Surina I. A. *Sociologiya molodezhi. Enciklopedicheskij slovar'* [Sociology of youth. Encyclopaedic dictionary]. Moscow, 2008. 559 p. (In Russian)
6. Tarabrina N. V., Khazhiev I. S. Post-traumatic stress and protective coping behavior in the population living in a long-term emergency. *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology]. 2015. Vol. 8. No. 3. Pp. 215-226. (In Russian)
7. Tarabrina N. V., Kharlamenkova N. E., Padun M. A., Khazhiev I. S., Kazymova N. N., Byhovec Ju. V., Dan M. V. *Intensivnyj stress v kontekste psihologicheskoy bezopasnosti* [Intense stress in the context of psychological security]. Endorsed by N. E. Kharlamenkova. Moscow, IP RAS Publ., 2017. 344 p. (In Russian)
8. Freid A. *Psihologiya «Ya» i zashchitnye mekhanizmy* [Psychology of "Me" and safeguards]. Transl. from English. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 2013. 142 p. (In Russian)
9. Freid A. *Ego i mekhanizmy zashchity* [Ego and defense mechanisms]. Moscow, 2003. 159 p. (In Russian)
10. Khazhiev I. S. *Stili zashchity i sovladaniya v usloviyah dlitel'nogo lokal'nogo vooru-zhennogo konflikta* [Styles of protection and coping in a long local armed conflict]. Mahachkala, Alef Publ., 2017. 172 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Хажуев Ислам Сайдахмедович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии и дошкольной дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия; e-mail: psihologus@rambler.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых, кандидатов наук (МК-2469.2018.6 «Способы реализации агрессивных побуждений и идеи мести в контексте переживания стрессов высокой интенсивности»)

Принята в печать 14.02.2019 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Islam. S. Khazhiev, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia; e-mail: psihologus@rambler.ru

The work was supported by the grant Council of the President of the Russian Federation for the state support of young Russian scientists, candidates of Sciences (MK-2469.2018.6 "Ways to implement the aggressive motives and ideas of revenge in the context of experiencing stress of high intensity")

Received 14.02.2019

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. Психолого-педагогические науки».

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутонных (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" размером 14 через интервал 1,5 в формате A4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. За объем статьи, превышающей 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/>) (на русском языке);

название статьи (на русском и английском языках);

фамилии и инициалы авторов, название учреждения, город, страна, эл. почта (на русском и английском языках);

резюме статьи объемом 10-15 строк, которое не должно дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и английском языках) и должно включать: цель, методы, результаты, выводы;

ключевые слова (5-10) (на русском и английском языках).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Текст статьи должен быть структурирован, т. е. содержать цель исследования, материал и методы исследования, результаты и их обсуждение, заключение (выводы). Рукописи, направляемые в журнал, являющиеся 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.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после нее в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристрайного 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 al" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристрайном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи, нумеруется (начиная с первого номера, в порядке цитирования), предваряется словом «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008 (на русском, английском языках и в транслите).

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 на русском и английском языках:

для работников вузов/учебных организаций: Ф.И.О. полностью, ученое звание, занимаемая должность место работы (кафедра, факультет, вуз), город, страна; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей: название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации, город, страна; электронный адрес, контактные телефоны.

12. Статья должна быть представлена в электронном виде (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru), а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата A4), 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.

Редакция оказывает платные услуги научного и технического редактирования библиографического списка (References), профессионального перевода аннотации, ключевых слов, названия статьи, аффилиации, критериев авторства и др. Стоимость услуг для сторонних авторов составляет 10000 руб. (8 страниц), для сотрудников ДГПУ – 5000 руб. (8 страниц). Если в статье больше 8 страниц каждая последующая оплачивается дополнительно – 500 руб. за страницу. Услуги рецензирования – 1000 руб. Оплата производится только после прохождения процедуры рецензирования и утверждения статьи в печать. Для очных аспирантов публикация бесплатна.

Материалы для публикации присылать по адресу: 367000 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»
Т. 13. № 1. 2019

Редактор: *Д. А. Омарова*
Редактор английских текстов: *Д. А. Омарова*
Компьютерная верстка: *Л. Р. Магомедова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

Адрес редакции: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722) 675187; www.dgpru.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 14. Уч.-изд. л. 10. Тираж 500 экз. Заказ № 1723. Цена 416 руб.

Адрес типографии: 367003 РД, г. Махачкала, ул. Сулеймана Стальского, 50; тел. +7-988-2000164,
типография АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)



Scopus



Elsevier, The Netherlands
Scopus Content Selection Advisory Board (CSAB)
Association of Science Editors and Publishers, Russia
Russian Content Selection Advisory Board (RCSAB)

CERTIFICATE OF ATTENDANCE

GIVEN OUT TO SCIENTIFIC PERIODICAL

Известия ДТФМ
Серия "Технологическое исследование"
НаучКласс

to confirm the attendance and presentation to the joint Scopus CSAB
and Russian RCAB meeting.

At this meeting, compliance with international standards and selection criteria
of the Scopus database, were discussed by experts of Scopus CSAB and
Russian RCAB. This meeting took place during the 5th International Scientific
and Practical Conference «World-Class Scientific Publication - 2016:
Publishing Ethics, Peer-Review and Content Preparation»
(May 17, 2016 – May 20, 2016)

🕒 May 17-20, 2016

📍 RANEP
Moscow, Russia

K. K. Holland

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Olga V. Kirillova

Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP