

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ВЕСТНИК НГПИ

ВЫПУСК № 14

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 14

Набережные Челны
2009

ББК 74 р + 74.58

В 38

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Набережночелнинского государственного педагогического института.

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор Маликов Р.Ш. (ТГГПУ, Казань)

Доктор педагогических наук, профессор Миронов А.В. (НГПИ, Наб. Челны)

Главный редактор

Ректор НГПИ

Мустафина Ф.З.

Редакционная коллегия:

Ахметов А.М.

Бадаев В.С.

Габбасов Н.С.

Газизова Ф.С.

Гильманов Д.Ш.

Костылева Н.Е.

Миронов А.В.

Мухаметзянов Р.Р.

Тулвинский В.Б.

Хакимова Н.Г.

Шакирова Р.Д.

Шарипов А.М.

В 38. Вестник НГПИ: сборник научно-методических трудов. Вып. 14. – Набережные Челны: НГПИ, 2009. – 120 с.

Очередной выпуск сборника научно-методических трудов НГПИ посвящен в основном проблемам дошкольного, школьного и педвузовского образования: статьи по этой актуальной тематике имеются почти во всех разделах сборника. Интересные работы представлены в разделах “Новое в современном образовании” и “Педагогика и психология”. Благодаря стараниям старшего преподавателя кафедры педагогики Р.М. Адутова возобновлен раздел “Наши соотечественники за рубежом”. Для студентов представляет особый интерес новый раздел “НИРС” (научно-исследовательская работа студентов) – здесь будут публиковаться оригинальные студенческие работы, выполненные самостоятельно.

ББК 74 р + 74.58

ISBN 978-5-98452-044-7

© Коллектив авторов, 2009

© Набережночелнинский госпединститут, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Галямова Э.Х.</i> Портфолио как один из путей формирования основ методической компетентности у будущих учителей математики.....	5
<i>Гумерова Т.А.</i> Формирование социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы.....	6
<i>Зайцева Ж.И.</i> Комплексное использование прикладных (обучающе-контролирующих) программ для организации самостоятельной работы студентов.....	10
<i>Латыпова И.А., Ковалев В.П.</i> Здоровьеформирующие технологии как основа экологии детства.....	12
<i>Шакиров Р.Р.</i> Значение системы информационного обеспечения в реализации менеджерских функций в учебно-воспитательном процессе.....	19
<i>Шакиров Р.Р., Кашанова И.Я.</i> Роль прогностической функции в осуществлении менеджерской деятельности в учебно-воспитательном процессе.....	22

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ахкиямова Г.Р.</i> Особенности формирования межнациональной толерантности у младших школьников в процессе совместной учебной и внеучебной деятельности.....	25
<i>Гараева О.Н.</i> Проблемы самосовершенствования экологической культуры учащихся.....	30
<i>Галямова Э.Х.</i> Методическая концепция реализации генетического подхода к формированию геометрических понятий.....	37
<i>Павлова Н.А.</i> Становление и использование практического труда в образовании Часть I. История становления.....	41
Часть II. Политехническое образование и технологическая подготовка.....	48

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Батыршина А.Р.</i> Проблема воли во взглядах И.М. Сеченова.....	55
<i>Веденеева И.Г.</i> Позитивная динамика социализации личности как условие формирования конкурентоспособного специалиста.....	60
<i>Гайфутдинов А.М., Гайфутдинова Т.В.</i> Деление педагогического понятия «принцип».....	67
<i>Галиуллина Л.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в ДОУ.....	75
<i>Гумерова Л.З.</i> “Вредные советы” директору школы.....	78
<i>Садыкова С.З., Титова Н.М.</i> Проявление свойств темперамента старшего дошкольника в условиях ограничения времени.....	80

РАЗДЕЛ IV. ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА

<i>Миргалимова З.Ф., Сәләхетдинова З.Ф. Ә.</i> Еники повестьларында сурәтләү чаралары һәм аларның стилистик үзенчәлекләре	85
<i>Сәләхетдинова З.Ф.</i> Әдәби антропонимнарның генетик классификациясе (В.Имамовның “Казан дастаны” романы мисалында)	89
<i>Сәләхетдинова З.Ф., Газизулина Э.И.</i> Зөлфәт Хәкимнең “Агымсуда ни булмас...” романында метафоралар	95

РАЗДЕЛ V. НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ

<i>Адатов Р.М.</i> Общество «Исламия» в Японии	99
<i>Д-р Адам Якубаускас.</i> Община Литовских татар вчера и сегодня	104

РАЗДЕЛ VI. НИРС

<i>Андреевский И.А.</i> Феномен манипуляции в процессе обучения в средней школе	111
<i>Гаязова Л.Т.</i> Формирование профессиональных умений в процессе педагогической практики	116

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	119
---------------------------	-----

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	120
---	-----

НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Галямова Э.Х.

ПОРТФОЛИО КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В практику образования все шире начинает входить компетентностный подход. Одним из основных компонентов профессионально-педагогической компетентности является методическая компетентность; более того, именно уровень ее сформированности во многом определяет уровень профессионализма специалиста в области образования. Поэтому в процессе подготовки будущего учителя математики в педвузе необходимо сформировать основы методической компетентности учителя.

Под основами методической компетентности учителя математики будем понимать комплекс профессиональных и личностных качеств, основанных на методических знаниях, умениях и способах деятельности.

Система методической подготовки учителя математики включает три основных блока: теоретический, исследовательский и практический. Эти блоки связаны между собой по содержанию и способам реализации. Каждый из них представляет собой систему взаимосвязанных форм и видов занятий, направленных на формирование основ методической компетентности. В блок исследовательской подготовки, кроме выполнения рефератов, курсовых и дипломных работ по методике преподавания математики, мы включили подготовку портфолио в виде индивидуальной подборки материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения студента. Использование данной

технологии обусловлено тем, что будущие учителя математики должны не только владеть навыками проектной деятельности на достаточно высоком уровне, но и быть достаточно компетентными для формирования проектных и исследовательских умений своих учеников.

Кроме того, технология «Портфолио» является эффективной формой оценивания методических знаний и умений. На семинарах курса «Теория и методика обучения математике» мы применяем метод проектов: студенты работают в группах по 4-6 человек, получая общее задание, совместно выполняя его и оформляя в результате выступления от группы. В этом случае достаточно сложно оценить долю участия и личный прогресс каждого студента.

К началу прохождения непрерывной педагогической практики студент должен уметь: грамотно составлять план-конспект урока любого типа, выполнять тематическое планирование учебного материала, составлять анализ урока, применять современные информационно-коммуникационные технологии, организовывать внеклассные мероприятия, осуществлять дифференцированный контроль знаний, изготавливать наглядные пособия. Каждое умение должно быть сформировано у каждого студента и соответствующим образом оценено. Поэтому одной из проблем курса теории и методики обучения математике

становится оценивание результатов обучения, оптимальный выбор его форм.

Решить большую часть названных проблем помогает портфолио, состоящее из работ, собранных при изучении курса. Оно позволяет оценить умение решать методические задачи, составлять общий отчет, правильно оформлять УМК учителя, письменно излагать свое впечатление о курсе, мнение о собственных успехах, формировать умение самоанализа, самоконтроля и самооценки.

В теоретической части курса мы знакомим студентов с различными подходами к определению портфолио, их видами, обязательными элементами, примерами. При запуске портфолио мы вместе со студентами определяем цели его использования, составляющие части, процесс оценки. В свои портфолио студенты включают: сопроводительное письмо (цель, предназначение, краткое описание портфолио), оглавление, таблицу с текущими баллами по пройденному курсу, методические разработки по определенной теме, которая сообщается студентам еще в начале курса. Методическая разработка изучения материала включает в себя предварительный анализ последовательности, средств и методических приемов и конкретного проектирования процесса изучения темы. Анализ состоит из генетической разработки материала и анализа расположения материала. При проектировании

процесса изучения темы студенты должны предусмотреть: построение проблемной ситуации, мотивирующей изучение некоторого факта или способствующей его «открытию» учащимися, постановку естественно возникающих вопросов, понятийно-структурный анализ и логическая организация учебного материала, установление места нового факта в системе изученных и развитие приложений. Методические разработки оформляются в виде план-конспектов уроков основных типов, самоанализа одного из уроков, тематического планирования учебного материала, учебной презентации к одному из уроков, разноуровневых карточек с заданиями и теста для итогового контроля знаний учащихся по теме, наглядных пособий, сценария внеклассного мероприятия. Также портфолио содержит самоанализ балльно-рейтинговых результатов и предполагаемые перспективы в виде тематики и направления проектной деятельности в процессе изучения частной методики.

Таким образом, портфолио позволяет сформировать основы методической компетентности, оценить реальные достижения студентов и их личный прогресс. Кроме того, будущие учителя математики, не только детально знакомятся с технологией «портфолио», но и получают опыт практической работы с ним, который могут применить в своей профессиональной деятельности в будущем.

Гумерова Т.А.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Актуальность данного исследования обусловлена социальным запросом общества на подготовку выпускников общеобра-

зовательной школы к осуществлению межкультурной коммуникации, успех которой во многом зависит от уровня сформирован-

ности социолингвистической компетенции (СЛК) её участников.

СЛК является важнейшим компонентом в структуре коммуникативной компетенции, что обуславливает необходимость разработки лингводидактической модели СЛК для научного обоснования содержательного и процессуального аспектов формирования СЛК у учащихся общеобразовательной школы.

Анализ научной литературы отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования позволил уточнить определение и сущностные характеристики социолингвистической компетенции. Обобщая различные точки зрения на её сущность, считается, что владение социолингвистической компетенцией предполагает:

- 1) знание социальных, социокультурных правил использования языка;
- 2) владение нормами и установками конкретной культуры страны изучаемого языка;
- 3) реализацию коммуникативного намерения, осуществление речевого действия и получение результата в виде реакции собеседника;
- 4) знание правил организации дискурса;
- 5) понимание ситуации общения;
- 6) осознание социальных ролей собеседников в контексте их речевого взаимодействия;
- 7) использование умения воспринимать услышанное в соответствии с установками конкретного общества.

Социолингвистическая компетенция — это способность языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникан-

тов и обстановки общения в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национально-лингво-культурного сообщества.

Соотнесенность вербальной коммуникации с системой взаимоотношений между коммуникантами и маркированность любой ситуации общения условиями экстралингвистического характера (обстановкой, совокупностью обстоятельств, явлений, предметов действительности) позволили рассмотреть структуру коммуникативного акта с позиции прагмалингвистики, то есть в реальных процессах коммуникации.

Структура коммуникативного акта с определенным набором компонентов, когда *адресант* вступает с *адресатом* в контакт по поводу определенного *референта*, используя определенный *код*, предполагает взаимодействие между участниками общения и наличие совокупности речевых актов, совершаемых коммуникантами по отношению друг к другу.

В результате изучения и анализа составляющих коммуникативного акта мы пришли к следующим выводам:

- Согласно современной теории, речевой акт рассматривается как первичное по отношению к системе языка и понимается как элемент речевой деятельности;
- Языковые средства, используемые в коммуникативных актах, напрямую связаны с областью экстралингвистических знаний собеседников: их пресуппозиций друг о друге, о мире, по поводу предмета общения (референта); принципов общения, признаков успешности коммуникации;
- Правильно организованное общение на иностранном языке и знание составляющих коммуникативного акта может повлиять на успешную коммуникацию. «Организованное» общение предполагает

знание универсальных и частных стратегий речевого поведения участников относительно культурных и конвенциональных особенностей осуществления языкового контакта по поводу интересного и/или интересующего референта. Это неизбежно ведет адресанта и адресата к использованию определенного лингвистического кода.

- Если такой элемент коммуникативного акта, как языковой код, варьируется в зависимости от условий протекания коммуникации, то это определяется социолингвистическим контекстом общения или коммуникативной (речевой) ситуацией, которая влияет на выбор того или иного языкового кода или субкода. Следовательно, для осуществления любого успешного коммуникативного акта необходимо учитывать некоторый набор дополнительных специальных социолингвистических условий коммуникации, делающих соответствующий коммуникативный акт возможным.

В основу организации процесса усвоения отобранного содержания положена система принципов, обусловленная межкультурным подходом к обучению иностранному языку. К ним относятся:

- принцип **коммуникативной направленности**, который применительно к формированию СЛК у учащихся обеспечивает естественную необходимость многократного повторения языкового и речевого материала, создает психологическую готовность учащихся к общению, тренирует учащихся в выборе нужного речевого варианта, адаптирует к условиям общения, принятых в английском национально-лингвокультурном сообществе;

- принцип **функциональности** реализуется посредством выделения ряда функциональных образцов на уровне слов, словосочетаний и предложений, которые

вводятся не изолировано друг от друга, а только в контексте с учетом социолингвистических норм английского национально-лингво-культурного сообщества;

- принцип **стилистической дифференциации** означает отказ от ориентации при использовании языковых единиц в учебных целях только на некий нейтральный базис литературного языка. Данный принцип реализуется через отбор лексических единиц для каждого из регистров и использование отличающихся друг от друга грамматических структур;

- принцип **проблемности** в предлагаемой технологии реализуется в совместной деятельности учителя и обучаемых по созданию и исследованию проблемных ситуаций при работе с Case Study и при решении разнообразных речевых задач;

- принцип **речеповеденческих стратегий** применительно к формированию СЛК находит свое отражение в освоении учащимися такого вида речевого поведения в условиях конкретизированных определенной ситуацией, которые направлены на воссоздание и усвоение общественного опыта, и в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением;

- принцип **диалога культур** предопределяет «диалог» между коммуникантами, когда в учебном общении за счет создаваемых ситуаций речевые партнеры предстают друг перед другом как носители разных национально-лингвокультурных сообществ, «открытые» и готовые к общению в различных ситуациях, с различными представителями (носителями различных статусов и ролей) этих сообществ, в различных сферах общения в официальной, нейтральной и неофициальной тональностях общения. Принцип диалога культур позволяет наиболее успешным образом

осуществлять межличностные контакты, устанавливать социальные связи и взаимодействия;

- принцип автономности учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным иностранным языком акцентирует внимание на деятельности самого учащегося в процессе усвоения иностранных языков. Он предполагает самостоятельный поиск разрешения проблемы при работе с Case Study, что подразумевает самостоятельную аргументацию выбора правильного регистра в общении, самостоятельный анализ выбора неправильного регистра общения, самостоятельное исправление и драматизацию (обыгрывание) диалога в адекватной ситуации тональности общения.

Особенно значимым является исследовательский метод, который реализуется посредством ситуационного анализа (Case Studies).

Ситуационный анализ рассматривается как *речевое упражнение*, направленное на анализ социолингвистических условий коммуникативной ситуации, установление причинно-следственных связей, определение и устранение ошибок, препятствующих выбору правильного регистра общения. В ходе выполнения данных заданий учащиеся могут открывать для себя принципиально новую информацию или исследовать уже известное. Главным является то, что в процессе анализа проблемных ситуаций задействованы механизмы творческого мышления, в результате чего учащиеся приобретают исследовательский опыт.

Формирование социолингвистической компетенции в рамках разработанной системы обучения предполагает использование разнообразных аудитивных, визуальных, аудиовизуальных средств обучения

иностранному языку, включая информационные технологии.

В качестве основных форм взаимодействия учителя и учащихся в процессе формирования СЛК используется фронтальная, индивидуальная и групповая формы. Однако отличительной особенностью взаимодействия учащихся на уроке с учителем и друг с другом при формировании СЛК является работа в парах как постоянного, так и переменного состава.

Технология формирования СЛК предполагает три этапа:

- этап формирования социолингвистических знаний,

- этап совершенствования социолингвистических навыков,

- этап развития социолингвистических умений. На всех этапах работы с речевым материалом акцентируется внимание учащихся на развитии потребности в изучении ИЯ и знаний чужой культуры. Для этого была разработана система упражнений для овладения диалогической речью:

- упражнения на анализ коммуникативной ситуации и определение регистра общения (Read the suggested situations. Complete the table with the sociolinguistic context of the communicative situation. Define the register.);

- условно-речевые упражнения (Get to know how the English ask for other people's opinion in different registers. Repeat it after me; Read the situations. Act them out with different partners *asking* and *giving* opinion);

- упражнения на *узнавание* регистров общения (Looking only at the clichés, can you guess about the registers the interlocutors use? What are the clichés? What are the registers?) и *распознавание* регистров общения (Look through the suggested short dialogues and define the registers the interlocutors use

(*formal, neutral, informal*). Do you approve of their choice? Why?)

- речевые упражнения по составлению и драматизации диалогов при работе с функциональными схемами диалогов (Act out the situations using the scheme);

- речевые упражнения: составление и драматизация диалогов по предложенной ситуации общения на основе усвоенного диалога-образца, функциональной схемы диалога; драматизация ролевых ситуаций с использованием ролевых карт в качестве опоры (Read the role cards. Define the register. Act out the situations described in the role cards as if you were in Britain);

- система упражнений для анализа и изучения Case Studies:

- Read the problem of the case study. Define the register the interlocutors should use. Give your arguments.

- Read the conversation between the interlocutors. Define the registers they are using. Are they the same? What are they?

- Find in the conversation: greetings, talking about the weather, expressing

reasoning, making suggestions, expressing agreement, asking about personal information, expressing personal information, asking for advice, expressing advice, asking for an opinion, expressing opinion.

- Read the possible solutions from the case study. Do you approve of them? Prove your point of view using reasoning and working in pairs or in class.

- Can you offer other ways to solve this problem?

- Think over the conversation between the interlocutors that might have taken place. Correct Luciana's words; Act out the conversation like the English would do!

Это означает, что уровень сформированных социолингвистических знаний соответствует уровню развитых социолингвистических умений, и обучаемые могут применять теоретические знания прагматических клише и формул речевого этикета в основных видах функционального использования языка.

Зайцева Ж.И.

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИКЛАДНЫХ (ОБУЧАЮЩЕ-КОНТРОЛИРУЮЩИХ) ПРОГРАММ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В традиционной педагогике при очном обучении самостоятельная работа студентов включает в себя чаще всего лишь самостоятельную работу с литературой. С использованием новых информационных технологий возможности организации самостоятельной работы студентов расширяются. Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено самостоятельной работы сту-

дентов в целом, но ее основу в современных условиях составляет самостоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных.

В учебном процессе вуза до сих пор доминируют коллективные формы обучения, которые не учитывают индивидуальные различия в усвоении и применении студентами знаний, а также неадекватность традиционно сложившихся приемов учеб-

ной деятельности индивидуальным возможностям и способностям студентов. В то же время, математика как учебный предмет и ее изучение качественно отличаются от других дисциплин в вузе рядом особенностей:

- 1) высокой трудоемкостью ее изучения,
- 2) частым возникновением затруднительных учебных ситуаций,
- 3) индивидуальными особенностями обучаемых в усвоении предмета,
- 4) уровнем познавательной мотивации и школьной математической подготовки.

Важнейшая цель современной высшей школы – дать личности на любом уровне вузовского образования не только общую и профессиональную подготовку, но и необходимую базу для самообразования, развить способность активно использовать знания и умения самостоятельно ставить и решать возникающие реальные научные и производственные задачи. Реализация этой цели предполагает, что в современной высшей школе учебный процесс должен приобрести характер самостоятельного труда студентов, организуемого и управляемого преподавателем с использованием новейших методов и средств обучения. Исключительное место, в силу названных выше особенностей, занимают математика и математические дисциплины, тем более что в последнее время возникли и активно развиваются новые формы высшего образования, такие как дистанционное образование, вынесение разделов общих курсов на самостоятельное изучение и др.

Естественно, нужно искать такие формы и способы обучения, которые позволяли бы студентам усваивать в отведенное на изучение математики время необходимый объем знаний и умений, и на этом фоне

особую актуальность приобретает организация самостоятельной работы студентов. Говоря о формировании у студентов самостоятельности, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у студентов самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая – в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Для решения поставленных задач предлагается методика организации самостоятельной работы студентов с помощью разработанного программного комплекса, содержащего прикладные программы, разработанные и предназначенные для реализации в компьютерной математической системе *Mathematica*.

Программный комплекс можно условно разделить на следующие основные разделы:

- 1) Историческая справка; основные направления использования изучаемого раздела, практическая значимость; основные теоретические результаты.

- 2) Теоретический раздел. Здесь представлены теоретические сведения по данной теме и способы решения большого круга задач как по данной теме, так и по дисциплинам, связанным с ней. При этом в некоторых задачах необходимо обращаться к четвертому разделу (см. ниже). Решение всех задач второго раздела, построение графиков основано на использовании системы *Mathematica*.

- 3) Индивидуальные задания (тренинг).

В процессе выполнения индивидуального задания студент вводит результат промежуточных вычислений, в случае не-

правильного ответа программа отсылает исполнителя к теоретическому или справочному разделу, и только после получения правильного решения студент может перейти к выполнению следующего этапа самостоятельной работы; в том случае, когда ошибка повторяется несколько раз, программа выдает ему правильное решение.

4) Справочный материал (глоссарий).

После окончания работы программа предоставляет возможность распечатать полученные результаты для проверки и оценки преподавателем, причем в распечатке содержатся все ошибки студента и его исправления.

Список литературы

1. Артюхин, Ю. П. Система Математика 4.0 и ее приложения в механике: Учебное пособие. / Ю. П. Артюхин, Н. Г. Гурьянов, Л. М. Котляр. – Казанское математическое общество. – Изд-во КамПИ. 2002. – 415 с. (на рус. языке).
2. Капустина, Т. В. Новые информационные технологии обучения математическим дисциплинам в педвузе (на основе компьютерной системы Mathematica) / Т. В. Капустина. – М.: Изд-во МПУ, 2001. – 92 с.: ил.
3. Зайцева, Ж. И. Методика преподавания высшей математики с применением новых информационных технологий (в техническом вузе): дис. канд. пед. наук: 13.00.02, 13.00.08; защищена в МГОУ 27.12.05/ Ж. И. Зайцева; Елабужский гос. пед. ун-т. Елабуга, 2005. 140 с.
4. Журнал «Фундаментальные исследования» №5, Москва, 2004.

Латыпова И.А., Ковалев В.П.

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИИ ДЕТСТВА

Культура здорового образа жизни (ЗОЖ) человека есть один из результатов социализации личности в общественной среде. Чем выше приоритет здоровья в обществе, тем выше культура здорового образа жизни каждого его члена. Из данного вывода вытекают, по крайней мере, два краеугольных положения: 1) если создать мощную здоровьесформирующую среду, то

Образец программного комплекса приведен в [3].

Компьютерная поддержка учебных курсов не заменяет традиционные формы преподавания, а дополняет и обогащает их, помогает существенно интенсифицировать учебный процесс, осветить изучаемое явление или объект с разных сторон, подготовить студента к квалифицированному применению компьютера в учебной деятельности, сделать процесс обучения более привлекательным и интересным для студентов.

культура здорового образа жизни каждого ее представителя значительно повысится и 2) для школьников важнейшей здоровьесформирующей средой может стать школа, которая взаимодействует с другими социальными объектами и является эффективным институтом культивирования ЗОЖ.

Основные задачи, поставленные перед отечественным образованием Концепцией

модернизации российского образования на период до 2010 года, базируются на положении о том, что современное общество остро нуждается в активно развивающихся, самоопределяющихся, творческих личностях. Изменения в российском обществе, связанные, прежде всего, с приоритетом интересов личности, вызывают изменения в социальном заказе общества образовательному учреждению. При этом проблема здоровьесформирующих технологий занимает особое место.

Здоровый образ жизни обладает широким позитивным спектром воздействия на различные стороны проявлений организма и личности человека. В поведении это проявляется в большей жизненной энергии, собранности, хорошей, коммуникабельности; ощущении своей физической и психоэмоциональной привлекательности, оптимистическом настрое, умении обеспечить свой полноценный и приятный отдых, целостную культуру жизнедеятельности.

В психологическом аспекте достоинства здорового образа жизни обнаруживаются в качестве психического здоровья, хорошем самочувствии, в нервно-психической устойчивости, способности успешно переносить последствия психических стрессов; в хорошо выраженной волевой организации (самообладании, целеустремленности, настойчивости в достижении поставленной цели, решительности), уверенности в своих силах, меньшей подверженности депрессии, ипохондрии, мнительности. В функциональном проявлении можно отметить: более высокое качество здоровья, улучшение адаптационных процессов, повышение работоспособности и тренированности; снижение заболеваемости и болезненных ощущений; более быстрое и полноценное течение процессов восстановления после

физической и умственной деятельности; усиление иммунных механизмов защиты организма; активность обменных процессов в организме; усиление половой потенции, нормализация соотношения массы тела и роста; хорошую осанку и легкость походки.

Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Понятие «здоровье» определяется ЮНЕСКО как отсутствие патологических отклонений в организме и состояние полного комфорта: физического, психического и социального. Правоммерно и необходимо также добавить, что и духовного. В характеристике понятия «здоровье» используется как индивидуальная, так и общественная характеристика.

В отношении индивида оно отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания. Здоровье формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

Признаки индивидуального здоровья: специфическая и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов; показатели роста и развития; текущее функциональное состояние и потенциал (возможности) организма и личности; наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития; уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

В связи с этим целостный взгляд на индивидуальное здоровье можно представить в виде четырехкомпонентной модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонентов и представлена их иерархия.

Соматический компонент – текущее состояние органов и систем организма человека, – основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а во-вторых – обеспечивают индивидуализацию этого процесса.

Физический компонент – уровень роста и развития органов и систем организма, – основу его составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

Психический компонент – состояние психической сферы, – основу его составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения.

Нравственный компонент – комплекс характеристик мотивационной и потребностно – информативной сферы жизнедеятельности, – основу его определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты.

Здоровье человека, в первую очередь, зависит от стиля жизни. Этот стиль персо-

нифицирован. Он определяется социально-экономическими факторами, историческими, национальными и религиозными традициями, убеждениями, личностными склонностями. **Здоровый образ жизни** объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности в сохранении и укреплении индивидуального и общественного здоровья.

Здоровый образ жизни определяется как совокупность его составляющих: благоприятное социальное окружение; духовно-нравственное благополучие; оптимальный двигательный режим (культура движений); закаливание организма; рациональное питание; личная гигиена; отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков, наркотических веществ); положительные эмоции.

Приведенные характеристики позволяют сделать вывод, что **культура здорового образа жизни личности** – это часть общей культуры человека, которая отражает его системное и динамическое состояние, обусловленное определенным уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно-ценностной ориентации и самообразования, воплощенных в практической жизнедеятельности, а также в физическом и психофизическом здоровье.

Технологическую основу здоровьесформирующей педагогики составляют здоровьесформирующие образовательные технологии. Определить их понятие представляется возможным, исходя из «родового» понятия «образовательные технологии».

По определению В.В. Серикова, технология в любой сфере – это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы, построенная в соответствии с логикой развития этой сферы и потому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям. Следуя этому методологическому регулятиву, технологию, применительно к поставленной проблеме, можно определить как **здоровьеформирующую педагогическую деятельность**, которая по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. **Здоровьесберегающие педагогические технологии** должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

Здоровьеформирующие образовательные технологии (ЗОТ) – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Здоровьеформирующая технология – это:

- условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);

- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);

- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;

- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Под **здоровьеформирующей образовательной технологией** понимают систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.).

Постановка задачи **здоровьеформирования** в образовательном процессе может рассматриваться в двух вариантах: **задача-минимум** и **задача-оптимум**. **Задача-минимум** отвечает фундаментальному принципу медицины и педагогики: «*Non nocere!*» («*Не навреди!*») и заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье учащихся. Эта задача аналогична концепции охраны труда школьника. В традиционном понимании, сложившемся в нашей стране еще в советское время, охрана труда – это предупреждение травматизма и других очевидно вредных воздействий на здоровье производственника. «*Производство*» школьника – его парта, класс, школа; деятельность – учеба, и задача руководителя образовательного учреждения, каждого учителя – по возможности защитить тело и психику ребенка во время его пребывания в школе от воздействия очевидно травмирующих факторов.

Таким образом, ЗОТ можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения.

Эти факторы (достаточно условно) можно разделить на три группы: экологогигиенические (природно-средовые); организационно-педагогические; психологопедагогические.

Однако постановка и решение задачи минимум не может быть признана правильной в наших учреждениях образования. **Во-первых**, пытаться только сохранить здоровье – очевидная методологическая ошибка. Его невозможно «законсервировать» на достигнутом уровне: или развивать, укреплять, совершенствовать, или медленно, но неуклонно утрачивать. Попыткой только защищать ребенка от негативных воздействий, ничего не предпринимая для укрепления его защитных сил, можно достичь лишь снижения вредного влияния образовательного процесса на здоровье школьника. (Проводя аналогию с любовью: это – как надежда удержать ее, проявляя ревность, пытаюсь скрыть объект своего чувства от чужих глаз.)

Во-вторых, в распоряжении образовательной системы имеются мощные возможности для позитивного воздействия на здоровье путем повышения уровня грамотности, воспитания культуры здоровья, приобщения к ведению здорового образа жизни. Не использовать их – значит не решать главную задачу образования – подготовку ребенка к самостоятельной жизни («Здоровье – это не все, но без здоровья все – ничто!»).

В-третьих, недопустимо нацеливать все усилия лишь на заботу о здоровье учащихся. И не только потому, что «учителя – тоже люди». Учитель, не проявляющий грамотную заботу о своем здоровье, не предъявляющий ученикам позитивные результаты этой заботы, оказывается для них плохим примером. Вниманием к своему здоровью учитель, вольно и невольно, помогает решать важнейшую задачу школы – воспитательную. Все это отражает фундаментальный принцип педагогики: качество подготовки ученика к реальной жизни определяется, в конечном счете, профессионализмом учителя.

В соответствии с этим реализацию создания здоровьесформирующего пространства «Экология детства» следует понимать как **задачу-оптимум**, включающую не только охрану здоровья учащихся, но и формирование, укрепление их здоровья, воспитание у них культуры здоровья, а также охрану здоровья педагогов и содействие им в стремлении грамотно заботиться о своем здоровье.

Здоровьесформирующие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Эти технологии предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе

воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Основными компонентами здоровьесформирующей технологии выступают:

- **аксиологический**, проявляющийся в осознании учащимися высшей ценности своего здоровья, убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни, который позволяет наиболее полно осуществить намеченные цели, использовать свои умственные и физические возможности. Осуществление аксиологического компонента происходит на основе формирования мировоззрения, внутренних убеждений человека, определяющих рефлексию и присвоение определенной системы духовных, витальных, медицинских, социальных и философских знаний, соответствующих физиологическим и нейропсихологическим особенностям возраста; познание законов психического развития человека, его взаимоотношений с самим собой, природой, окружающим миром. Таким образом, воспитание как педагогический процесс направляется на *формирование ценностно-ориентированных установок на здоровье, здоровьесбережение и здравотворчество (здоровьесформирование)*, построенных как неотъемлемая часть жизненных ценностей и мировоззрения. В этом процессе у человека развивается эмоциональное и вместе с тем осознанное отношение к здоровью, основанное на положительных интересах и потребностях;

- **гносеологический**, связанный с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу,

различных методик по оздоровлению и укреплению организма. Это происходит благодаря процессу формирования знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, овладению умениями сохранять и совершенствовать личное здоровье, оценке формирующих его факторов, усвоению знаний о здоровом образе жизни и умений его построения;

- **здоровьесберегающий**, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психопрофилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных;

- **эмоционально-волевой**, который включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции; переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни. Воля – психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели. Личность с помощью воли может

осуществлять регуляцию и саморегуляцию своего здоровья;

- **экологический**, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в природной среде, которая обеспечивает человеческую личность определёнными биологическими, экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие. Осознание бытия человеческой личности в единстве с биосферой раскрывает зависимость физического и психического здоровья от экологических условий. Рассмотрение природной среды как предпосылки здоровья личности позволяет нам внести в содержание здоровьесберегающего воспитания формирование умений и навыков адаптации к экологическим факторам. К сожалению, экологическая среда образовательных учреждений не всегда благоприятна для здоровья учащихся. Общение с миром природы способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде, микро- и макро-социуме. В то же время природная среда, окружающая школу, является мощным оздоровительным фактором;

- **физкультурно-оздоровительный компонент** предполагает владение способами деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Кроме того, этот компонент содержания воспитания обеспечивает закаливание организма, высокие адаптивные возможности. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, а также навыков личной и общественной гигиены.

Представленные выше компоненты здоровьесформирующей технологии позво-

ляют перейти к рассмотрению ее функциональной составляющей.

Функции здоровьесформирующей технологии:

формирующая: осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, классном коллективе, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, учебной деятельности, природной среде;

информативно-коммуникативная: обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентации, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни;

диагностическая: заключается в мониторинге развития учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым ребенком;

адаптивная: воспитание у учащихся направленности на здоровьесбережение, здоровый образ жизни, оптимизировать состояние собственного организма и повысить устойчивость к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды. Она обеспечивает адап-

тацию школьников к социально-значимой деятельности;

рефлексивная: заключается в переосмыслении предшествующего личного опыта, в сохранении и приумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами;

интегративная: объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения.

Типы технологий:

• **Здоровьесберегающие** (профилактические прививки, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, ЛФК, массаж, фитотерапия, арттерапия, витаминизация, организация здорового питания).

• **Здоровьеразвивающие** (обеспечение двигательной активности, самостоя-

тельные занятия, двигательная активность в группах продленного дня, физкультминутки, утренние зарядки).

• **Технологии обучения здоровью** (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла, семинары практикумы для преподавателей физической культуры, педагогов продленного дня, родителей).

• **Формирование ценностного отношения к физической культуре и здоровому образу жизни** (внеклассные занятия по развитию физической культуры личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, спортивные праздники, спартакиады, конкурсы и т.д.).

Все эти технологии должны работать в здоровьесформирующем пространстве «Экология детства».

Шакиров Р.Р.

ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕНЕДЖЕРСКИХ ФУНКЦИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Педагогическая практика показывает, что в условиях социального информационно-ориентированного общества учителю необходимо обладать не только прочными знаниями, но и разносторонними умениями анализировать явления многогранной школьной жизни, умениями ставить и решать сложные педагогические задачи. В статье подчеркивается, что повышение эффективности управления учебно-воспитательным процессом необходимо начинать с создания или преобразования системы информационного обеспечения, рассматриваются виды, источники педагогической информации, рассматривается коммуникативная деятельность педагога.

Информация (от лат. разъяснение, изложение) – это сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другими способами. Под управленческой информацией понимают данные, обладающие элементами новизны для их получателя и требующие с его стороны принятия решения.

Для создания целостной системы ин-

формационной деятельности в школах необходимо, прежде всего, определить ее содержание, объем, источники, сформировать потоки информации и вывести их на соответствующие уровни управления.

Существуют два вида источников педагогической информации – внутренняя и внешняя. К внутренним источникам от-

носятся: информация о состоянии школы, учебно-воспитательного процесса, сведения об учителях и учениках.

К внешним источникам можно отнести:

- направления преобразования общества, политологию, философию;
- достижения и проблемы всего комплекса наук об обществе и человеке, и в особенности педагогики и психологии;
- передовой педагогический опыт, творческие искания коллег;
- исторический опыт образования и воспитания как отечественный, включающий и народную педагогику, так и зарубежный;
- методическая литература, описывающая новые приемы, способы, технологии образования и воспитания.

Мы считаем, что при подготовке учителя к реализации функций менеджера в учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать влияние данного фактора для достижения наибольшей эффективности при осуществлении коммуникативных взаимодействий.

Основным источником получения информации в работе учителя является общение. Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимодействия между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный) и неречевой (невербальный) каналы общения. Речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия с собеседником.

Психолого-педагогические аспекты общения освещаются в трудах Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, Н.В. Кузьминой[1], В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, Л.С. Рубинштейна[2] и др.

Педагог от 50 до 90% своего времени затрачивает на различные виды общения, поэтому мы выделяем прямой межличностный обмен информацией. Наше рассмотрение межличностных барьеров в общении сосредоточено на следующих моментах:

- восприятию;
- семантике (изучение способов использования слов и значения, передаваемого словами);
- обмену невербальной информацией и др.

Восприятие – это отражение предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств в целом, в совокупности свойств и признаков этих предметов.

Восприятие – результат деятельности системы анализаторов, оно предполагает выделение из комплекса воздействующих признаков основных и наиболее существенных, с одновременным отсечением от несущественных. Рассматривая преграды в общении, обусловленные восприятием, можно констатировать следующие факты: люди реагируют не на то, что в действительности происходит в их окружении, а на то, что воспринимается как происходящее. Информация может быть интерпретирована по-разному в зависимости от накопленного опыта. Информация, вступающая в противоречие с нашим опытом или ранее усвоенными понятиями, зачастую либо полностью отторгается, либо искажается в соответствии с этими понятиями или опытом.

Вступая в информационный контакт и используя символы, учитель пытается обмениваться информацией и добиваться ее понимания, к таким символам относятся слова, жесты, мимика и интонации. Слова

(символы) могут иметь разное значение для разных людей потому, что одна и та же информация может быть интерпретирована разными людьми по-разному.

Семантические вариации часто становятся причиной неверного понимания, ибо во многих случаях вовсе не очевидно точное значение, приписываемое символу (слову) отправителем.

Хотя вербальные символы (слова) – основное средство учителя для координирования учебно-воспитательных целей, ему также приходится использовать и невербальные символы.

Учитель в силу самой своей роли практически всегда в большей или меньшей степени является значимым для школьников как источник важной для них информации, особенно в сфере учебной деятельности.

Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения ставится развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, и инструмента регулирования учебно-исследовательской деятельности, и имитационного регулирования (моделирования), учитель призван больше действовать как руководитель и партнер, чем выступать как источник готовых знаний и директив для обучающихся.

Мы считаем, что в процессе подготовки будущий учитель должен приобрести опыт, который поможет ему:

- уметь ставить перед классом реальные учебные цели в понятной для детей форме;

- стараться увлечь обучающихся проблемой и процессом ее глубокого исследования, стимулировать творческое мышление при помощи умело поставленных вопросов;

- оказывать поддержку ученикам в попытках найти собственное решение;

- своевременно направлять учащихся к необходимым источникам информации.

Основная часть управленческой работы связана с осуществлением коммуникации. Директор школы, его заместители и учителя большую часть своих функций реализуют через общение с людьми.

Заседания педсовета, методических объединений, различного рода совещания, родительские собрания, выступления перед аудиторией – все это коммуникационные процессы.

Основные элементы, благодаря наличию которых протекает коммуникационный процесс – это источник, получатель, текст, канал, результат, обратная связь.

Важной на наш взгляд преградой на пути движения информации является отсутствие эффективно налаженного канала коммуникации.

Разрывы в коммуникационных сетях возникают также в случаях плохого социально-психологического климата в коллективе, что в результате приводит к прекращению необходимого делового общения, искажает полученную информацию.

Перспективным способом получения педагогической информации является педагогический мониторинг. Современная педагогика увидела в мониторинге резервы, которые могли бы помочь ученику успешно учиться. Мониторинг необходим для отслеживания хода педагогических процессов. Информация, полученная в ходе педагогического мониторинга, призвана немедленно включить управленческий механизм для принятия решений и осуществления корректирующих действий. Мониторинг играет существенную роль в построении учебной деятельности школьника. Он опре-

деляет перманентное пристальное внимание к текущим процессам, происходящим при реализации замысла – имеющегося проекта учебной деятельности.

С помощью мониторинга добывается особого рода информация о текущих результатах обучения (усвоения знаний, умений, умственном и личностном развитии). Мониторинг собирает и другую информацию – о текущих процессах становления и осуществления учебной деятельности у учащихся. Таким образом, мониторинг способен отслеживать саму структуру учебной деятельности: ее основные компоненты, их взаимосвязь, уровень их развития, трудности в протекании, специфические слабые места их функционирования и т.п.

Список литературы

1. Кузьмина, Н.В. Основы профессиональной психодиагностики / Н.В. Кузьмина. – М., 1989.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
3. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 2001.

Шакиров Р.Р., Кашанова И.Я.

РОЛЬ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ МЕНЕДЖЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Одной из значимых функций в осуществлении менеджерской деятельности в учебно-воспитательном процессе является прогностическая функция. Как отмечает М.М. Поташник [4], сущность диагностики при использовании инноваций в процессе обновления школы заключается в анализе затруднений, которые испытывает при этом учитель, в анализе состояния учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время однозначного толкования термина «прогнозирование» не

При применении мониторинга можно использовать метод тестовых учебных ситуаций. Суть его в том, что учитель создает специальные условия, в которых должны проявиться все компоненты учебной деятельности. Ученику дается тестовая задача и ход решения ее специально прерывается, вводятся верные и неверные подсказки, стимулируется высказывание ученика и т.п.

С помощью этого в ходе решения задачи каждый из компонентов учебной деятельности раскрывается полно, что и позволяет его объективно зарегистрировать. При этом педагог ориентируется на поиск ответов на вопросы: в чем дело, где причина, что с этим делать и т.п.

существует. Так, под ним понимают вид познавательной деятельности (М.Г. Давыдов, В.А. Лисичкин); процесс, содержащий момент моделирования (В.Г. Афанасьев, Н. Стефанов и др.); процесс получения опережающей информации (Я. Пруха); процесс осуществления прогноза (В. Виноградов); определение признаков желаемого результата (В.А. Якунин).

И.П. Раченко [3] выделяет так называемое вероятностное прогнозирование. Под ним автор понимает суждение об ожидае-

мых событиях с оценкой степени их вероятности, которое может быть как результатом, так и предпосылкой вероятностного мышления. Таким образом, вероятностное прогнозирование – это вид мышления, в структуру которого входят суждения о степени вероятности ожидаемых событий. Он считает, что вероятностное прогнозирование необходимо использовать учителю в профессиональной деятельности, связанной с внедрением в учебно-воспитательный процесс тех или иных образовательных технологий и инноваций с тем, чтобы иметь возможность заблаговременно предусмотреть условия их функционирования, как благоприятные, так и неблагоприятные, а также пути их преодоления.

В.С. Гершунский понимает под педагогическим прогнозированием «специально организованный комплекс научных исследований, направленный на изучение, получение достоверной опережающей информации о развитии соответствующих педагогических объектов с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм учебно-познавательной деятельности» [1].

Педагогическое прогнозирование следует рассматривать как процесс, в структуре которого выделяются различные стадии, этапы, процедуры.

С.С. Аверинцев, Ф.В. Константинов и другие исследователи предлагают типовую методику прогнозирования, которая включает следующие основные этапы:

- предпрогнозная ориентация (определение объекта, предмета, проблемы, цели, задач, рабочих гипотез, структуры в организации исследования);
- прогнозный фон (сбор данных, влияющих на развитие объекта);
- исходная модель (система показате-

лей, параметров, отображающих характер и структуру объекта);

- поисковый прогноз (проекция в будущее исходной модели по наблюдаемой тенденции с учетом факторов прогнозного фона);

- нормативный прогноз (проекция в будущее исходной модели в соответствии с заданными целями, нормами по заданному критерию);

- оценка степени достоверности и уточнения прогностических моделей;

- выработка рекомендаций для оптимизации решений на основе сопоставления прогностических моделей. Так как именно учитель выступает в качестве эксперта в условиях учебных заведений различного типа, то необходимость подготовки студентов к реализации функции прогнозирования в учебно-воспитательном процессе очевидна.

Учитель как организатор учебно-воспитательного процесса воплощает в жизнь прогрессивную парадигму образования: субъект-субъектные отношения, гуманизацию, личностно-ориентированный подход.

Функция организации, реализуемая учителем в учебно-воспитательном процессе, играет здесь особую роль.

От степени эффективности организации коллектива класса в конечном итоге зависят результаты совместной деятельности учителя и учащихся.

В настоящее время эффективность организации групповой деятельности отражена в исследованиях Б.Ф. Ломова, Л.И. Уманского, Р.С. Немова и др. Она рассматривается как функция множества социально-психологических и структурно-функциональных переменных: особенностей индивидуально-психологического состава группы, стиля лидерства, влияния на груп-

повую эффективность межличностных отношений и т.п.

Интересная попытка разработать творческую модель управления системой учебных взаимодействий и общения предпринята В.И. Войтко. Обосновывая необходимость учета и развития в учебной деятельности специфических человеческих потребностей в общении, социальном признании, самовыражении и т.д., автор предлагает создать специально разработанные процедуры, позволяющие реализовать так называемый принцип личностно-ролевого управления общением в системе «учитель-ученик». Подлинное продуктивное межличностное взаимодействие может осуществляться только в процессе межсубъектной связи субъекта с другим равным ему субъектом, а не объектом его просветительской деятельности.

Н.В. Немова характеризует организацию как деятельность субъекта управления по формированию и регулированию определенной структуры организационных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей. Организационные отношения можно определить как связи по поводу распределения полномочий и закрепления за ними функций их совместной деятельности. К основным направлениям повышения эффективности реализации данной функции относятся:

- реализация личностно-ориентированного подхода в организации деятельности;
- научно и практически обоснованное распределение функциональных обязанностей между аппаратом органов управления, руководителями школы и членами педагогического коллектива;
- рациональная организация труда;
- формирование относительно автономных систем внутришкольного управления.

Оптимизация управления школой – это переход к управлению через построение организационных автономных самоуправляемых систем.

Мы считаем, что функция организации включает в себя также мотивационную деятельность. Совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых работниками для достижения целей организации, называют ее мотивационной средой.

Вопросы мотивирования познавательной деятельности нашли достаточно полное освещение в обширной психолого-педагогической литературе (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, М.М. Поташник [4] и др.).

В ряде работ зарубежных педагогов и психологов активно пропагандируются различные теории мотивации (теория справедливости, теория двух факторов Ф. Херцберга, теория ожиданий и др.).

Список литературы

1. Гершунский, В.С. Прогностические методы в педагогике. / В.С. Гершунский. – Киев, 1987.
2. Ломов, Б.Ф. Категории деятельности и общения в психологии // Вопросы философии. – 1979 – № 8. – С. 36-48.
3. Раченко, И.П. НОТ учителя / И.П. Раченко. – М., 1989.
4. Поташник, М.М. Инновационные школы России: становление и развитие / М.М. Поташник – М., 1996.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахкиямова Г.Р.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В предлагаемой статье затрагивается актуальная сегодня в обществе тема формирования межнациональной толерантности у младших школьников. В ней анализируется целенаправленное использование этнопедагогического потенциала, народных традиций в педагогической деятельности, которое позволяет качественно улучшить учебно-воспитательный процесс, целью которого является формирование межнациональной толерантной личности.

Исследование современной психологической, педагогической и социологической литературы, изданной в последние годы, привело нас к выводу о том, что проблема формирования межнациональной толерантности в процессе совместной учебной и внеучебной деятельности полиэтнической школы является актуальной и наименее разработанной. Имеющиеся диссертационные исследования, посвященные формированию и воспитанию межнациональной толерантности, ограничиваются в основном либо характеристикой психолого-педагогических основ данного понятия, либо раскрывают особенности учебного процесса по внедрению узкоспецифических компонентов, либо направлены на описание результатов какого-то одного опытно-экспериментального исследования по линии внеклассной и воспитательной деятельности школы.

Не претендуя на исследование всех методологических проблем формирования толерантности, хотелось бы остановиться на основных ключевых аспектах данного вопроса применительно к учебно-воспитательному процессу в многонациональном учебном заведении.

Очевидно, что учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование межнациональной толерантности, имеет существенные особенности и должен охватывать следующие области толерантности:

1. Фактические представления о толерантности.

Школьники должны получать знания о сути данного явления. Все фактические знания должны быть включены в школьную программу.

2. Ознакомление с историей, культурой всех национальностей, из представителей которой состоит контингент школы.

Учащиеся школы должны получить знания об истории и культуре национальностей, составляющих население региона и, возможно, представленных в школе их одноклассниками. Глобальное гражданское образование требует знания всех культур многонационального государства.

3. Уважение различий.

Программы школы с многонациональным составом должны давать возможность учащимся изучать различные мировые культуры, как те, внутри которых живет школа, так и те, с которыми ученики не соприкасаются лично. На конкретном ма-

териале необходимо знакомить детей как с универсальной природой, так и с широким спектром этнического и культурного разнообразия, демонстрируя при этом потенциальную основу человеческой солидарности. Кроме получения обширных знаний, школьники должны изучить опыт обращения к проблемам человечества и опыт решения глобальных задач.

4. Понимание индивидуальной неповторимости.

Индивидуальные особенности человека должны уважаться и рассматриваться как проявление уникальности каждой личности и человеческого достоинства. Принципы, содержащиеся во Всеобщей декларации прав человека и в других правовых документах, должны изучаться в школе и стать основой для воспитания уважения как к уникальным качествам конкретного человека, так и к человеку вообще.

Педагогический процесс начинается с воздействия на эмоциональную сферу ребенка посредством привлечения сюжетов, фрагментов исторических источников, вызывающих эмоции печали и радости с целью поддержания утрачивающейся с возрастом способности к сочувствию, к «проекции» собственных переживаний на человека прошлого, как соплеменника, так и представителя иной культуры, а при хронологическом отдалении – и на исторического противника, что способствует эмоциональной готовности к «исторической декатегоризации» – отождествлению себя с человеком прошлого, к культурному диалогу с современником, и тем самым развитию толерантного мышления.

В обычных условиях, когда дети растут и развиваются в однородной этнической среде, на их эстетическое развитие огромное влияние оказывают различные формы

их национальной культуры. Определенную роль играет бытовая культура, сказки данного народа, его песни и сказания, национальная музыка и танцы, различные виды декоративно-прикладного искусства. Так как эти дети учатся в обычной общеобразовательной школе, где изучается родная литература, музыка, изобразительное искусство и т.д., то национальный элемент присутствует в эстетическом воспитании, осуществляемом в школе. Национальный колорит сохраняется и в организации художественной самодеятельности, различных кружков и т.п. Особенно сложным в этом отношении является положение детей тех культур, которые в данной школе и данном классе представлены единично. Так как они лишены возможности приобщаться к национальной культуре народа, к которому принадлежат, то происходит процесс обогащения сведениями из культуры других народов, что в определенной степени компенсирует культурный дефицит, однако происходят процессы ассимиляции культур. При внимательном изучении оказывается, что культурное развитие некоторых учащихся ущемляется не только потому, что они до обучения в школе владели элементами только своей национальной культуры, но и из-за слабого владения русским языком. Они оказываются неподготовленными воспринимать содержание образования. Особенно ослабленным оказывается воспитательное воздействие занятий по литературе, которая здесь изучается, как правило, по программам и учебникам для русских школ. Многие учащиеся, у которых родной язык относится к группе тюркских, не воспринимают в полном объеме красоту и язык читаемых и разбираемых в классе литературных произведений: им недоступны сравнения, эпитеты, другие способы

языкового выражения чувств. Учащиеся не получают ожидаемого (заложенного в данном произведении) эмоционального воздействия на сознание и чувства. Это приводит к ущемлению процесса эстетического развития учащихся в той части, которая не подвергается систематическому воздействию своей национальной культуры, родного языка и отраженной в нем культуры. Выросшие в такой обстановке молодые люди зачастую удовлетворяют свои эстетические потребности современной западной музыкальной и художественной культурой. Их не задевают мелодии своего родного народа, стихи своих национальных поэтов и находящийся в них глубокий философский и духовный смысл, национальные орнаменты, веками украшавшие жилища и одежду соплеменников, изделия декоративно-прикладного искусства, являющиеся украшением и источником жизни. Все это негативно сказывается не только на эстетическом, но и на общем духовном развитии личности.

Таким образом, в процессе формирования межнациональной толерантности необходимо учитывать огромный воспитательный потенциал литературы и языка. Воспитание, познание, самосознание, самооткрытие в этих процессах неделимы. Формирование межнациональной толерантности под воздействием литературы осуществляется как самореализация творческих способностей, духовных возможностей человека в результате его самовключения в чужую жизнь, через ее открытие и освоение. Слова героев, их чувства, реакции, суждения, всплывающие в памяти после чтения, определяют вполне достроенное впечатление и завершают мимолетную эмоциональную рефлексию, возникшую при чтении.

Рассмотрим возможности использования литературы разных народов в формировании межнациональной толерантности. При изучении творчества русского поэта А.С. Пушкина учителя используют русско-мордовские литературные взаимосвязи. Некоторые произведения А.С. Пушкина переведены на эрзянский и мокшанский языки. Например, на эрзянском и мокшанском языках были изданы «Дубровский», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Капитанская дочка» и другие. Над переводами работали мордовские поэты и прозаики П. Кириллов, И. Кривошеев, А. Куторкин, А. Мартынов, П. Гайни. Удачным явился перевод П. Гайни лирического стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер». Поэту удалось найти в родном языке эквиваленты русских слов и помочь читателю представить картину зимнего пейзажа.

Работа по сравнительному анализу произведений на русском и мордовском языках помогает донести богатство литературы, культуры народов школьникам.

Кроме того, формирование у учащихся положительного отношения к ценностям толерантности при изучении русского, татарского, чувашского и мордовского языков достигается через обучение сопоставительному анализу русского и татарского языков для учащихся общеобразовательной школы, анализу русского, татарского и чувашского языков для учащихся чувашской воскресной школы, анализу русского, татарского и мордовского языков для учащихся мордовской воскресной школы.

Также уроки истории играют огромную роль при формировании межнациональной толерантности, ведь именно в них сокрыты причинно-следственные связи всех межнациональных проблем и конфликтов, а они, в свою очередь, кроются в более глубоких,

нежели событийный ряд, пластах: в идеологическом, политическом и военном противостоянии народов.

Понимание разнообразия и неповторимости национальных культур, учет их специфических особенностей, признание самобытности культуры каждого народа и подлинное уважение к духовным ценностям других народов достигается также через музыку.

Формирование музыкальной культуры и вкуса должно достигаться, с одной стороны, воспитанием у детей способности «схватить» самое существенное в сравнительно большом количестве разных сочинений и, с другой стороны, умением глубоко вникать в сравнительно небольшое число наиболее значимых произведений, многократно слушая и анализируя их.

Полноценное становление межнациональной толерантной личности учащихся, раскрытие их эмоционально-личностных возможностей не может происходить без глубокого приобщения к народному музыкально-поэтическому творчеству. Как отмечает О.А. Бурлак, уроки музыки ставят задачу ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, воспитывать у учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры [1, с.12].

Содержание устного народного творчества, особенно песен, как эпических, так и лирических, представляет собой, в сущности, опозитизированную историю и быт народа. В них в наиболее совершенной художественной форме выражен национальный характер народа, раскрыт высокий уровень его национально-поэтического творчества.

Следовательно, при общем концептуальном подходе к формированию структуры и методов учебного процесса подбор содержательного материала региональной образовательной программы должен осуществляться с учетом культуры народов, проживающих в данном регионе.

Таким образом, усвоение национальных традиций, обычаев, неповторимой самобытности, богатства языка развивает в школьниках межнациональное толерантное сознание.

Одной из особенностей формирования межнациональной толерантности учащихся средствами национальной культуры является взаимосвязь ценностей национальной, русской, мировой культур. Эту особенность можно определить при сопоставительном анализе фольклора народов.

Так, например, знакомясь с волшебным миром народной сказки, учащиеся на уроках по изучению фольклора узнают, что у каждого народа имеются герои сказок, олицетворяющие добро и зло. Если в русских народных сказках лиса – коварный и хитрый хищник, обманщик и подхалим, то в некоторых татарских сказках – это умное, находчивое и ловкое животное. Медведь и волк у всех народов тупые, глупые, трусливые, а лев и тигр изображаются как самые сильные животные. Сравнивая сказки разных народов, школьники могут выяснить, что во многих татарских сказках действует, наподобие русской бабы-яги, старуха-ведьма (убырлы карчык), или старуха-колдунья (сихерче-карчык), или старуха-обжорка (жалмавыз). А змей (елан) очень часто – не ярый враг человека, как в сказках других народов, а помощник, даритель.

В пользу нашей точки зрения по поводу формирующей роли произведений устного

народного творчества выступают и малые формы фольклора: пословицы, поговорки.

Малые формы фольклора едины по своему жизненному назначению: они способствуют формированию личности человека. Пословицы – это народная мудрость, свод правил жизни, практическая философия, историческая память. Прежде всего, в них закреплён общественно-исторический и житейско-бытовой опыт народа.

Представляется целесообразным обращать внимание учащихся не только на общие элементы этнических культур – чем больше они узнают об индивидуальных особенностях различных культур, тем понятнее им будут чужие поступки, взгляды. Понимание – первая ступень к согласию. Следует находить имеющиеся в недрах каждой этнической культуры основания толерантности, например, в пословицах, крылатых выражениях, сказках, быте и т.д.

По утверждению А.Н. Хузиахметова «этнокультурные особенности, проявляющие себя как в содержании самого произведения искусства, так при его восприятии, оказывают решающее воздействие на процессы художественного и эстетического познания, исследование которых в этом аспекте чрезвычайно важно для формирования системы воспитания и обучения, адекватной этнокультурной специфике того или иного региона» [2, с.76].

Особое место в этом ряду отводится традициям. Большинство национальных традиций несут в своей сердцевине идею гармонии с природой и неразрывные отношения людей друг с другом внутри социальной общности.

Традиция добрых, надежных и бережных отношений с живущими рядом людьми уходит своими корнями в глубину

веков. Традиция добрососедства, будучи важным социальным механизмом, поддерживает целостность народа, выполняет также многие другие важные функции, в их числе: регуляция отношений живущих рядом людей; взаимопомощь и взаимовыручка; воспитание доброжелательности и общительности у детей, включённых в повседневную систему отношений с другими людьми.

Хотелось бы также отметить, что наряду с традициями широко и разнообразно используются обряды. Обряд – церемония, связанная с важнейшими событиями социальной, семейной и духовной (в том числе религиозной) жизни этноса. Обряды регулируют эмоциональное состояние людей, формируют и поддерживают чувство единения на уровне этноса, общины, семьи, позволяют отдельному индивиду осознать свою этническую принадлежность, сохраняют вековые ценностные ориентации.

Одна из лучших традиций – праздники. Как правило, они увязывались с трудом, знаменательными событиями, чем успешно способствовали решению разнообразных педагогических задач. Своей красочностью, выразительностью, массовостью и наглядностью праздники возбуждали у детей положительные эмоции, давали много новых впечатлений.

Таким образом, можно утверждать, что целенаправленное использование этнопедагогического потенциала, народных традиций, которые благоприятно воздействуют, на эмоциональную сферу младшего школьника, позволяют качественно улучшить учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование межнациональной толерантности.

Список литературы

1. Бурлак О.А. Формирование культурной толерантности младших школьников на уроках музыки: дис. ... кан. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 241 с.
2. Хузиахметов А.Н. Младший школьник, его развитие и воспитание: учебное пособие / А.Н. Хузиахметов, Л.Ю. Сироткин. – Казань, 1998. – 212 с.

Гараева О.Н.

ПРОБЛЕМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Опасность самоуничтожения человечества в результате бездумного потребительского природопользования требует пересмотра взглядов на отношение людей к природе, на характер их взаимодействия с природной средой, ставит перед обществом, школой, педагогической наукой проблему поиска путей формирования экологической культуры личности с раннего детства.

Культура – та область человеческого бытия, где следует искать ответы на экологические проблемы, поскольку в её основании лежат смысло-жизненные ценности или, как чаще говорят, общечеловеческие ценности. Поэтому культуроведческий подход к экологической проблеме представляется вполне корректным и оправданным.

Уровень сформированности экологической культуры является результатом воспитания, главной функцией которого является подготовка подрастающего поколения к жизни в этом мире, а для этого оно должно его знать, овладеть системой нравственных норм по отношению к нему, в том числе и к природе. Нравственность предполагает стремление к самосовершенствованию, духовному развитию, невозможность «переступить черту». Оберегая природу, заботясь о сохранении ее целостности, человек прежде всего сохраняет себя, свой внутрен-

ний мир, гармонизирует свои отношения с окружающей средой.

Человек познает мир на протяжении всей жизни, и самым важным периодом этого понимания является учеба в школе, когда закладываются основы наук, на базе которых в сознании человека выстраивается научная картина мира. От этого в дальнейшем будут зависеть характер взглядов и убеждений человека, его миропонимание и поступки. Без изменений в культуре природопользования нельзя рассчитывать на позитивные изменения в экологии, именно культура способна привести в соответствие деятельность человека с биосферными и социальными законами жизни.

Формирование экологической культуры – цель экологического образования, поэтому ведем речь о стратегии экологического образования. Среди них существенным является ориентация экологического образования в современных условиях. Необходимо содействовать формированию у учащихся нового взгляда на окружающий мир, приобрести чувство личной ответственности за то, что происходит с природой, и достичь хотя бы относительной гармонии с окружающим миром. Путь к этому проходит через освоение знаний по экологии; через изучение традиций, преданий, мифов и легенд, искусства и фольклора родного

края; через сохранение естественных памятников природы.

Исследованием экологической культуры занимаются история, философия, культурология, социология, педагогика, психология и другие науки. Каждая область поднимает свою проблему, связанную с экологической культурой. Изучение других предметов позволяет вооружить учащихся знаниями о природе.

Изучение общественно-исторических и гуманитарных предметов обращает внимание учащихся на индивидуальное и общественное отношение к окружающей природной среде. В условиях межпредметной связи достигаются определенные результаты воспитания экологической культуры учащихся, которые проявляются в их знаниях, убеждениях, действиях.

Таким образом, актуальность проблем самосовершенствования экологического образования и воспитания возрастает. Это вызвано:

- необходимостью повышения экологической культуры человека;
- необходимостью постоянного сохранения и улучшения условий жизни человека на Земле;
- необходимостью решения актуальных проблем, связанных с уменьшением жизненного пространства, приходящегося на одного человека;
- необходимостью сохранения и восстановления, рационального использования и приумножения природных богатств;
- низким уровнем восприятия человеком экологических проблем как лично значимых;
- недостаточно развитой потребностью практического участия в природоохранной деятельности.

Эффект воспитания экологической культуры у учащихся во многом обусловлен тем, насколько экологические ценности воспринимаются педагогом как жизненно необходимые и какие мотивы им движут в работе с детьми. Если учитель в своей деятельности руководствуется мотивом "вынужден", то эффект следует ожидать низкий, если же он движим мотивом "хочу" или "не могу иначе", то и результативность воспитания экологической культуры возрастает.

Практика чаще показывает экокультурную несостоятельность учителя, что является серьёзным препятствием в формировании у школьников понимания экологии как нового видения мира, места и роли в нём человека.

Учитель, прошедший экологическую подготовку в учебном заведении, является носителем экологической культуры. Он понимает экологическую ситуацию планеты, страны и своего региона, знает свою гражданскую ответственность за сложившуюся ситуацию и практическую готовность ее изменить, владеет методико-профессиональными навыками развития у учащихся экологической культуры.

Базисным требованием к организации и проведению воспитания учащихся является следующее: основой всей воспитательной работы является формирование у учащихся нужной мотивации, и на этом субстрате формируется экологическая культура учеников. Любые внешние воздействия, любые воспитательные влияния лишь в том случае действительны и дают положительный эффект, когда они созвучны, соответствуют потребностям учащихся. По мнению видного психолога С.Л. Рубинштейна это звучит так: «Для того чтобы учащийся по-

настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях» [4].

Начинать самосовершенствование экологической культуры важно с младшего школьного возраста. Так как приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения [1].

В младшем школьном возрасте учебные действия прививаются в совместной коллективной, учебной деятельности учащихся. В старшем школьном возрасте надо связывать овладение способов работы с усвоением приемов самообразования и самосовершенствования [6].

Самосовершенствование берет начало в подростковом возрасте, с формирования «идеального Я» – осознанного личностного идеала, при сравнении с которым возникает недовольство собой и желание себя изменить.

По утверждению Н.Ш. Чинкиной: «Самосовершенствование – это мотивированный, индивидуальный процесс, который взаимосвязан и зависит от самопознания, самоопределения, самоуправления и творческой самореализации» [5].

«Экологическое самосовершенствование – это нравственное самосовершенствование, которое основывается на осмыслении, оценке нравственных поступков и нравственном мышлении» [3].

Нравственное самосовершенствование происходит не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах самопознания нравственного самоопределения, самореализации. Главным звеном нравственного самосовершенство-

вания является разрешение противоречий, решение всегда усложняющихся задач нравственной самореализации.

В основу самосовершенствования мотивации экологической культуры учащихся необходимо положить проектную методику и принципы школьного самоуправления. Цель программы заключается в том, чтобы содействовать формированию у учащихся нового взгляда на окружающий мир, помочь им избавиться от потребительской психологии, приобрести чувство личной ответственности за то, что происходит с природой.

В процессе экологического образования старшего школьника к педагогическим условиям творческого самосовершенствования личности относится следующее: создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и необходимости экологического образования; систематическое повышение квалификации педагогического персонала; овладение методами экологического воспитания, экологической пропаганды среди родителей; осуществление регулярной работы с детьми в рамках технологии творческого саморазвития личности средствами экологии; выявления уровня экологической культуры – достижения в интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой сферах детской личности при ее взаимодействии с природой, предметами, людьми, и оценка себя.

Уделяя внимание творческому самосовершенствованию личности в процессе экологического образования старших школьников важно сформировать у дошкольников первоначальные представления экологического характера. Дети усваивают, что механизмом связи является приспособленность строения и функцио-

нирования различных органов, контактирующих с внешней средой. Вторая позиция позволяет познакомить детей с группами живых организмов – сформировать первоначальные представления о некоторых экосистемах, пищевых зависимостях, которые существуют в них. Третья позиция берет начало в экологии человека, она позволяет дать первоначальные представления о биологических потребностях человека, которые могут быть удовлетворены лишь в нормальной жизненной среде. Четвертая позиция – это элементы социальной экологии, позволяющее продемонстрировать на некоторых примерах использования в хозяйственной деятельности природных ресурсов. Соблюдение перечисленных условий позволит выработать ответственное и бережное отношение к разрешению проблем экологического кризиса.

В рамках дисциплин педагогического блока целесообразно рассматривать различные формы работы, направленные на экологическое воспитание: лекции, семинары, практикумы, экскурсии, беседы, постановку и проведение экспериментов, творческие, художественные виды деятельности, работу в малых группах, обучение через сотрудничество, «мозговой штурм», ролевые игры, дискуссии, инсценировки, решение проблемных экологических задач, междисциплинарные творческие и учебно-исследовательские проекты и пр. Все вышеперечисленные способы организации учебного процесса ориентированы на создание условий для сочетания рационального и образного мышления, познавательного и деятельного поведения.

Изучение общественно-исторических и гуманитарных предметов обращает внимание учащихся на индивидуальное и общественное отношение к окружающей

природной среде. В условиях межпредметной связи достигаются определенные результаты воспитания экологической культуры учащихся, которые проявляются в их знаниях, убеждениях, действиях.

При совершенствовании изучения экологии должна учитываться подготовка учащихся как по географии, так и по смежным дисциплинам. Поэтому необходимо учитывать опорные знания и умения, которые ученики получают в начальной школе на уроках природоведения, особенно географии в 5-8 классах, а также ботаники, зоологии, истории.

Учитывая имеющиеся знания учащихся, учитель вырабатывает наиболее активные методы обучения, которые стимулируют познавательную самостоятельность, творческое мышление. Широко используется беседа с обобщением и выводом учителя, организуются проблемные ситуации, требующие их разрешения (например, доказать или опровергнуть целесообразность использования того или иного вида природных ресурсов в конкретных условиях).

Успех экологического образования и формирования экологической культуры учащихся зависит от его содержания, форм, методов, приемов; реального, локального уровней, глобальной проблематики и т.д., а также уровня развития учащихся, от профиля характера их учебно-воспитательной и будущей прагматической деятельности. Планы, программы, циркуляры, советы и центры, основные и факультативные курсы по экологическому образованию имеют второстепенное значение, главную роль играет учитель, его личность и эрудиция, его теоретические и практические знания по экологии.

Воспитать в школьниках бережное отношение к природе, повысить уровень эко-

логической культуры возможно лишь тогда, когда сами взрослые, будь то родители или учителя, обладают определённой экологической культурой. Большинство учителей обеспокоены состоянием окружающей среды, однако это никак не сказывается на их активности. Подготовленность учителей начальных классов к воспитанию экологической культуры сталкивается с такими проблемами, как слабая методическая подготовка; дефицит времени; недостаточная разработанность современных технологий в области воспитания экологической культуры; недостаточная помощь со стороны семьи; отсутствие методического материала; недостаточная помощь со стороны администрации школы. По мнению педагогов, наиболее неразработанной в воспитании экологической культуры школьников является их методическая подготовка в области современных образовательных технологий.

В первую очередь экологически грамотным должен быть учитель, он должен быть носителем высокой экологической культуры, или “экологически компетентным”.

Разработка структуры экологической компетентности педагога имеет научно-теоретическое и практическое значение. Данная проблема лежит на стыке структурирования личностной культуры, педагогической культуры и культуры взаимоотношения с природой.

В структуру экологической компетентности должны входить такие показатели: высокий уровень экологических знаний; знание современных образовательных технологий в области воспитания; знание экологической обстановки в России и основных направлений государственной

политики в области охраны природы; умение организовать различные виды деятельности в природе с целью формирования у школьников бережного отношения к ней; умение анализировать и обобщать передовой педагогический опыт в области воспитания экологической культуры; общие педагогические способности; отношение педагога к природе как ценности; умение анализировать результативность общения в процессе экологической деятельности; стремление повышать уровень экологической культуры.

На современном этапе развития экологического образования возникла необходимость обновления методов, средств и форм организации обучения. Последняя проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования подрастающего поколения требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения [7].

Направление совершенствования экологического образования:

- пропаганда средствами массовой информации экологических знаний;
- совершенствование профессионального уровня педагогов, занимающихся экологическим образованием и воспитанием, расширение подготовки специалистов в области экологии;
- широкое использование таких форм экологического образования и воспитания, как работа в заповедниках и национальных парках, в ботанических садах, создание экологической тропы, музеев природы;
- проведение экскурсий экологического содержания;
- формирование у учащихся личностного отношения к сохранению ок-

ружающей среды, активной жизненной позиции. Развитие у детей, начиная с дошкольного возраста, потребности общения с природой;

- использование новых информационных технологий в экологическом образовании и воспитании.

Как правило, ученику трудно самостоятельно оценить состояние природы и высказывать предположения о будущем ее состоянии. Поэтому важно приучать учащихся к общению со специалистами, занимающимися вопросами охраны окружающей среды. Учитель должен научить учащихся грамотно формулировать вопросы, брать интервью у ученых-краеведов и, опираясь на их данные, обоснованно излагать свою точку зрения.

Огромное значение личности учителя придавал великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он указывал: «...Многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказания и поощрений... В воспитании все должно основываться на личности воспитателя... В каждом наставнике... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения...» [8]. Следовательно, центральной фигурой в преподавании экологических знаний учащимся является учитель, его экологическая ответственность перед молодым коллективом.

Проблема педагогической оценки стимулов к овладению экологической культурой учащихся актуальна в связи с тем, что

у учащихся недостаточно сформирована экологическая, гуманная, нравственная ответственность. Важную роль в стимулировании экологической мотивации совершенствования экологической культуры учащихся принадлежит учителю. В процессе обучения на уроках формируются научная картина мира, мировоззрение – это является базисом самосовершенствования экологической культуры учащихся.

В процессе познавательной деятельности, овладения основами экологической культуры осознаются общие закономерности развития природы и общества. Овладение научными знаниями о закономерностях природного процесса позволяет глубже осознать сущность истории о том, что природа составляет основу и развитие личности.

Экологическая проблема является особой формой экологических знаний и новой социальной реальностью. Экологические проблемы – это основное звено интеграции знаний различных школьных дисциплин, которые обеспечивают раскрытие исторических истоков, сущности и пути решения этих проблем в целом. Интеграция экологических знаний имеет особую значимость, поскольку многие экологические проблемы имеют комплексный междисциплинарный характер. В свое время В.И. Вернадский отмечал, что в будущем мы будем объединяться не по наукам, а по проблемам. На этой основе в каждом учебном предмете можно выделить свои экологические проблемы.

Экологические проблемы можно классифицировать в таком порядке:

1. исходя по времени:

- а) экологические проблемы прошлого;
- б) современные экологические проблемы;

2. на основе последствий:

- а) антропоэкологические;
- б) ресурсно-хозяйственные;
- в) природно-ландшафтные;

3. по проявлению генезиса:

- а) загрязнение атмосферы;
- б) загрязнение гидросферы;
- в) истощение запаса минеральных ресурсов;
- г) возникновение озоновых дыр;
- д) деградация почв;
- е) уменьшение биологического многообразия;

4. учитывая обширность территории:

- а) локальные;
- б) региональные;
- в) глобальные.

Как видно из данной квалификации экологических проблем, их различные тенденции взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимопроникаемы. Глобальные экологические проблемы сегодняшнего дня могут

быть последствиями прошлого; современные экологические проблемы могут создаваться антропологическими воздействиями человека на природу, изменяя природно-ландшафтные условия и т.д.

Глобальная проблема современности требует немедленно пересмотреть в человеческом сознании установки, направленные на потребительское разрушающее, и даже уничтожающее отношение человека к природе.

Таким образом, огромную роль в убеждении учащихся играет учитель. Он может следить не только за тем, как у учащихся возникают намерения, но и как они реализуются. Педагогический коллектив должен создавать такие условия, которые помогают учащимся прийти к мысли, что выход из экологического тупика существует [2].

Список литературы

1. Алексеенко В.Н. Научно-педагогические основы культуросообразного экологического образования школьников: Автореф. ... канд. пед. наук/Ростов, институт повышения квалификации. – Ростов на Дону, 1999. – 26 с.
2. Молчакова Н., Феодосова Т. «Друзья радуги», «Зеленая планета». Директор школы. 2008. – № 1. – С. 69-72.
3. Новейший справочник необходимых знаний. – М.: «Рипол Классик», 2000. – 768 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.
5. Сборник статей и тезисов Второй Всероссийской научно-практической конференции «Стимулирование мотивации творческого саморазвития личности: психолого-педагогические аспекты». – г. Набережные Челны, 2004. – 284 с.
6. Сборник статей и тезисов Второй Всероссийской научно-практической конференции «Самосовершенствование, самореализация личности: психолого-педагогические аспекты». – г. Набережные Челны, 2004. – 355 с.
7. Сивоглазов В.И., Сухова Т.С., Козлова Т.А. Экология России. Книга для учителя. Методический комментарий. Изд. 2-е. – М.: АО «МДС», 1996. – 160 с.
8. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Собр. соч.: в 11-ти т. – Т.2. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. – С. 122-225.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Проведенный нами анализ учебно-методической литературы позволил сделать вывод об отсутствии завершённой концепции формирования геометрических понятий в школе – с учётом требований, предъявляемых генетическим подходом к обучению. Напомним, что В.М. Брадис называет характер изложения материала генетическим, «если каждое новое понятие, каждое новое предложение вводить так, чтобы была видна его связь с уже известными учащимся вещами и чтобы была понятна целесообразность его изучения».

На начальном этапе процесса формирования понятий, конечно же, необходима мотивация его введения. Сущность этапа мотивации заключается в подчеркивании важности изучения понятия, в побуждении школьников к целенаправленной и активной деятельности, в возбуждении интереса к изучению понятия. Результаты исследований показали, что одним из главных условий управления обучением и одновременно одним из главных условий, обеспечивающих развитие мышления, является предварительная постановка заданий, вызывающих проблемные ситуации, активизирующих деятельность учащихся.

Целесообразность введения трапеции, например, можно объяснить потребностью рассматривать не только четырехугольники с параллельными сторонами, но и четырехугольники с парой параллельных сторон. Изучая взаимное расположение прямой и окружности, приходим к трем случаям, один из которых характерен тем, что окружность и прямая имеют только одну общую точку. Указанный случай и обус-

лавливает введение понятия касательной к окружности.

Начальный мотивационный этап в своей концепции мы детализировали в виде двух стадий: построение проблемной ситуации и постановка новых, естественно возникающих вопросов.

1) *Создание проблемной ситуации.*

При генетическом подходе к обучению необходимо искать наиболее естественные пути генезиса процессов мышления и познания. Согласно высказыванию известного психолога С.Л. Рубинштейна, «мышление обычно начинается с проблемы или вопроса...» (3, с. 14). Основным условием возникновения проблемной ситуации, как справедливо отметил А.М. Матюшкин, является потребность человека в раскрытии новых отношений, свойств или способов действия (2, с 40).

Например, при введении понятия «смежных углов» проблемная ситуация может возникнуть из потребности нахождения способа сложения двух углов.

2) *Постановка новых естественно возникающих вопросов.*

Н.М. Извольский, пропагандируя генетический метод, утверждал, что опорой в преподавании геометрии должен служить взгляд на геометрию как на цепь необходимых логических заключений. То есть все содержание геометрии должно быть представлено в виде ряда подмеченных особенностей, являющихся результатом работы над рядом вопросов, естественно и последовательно возникающих один за другим. В процессе сложения двух углов возникают естественные вопросы:

– Может ли сумма двух углов быть острым углом? А тупым?

– Какой особый случай можем получить, складывая два угла?

– Какой угол получим, складывая два прямых угла?

Необходимо так организовывать проблемную ситуацию и руководить обсуждением новых, естественно возникающих вопросов, чтобы в какой-то момент учащиеся самостоятельно или с минимальной помощью учителя «открыли» для себя новое понятие. Можно сравнить этот момент с моментом выделения в учебном материале исходного общего отношения, ведущим к теоретическому обобщению в теории учебной деятельности В.В. Давыдова.

3) Выявление существенных свойств понятия, которые составляют его определение.

Выделению существенных свойств геометрических понятий способствуют упражнения на конструирование моделей фигур, при выполнении которых учащиеся самостоятельно выявляют существенные свойства понятия. В частности, ознакомление с существенными свойствами смежных углов происходит после анализа «особого» случая, полученного в результате сложения двух углов: стороны углов являются дополнительными полупрямыми. Поэтому процесс обучения понятиям может начинаться с рассмотрения различных комбинаций уже изученных фигур: отрезков, лучей между собой, углов, окружности и прямой, окружности и треугольника и т.д. При изучении различных комбинаций фигур проводится анализ свойств, среди которых выявляются существенные.

При введении понятия «смежные углы» учащиеся выделяют следующие существенные свойства: а) смежные углы –

это пара углов; б) одна сторона общая; в) две другие – дополнительные лучи. Чтобы учащиеся самостоятельно сформулировали определение смежных углов, целесообразно записать сокращенную структурную форму определения.

Важным моментом должна стать работа учащихся по комбинированию выделенных признаков. При этом они сознательно усвоят необходимость каждого признака и их достаточность для определения смежных углов. Можно предложить учащимся изобразить на рисунке объекты, обладающие только лишь свойством а) и б), а затем только лишь свойствами а) и в); либо это же задание предложить в следующей форме: «Ученик начертил два угла с общей стороной. Можно ли утверждать, что он начертил смежные углы?» Организуя работу на этапе введения понятия, учителю нельзя забывать, что при этом важно варьировать и несущественные свойства понятий. «В курсе геометрии при введении различных геометрических фигур учащимся полезно предлагать задания по составлению родословной каждого понятия», – считает Далингер В.А. В методической литературе построение родословных рассматривается на завершающем этапе работы над понятием, в процессе обобщения и систематизации знаний. При генетическом подходе к формированию понятий мы предлагаем составление родословных рассматривать по ходу или после конструирования определения понятия. В.А. Гусев в своем пособии для педагогических учебных заведений указывает, что основной вид деятельности по определению понятий – проведение бесед, а также выполнение специальной системы упражнений, в которых следует выделять понятия, применяемые при определении данного понятия. В результате должны по-

явиться родословные различных геометрических понятий.

4) *Формулировка определения понятия.*

Совокупность всех выделенных на предыдущем этапе существенных признаков, характеризующих понятие, называется содержанием понятия и отражает его сущность. Однако чтобы определить понятие, нет необходимости указывать все признаки, входящие в его содержание. Для этого достаточно выбрать те из них, каждое из которых является необходимым, а все вместе достаточными для характеристики данного понятия. Но поскольку в качестве определения могут быть приняты различные системы необходимых и достаточных признаков понятия, то возникает вопрос о выборе такой системы. Учитывая важность образного компонента в процессе формирования понятий, можно заключить, что в школьном курсе геометрии желательны такие определения, которые позволяют воображению легко конструировать образы определяемых объектов.

Пути конструирования определений можно разделить на следующие виды: на конструирование определений после выполненных последовательно конкретных действий при разрешении проблемной ситуации или при поиске ответов на естественно возникшие вопросы; по готовому чертежу, отражающему результат конструирования модели; с выбором фрагментов утверждения из предложенных учащимися вариантов; в процессе исправления утверждений, высказанных учащимися.

В процессе обсуждения предложенных формулировок учащимися полезно ввести задания на проверку определений. К данному типу отнесем задания на проверку готовых предложений – установление

их истинности, на проверку избыточности (недостаточности) определения, поиск (исправление) ошибок на данном чертеже или в рассуждении т.д.

Пример. Согласны ли вы с определением: «Два угла называются смежными, если имеют общую вершину и в сумме составляют 180° ?» 2) «Два угла с общей вершиной называются смежными, если две стороны принадлежат одной прямой?» Если нет, то, как его исправить?

Задания на проверку определений тесно связаны со следующим этапом формирования понятий:

5) *Понятийно-структурный анализ.*

Для успешной реализации этапа внутripонятийных связей необходимо формировать у школьников логические приемы мышления, такие как подведение под понятие, сравнение, выведение следствий, построение объектов по определению понятия.

- *Упражнения на распознавание объектов, принадлежащих понятию.*

Покажем на примере, как могут конструироваться упражнения этого вида.

1. Можно ли углы ABC и CBD назвать смежными? (на рисунке изображены два острых угла с общей стороной)

2. Будут ли два острых угла смежными, если имеют общую сторону? Сделайте соответствующий чертеж.

3. Являются ли два угла смежными, если их объединением является полуплоскость?

- *Упражнения на выведение следствий из принадлежности объекта понятию.* Пример упражнения на формирование этого действия: «Известно, что пара углов смежные. Перечислите следствия, вытекающие из этого условия в силу определения смежных углов».

Приведем другие примеры:

1) Два угла являются смежными. Что это значит?

2) Два угла не являются смежными. Что это значит?

- Упражнения на конструирование объектов, принадлежащих понятию. Например: пользуясь определением, изобразите смежные прямые углы.

Предлагаем следующие конструкции заданий. Мы имеем некоторое утверждение, какие следствия из него можем получить? Мы хотим доказать некоторое утверждение, что для этого надо знать?».

- Два угла имеют общую сторону. Какое условие необходимо добавить, чтобы они стали смежными?

- Какие вопросы можно задать, получив ответы на которые можно утверждать, что углы смежные?

- Имея угол, сколько смежных углов с ним можно построить?

Понятийно-структурный анализ имеет своей целью и систематизацию материала. Систематизация помогает учащимся глубже осознать связи между понятиями, их свойствами и отношениями, более четко представить структуру учебного материала и предмета в целом. На этом этапе будут полезны следующие упражнения:

а) выполнением упражнений на осознание места понятия в системе понятий;

б) установлением связей между отдельными понятиями и теоремами;

в) построением схем, устанавливающих связи между понятиями определенного раздела;

г) разноплановая систематизация материала по различным основаниям.

Понятийно-структурный анализ преследует цель выработать у учащихся уме-

ния сопоставлять изученные понятия, отыскивать новые связи и отношения между ними, проследивать развитие понятий в их иерархических зависимостях, т.е. устанавливать подчиненность вида роду в случае сопоставимых понятий. При этом происходит либо обогащение и расширение ранее изученных понятий, либо образование новых.

Следующий этап – *Развитие приложений*.

На этом этапе можно рассматривать различные интересные и полезные практические и внутриматематические приложения. Среди упражнений на развитие приложений нового понятия рекомендуем включить упражнения на варьирование признаков понятий, на включение понятий в новые связи и контексты, на различные преобразования изучаемых объектов.

На этом этапе, прежде всего, осуществляется знакомство с определениями, эквивалентными принятым, используются изученные свойства и признаки понятия. Учащиеся усваивают умения переходить от понятия к его существенным свойствам и обратно, переосмысливают объекты с точки зрения других понятий, а также овладевают их совокупностями.

Итак, процесс формирования математических понятий в средней школе можно организовать с помощью различных подходов. Следует отметить, что в процессе обучения геометрии приходится иметь дело с формированием понятий, различных по степени сложности и значимости, поэтому предлагаемую концепцию нельзя рассматривать как стационарную и обязательную для введения всех понятий.

Список литературы

1. Брадис, В.М. Методика преподавания математики в средней школе / В.М. Брадис. – М.: Учпедгиз, 1949.
2. Матюшкин, А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения / А.М. Матюшкин // Советская педагогика. – 1971. - №7.
3. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.
4. Извольский, Н.М. Методика геометрии / Н.М. Извольский. – Пг.: Брокгауз – Ефрон, 1924.

Павлова Н.А.

СТАНОВЛЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ТРУДА В ОБРАЗОВАНИИ

Часть I. История становления

Для того чтобы лучше понять современные проблемы и прогнозировать тенденции дальнейшего развития образовательной области «Технология», имеет смысл рассмотреть логику ее исторического становления.

Считается, что в качестве специального учебного предмета практический, физический труд нашел применение в школах лишь в XVIII-XIX вв., однако корни его становления следует искать задолго до этого времени.

Вопросами трудового воспитания занимались английские мыслители эпохи Возрождения (XVI): гуманисты-утописты Томас Мор (1478-1535) и Томазо Кампанелла (1568-1639) в своих проектах организации идеального общества будущего предусматривали участие всех его членов в производительном труде. Из этого вытекало требование подготовки детей к труду, привлечение их к посильной трудовой деятельности. Т.Мор отчетливо разделяет высший тип труда – умственный и низший – физический труд. Физический труд (в виде занятий земледелием) обязателен для всех, а вот умственные занятия считаются у уто-

пейцев одним из величайших наслаждений, которое доступно только избранным: эти избранные освобождаются от физического труда.

Идеи профессионального обучения, соединение общей и естественнонаучной подготовки, органически связанных с технологическим образованием, развивал в своих проектах французский ученый Антуан Лоран Лавуазье (1743-1794). Актуальны также размышления его соотечественника Луи Мишеля Лепелетье (1760-1793), мечтавшего о введении всеобщего образования, где труд и техническое обучение должны стать обязательным компонентом в учебно-воспитательном процессе [1].

Большой вклад в разработку идей профессиональной и политехнической подготовки внес Клод Анри де Сен-Симон (1770-1825). Его педагогические идеи развили в конце 20-х годов XIX века его последователи. Специальное образование, по мнению сен-симонистов, должно было сочетаться с общим образованием, знакомящим всех без исключения детей с элементами наук, промышленности и др. Они считали, что укрепление связи школы с жизнью, с произ-

водством будет способствовать сближению молодежи со всеми видами работ.

Антим Корбон (1808-1891) связывал развитие профессионального образования с прогрессом техники [1].

Разрабатывая свою педагогическую концепцию по аналогичной проблеме, К.Маркс писал: «под воспитанием мы понимаем три вещи: во-первых – умственное воспитание, во-вторых – физическое ..., в-третьих, техническое обучение, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» [8, с. 188].

Это определение имеет важное значение для темы данной работы, так как тут заключается основная идея о неразрывной, органической взаимосвязи технического образования с умственным и физическим.

Обращает на себя внимание тщательность, с которой К.Маркс излагал и анализировал все компоненты трудового воспитания. Этими компонентами являются вовлечение детей и подростков в производительный труд (соединение обучения в школе с производительным трудом) и знание принципиальных основ всех отраслей производства, что позволит человеку переходить в случае необходимости из одной отрасли в другую.

Тут уместно привести позицию Георга Кершенштейна (1854-1932), буржуазного основоположника теории «трудовой школы». Он задал совершенно четкую программу воспитания и образования. Выражал стремление готовить будущее поколение трудящихся умелыми и толковыми, повышать профессионально-технические навыки именно пролетарской молодежи [1].

Французский просветитель Дени Дидро (1713-1784) по просьбе русской императрицы Екатерины II составил в 1773 году «общий план преподавания в университете», где подчеркивал, что рассматриваемая подготовка должна давать «...сведения по возможно большему числу предметов...» [4, с. 286-295].

Наиболее глубокий след в истории педагогики и, в частности, политехнического воспитания оставил французский педагог, философ-просветитель Ж.-Ж.Руссо (1712-1778). Ж.-Ж.Руссо главное значение придавал не профессиональному обучению, не подготовке к какой-либо одной специальности, а к труду вообще, то есть ставил политехническое образование выше профессионального потому, что «...оно дает подготовку к любой профессии; ... оно расширяет умственный кругозор ученика, дает ему возможность объять целое и правильно оценить соотношение частей» [7, с. 249-339].

Известный чешский педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827) также придавал большое значение развитию технических навыков народа, он писал: «...математические и технические способности... создают... фундамент образования для индустрии...», считал, что прогресса в экономическом отношении можно достичь «...только путем такого образования молодежи, которое обеспечит более высокий уровень развития технических умений...», выступал за создание политехнических школ [9, с. 242-274].

Несомненной заслугой в годы Великой Французской революции являлось дальнейшее развитие идей трудового воспитания в учении представителей утопического коммунизма Г. Бабефа и Ф. Буанаротти. Они мечтали преобразовать существующий

строй, создать общество на основе равенства и братства при неперменном повышении при этом уровня образованности народа, имея в виду не просто умственное и физическое воспитание, но и обязательную работу в мастерских.

Подобные идеи разрабатывались в XVIII веке не только в Европе, но и Америке В.Франклин, Т.Пейн, Б.Раш. Примером тому – ремесленные школы «High Manual Training Schools (H.M.T.S.)», где ученики получали настоящее, всестороннее теоретическое и практическое политехническое образование. Это политехническое образование не только дает общую подготовку к труду, оно расширяет умственный кругозор учеников» [7, с.249-251]. Дополнительная школа (Fortbildungsschule) в Германии подчеркивает тенденцию современного промышленного развития сделать техническое образование всеобщим достоянием [7, с.306-315].

«Американские H.M.T.S. выдвигают другую тенденцию этого развития: расширить рамки профессионального образования, превратить его из подготовки к узкой специализации в подготовку к промышленному труду вообще, дать общую основу, которая делала бы возможной смену занятий, вызываемую прогрессом современной техники» [7, с.328-350]. Много передовых идей о соединении обучения с трудом были на практике осуществлены в начале XIX в. в Шотландии социалистом-утопистом Робертом Оуэном. В основанной им школе с широкой образовательной программой учащиеся изучали основы техники и технологии, знакомились с достижениями науки, с производством. На занятиях поощрялась творческая инициатива, смекалка, решались задачи и выполнялись задания с производственным содержанием.

Устройство повсюду подобных технических школ, курсов было характерно для того времени. Во Франции, Америке посещение организовали добровольное, необязательное. Первыми техническими школами в России были школы при заводах. Деятельность подобных школ была связана с именами В.И. Геннина и В.Н. Татищева. Большой вклад в разработку идей технического образования внес М.В. Ломоносов.

В конце XVIII-начале XIX века в московских гимназиях преподавание реальных наук (для детей купеческого и мещанского сословий) начиналось с IV класса. В образовательную область входят предметы технологического содержания «Технология и товароведение», «Коммерческое законоведение и механика», «Статистика».

Просветитель, поэт, публицист И.П.Пнин (1773-1805), анализируя систему просвещения в России (1804), отстаивал идеи сословного образования. Надлежало преподавать, считал он, наряду с физикой, математикой и др. такие предметы, как «Математика и физическое познание земного шара», «Естественная история и технология», практические знания полезные для местной промышленности и потребности края.

Русский поэт, основоположник романтизма В.А. Жуковский (1783-1852) высказал предположение о создании «Академии для просвещения простолюдинов», где среди различных наук предусматривалось изучение физики, статистики, естественной истории и технологии, теории ремесел, а также общих понятий (как сохранять свое здоровье... и др.).

Проблемами трудового воспитания и профессионального образования занимались Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.П. Огарев и др.

Публицист, революционер Н.П. Огарев составил проект «Народная политехническая школа», чтоб с ее помощью преодолеть косность и невежество в обществе. Обучение в школе было рассчитано на 4 года. Учебный план школы включал широкий набор образовательных (предметных) областей, в т.ч. таких, как техническая архитектура, физика и механика, технология и др. Предусматривалось изготовление моделей несложных машин и механизмов, изучение вопросов экологии, техники безопасности [2, с.405].

В другом проекте «Народные земледельческие училища» более предполагалось излагать сведения о земледелии и технологии: например, «Технология и популярное объяснение некоторых приложений механики» [2, с.413].

Писатель, философ, публицист А.И.Герцен (1812-1870) считал, что одна из главных потребностей образования - обобщение истинных, дельных сведений об естествознании. Их много в науке, но мало в обществе [2, с.319]. Важные вопросы дидактики профессионально-технического образования разрабатывали С.А. Владимирский, А.Г. Неболсин, В.И. Гриневский, Г.Ю. Гессе и др. А.Г. Неболсин был редактором журнала «Техническое и коммерческое образование», внесшего большой вклад в распространение и пропаганду прогрессивных научно-технических идей и опыта. С.А.Владимирский (1860-1902) большое место отводил общетехнической и технологической подготовке. Он считал, что с целью расширения кругозора учащихся в содержании обучения целесообразно использовать сведения об орудиях и приемах обработки, еще не вошедших во всеобщее употребление; об орудиях и приемах, имеющих более специальное применение и т.д.

Опыт Императорского Русского Технического общества в С.-Петербурге, Одессе, Николаеве, опыт Общества распространения технических знаний в Москве, имеющего до 20-ти воскресных классов, вполне убеждает в желании получить техническое образование и даже уделять для этого значительную часть своего досуга. П.Ф. Каптерев (1849-1922) считал, что полное образование слагается из трех видов: общего, специального и технического. При этом он справедливо отмечал, что с педагогической точки зрения специальное и техническое образование может лишь следовать за общим, но ни в коем случае не предварять и не заменять его [6].

В конце XIX века в России возникали благотворительные общественные организации по распространению технических знаний. Например, председателем одного из них - «Общества улучшения участи женщин» становится Инесса Федоровна Арманд (1874-1920), жена крупного московского потомственного фабриканта, в дальнейшем профессиональная революционерка, работавшая под непосредственным руководством В.И.Ленина. Цели общества были широкоэшелонные, способствовали распространению женского образования, в том числе общетехнических знаний. Проводились просветительные мероприятия, экскурсии, организовывались лекции с привлечением профессоров Московского университета на темы технического, экономического, научного содержания [10].

Таким образом, прогрессивная русская педагогика в разработке вопросов теории и методики технологического, технического, профессионального образования и трудового воспитания (уже в то время) достигла значительного прогресса.

Конец XIX-начало XX века были ознаменованы быстрым развитием науки и техники: технические новшества, новые машины, механизмы, приборы стали проникать в промышленность, транспорт, сельское хозяйство, изменяя технологию, предъявляя новые высокие требования к работникам различных категорий. У истоков разработки научных основ трудовой подготовки, профессионального обучения молодежи находились Н.К. Крупская, А.Г. Калашников, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, М.М. Пистарк, С.Е. Гайсинович, Н.К. Гончаров, С.М. Шабалов. В их трудах были определены и актуализированы основные теоретические и практические положения политехнического образования, с позиции и на примере которого можно проследить в этот период истории развитие технологического образования как близкого по смыслу понятия, но только «более широкого и объемного» [11, с. 16].

Н.К. Крупской принадлежит заслуга в развитии идеи о политехническом обучении, в разработке ее педагогических аспектов и реализации в школьной практике. Внедрение в учебно-воспитательный процесс политехнизма, отмечала она, призвано вскрыть перед учащимися общие основы современной техники, которые присущи всем ее отраслям, несмотря на все многообразие. Политехнизм, по ее мнению, вовсе не есть много – ремесленность, он имеет целью изучение современной механики в целом, главных ее достижений, ее основ, изучение взаимоотношений между различными отраслями производства, изучение тенденции развития современной техники, выяснение того, куда идет это развитие. Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шац-

кий разрабатывали и проводили в жизнь идею трудовой политехнической школы, которая создает, по их мнению, необходимые возможности для подготовки молодых людей к жизни, труду. П.П. Блонский доказывал в статье «Трудовая педагогика» (1922 г.), что учащимся необходимо давать общее понятие о современной технике, экономически и социально понимать ее и т.д. Педагогические идеи Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко оказали значительное влияние на развитие теоретических проблем технической и политехнической подготовки молодежи в 30-60-е гг. Свое отражение они нашли также в работах М.М. Пистарка, А.Г. Калашникова, Н.К. Гончарова, С.М. Шабалова, Н.М. Скаткина, К.А. Ивановича, А.А. Шибанова, С.Г. Шаповаленко. Так, в статье «О сущности и содержании политехнического обучения» С.М. Шабалов доказывает, что знакомить учащихся с основами индустрии вообще возможно при помощи сравнительно-политехнического метода на относительно нешироком участке технической деятельности. При таком подходе не понадобится вводить много специальных технических курсов. В его монографии были раскрыты также основные положения политехнического принципа в изучении основ наук [12].

М.М. Пистарк анализировал такие теоретические проблемы политехнической школы, как сущность политехнического образования, необходимость преподавания учебных предметов на основе связи теории с практикой, критикуя при этом попытки осуществления трудового обучения в школьных мастерских и введения в учебный план общеобразовательной школы особого предмета «Технология» [3, с.29].

В работах А.Г. Калашникова важное значение придается соединению обучения с производительным трудом и на этой основе формированию всесторонне развитой личности, им проводились исследования по теории содержания, методов и организационных форм трудового и профессионального образования. Он считал, что при отборе содержания общего образования необходимо руководствоваться принципом политехнизма, указывал, что учебные предметы в школе должны быть политехнизированными, включающими в себя решение задачи практической подготовки учащихся к труду.

В дальнейшем развитие этого направления педагогической науки шло достаточно противоречиво.

Предвоенные годы были отмечены доминированием в учебно-воспитательном процессе, приоритетным положением обучения над трудовой подготовкой, что сопровождалось проведением мероприятий по ликвидации учебных мастерских, изменением содержания работы школ, недооценкой роли трудового воспитания подрастающей молодежи. В школах страны продолжалось усиление тенденции к свертыванию политехнического трудового образования. Решение проблем политехнической подготовки было приостановлено, а накопленный положительный опыт в течение нескольких лет был предан забвению.

В послевоенные годы возобновляются исследования по вопросам трудовой подготовки учащихся. Осуществление политехнического принципа в изучении основ наук становится приоритетным элементом системы политехнической подготовки, вновь создаются основы для дальнейшего развития концепции политехнизации, налаживается связь общего, трудового и про-

фессионального образования, что нашло отражение в исследованиях П.Р. Атутова, М.А. Жиделева, П.А. Завитаева, А.С. Пчелко, И.Ф. Свядковского, М.Н. Скаткина, В.А. Сухомлинского, С.А. Шапоринского, А.А. Шибанова, С.М. Шабалова, С.В. Щукина.

Важным событием в 70-е годы для развития теоретических исследований и реализации их на практике явилась концепция функциональной природы политехнических знаний, разработанная П.Р. Атутовым.

Окончание 70-х годов и начало 80-х знаменуется тем, что повсеместно в школах улучшается трудовое политехническое обучение, создаются и расширяются учебные мастерские, межшкольные УПК трудового обучения и профориентации, трудовые объединения школьников, укрепляется связь школ с базовыми предприятиями.

Решению задач трудового обучения содействуют появившиеся в это время работы Ю.К. Васильева, А.Е. Голломштока, Н.К. Степаненкова, В.Д. Симоненко, КН. Катханова, В.П. Сероштанова, Ю.С. Тюнникова.

В последние десятилетия вопросам политехнического и органически связанного с ним, интенсивно развивающегося технологического образования уделяется внимание в научных статьях и исследованиях П.Р. Атутова, К.Ш. Ахиярова, С.Я. Батышева, Ю.П. Ветрова, В.И. Гусева, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, С.Е. Матушкина, М.И. Махмутова, Н.Д. Никандрова, В.А. Полякова, В.Д. Симоненко, А.Д. Сазонова, Г.И. Саранцева, Г.К. Селевко, Р.З. Тагариева, Ю.Л. Хотунцева, П.И. Чернецова.

Цели, структуры, содержание, методики контроля знаний учащихся по изучению новой предметной области «Технология» были исследованы Е.В. Волоховой, Н.И. Городецкой, Е.Н. Землянской, О.А. Кожиной,

А.А. Павловой, А.С. Тихоновым, Г.И. Саранцевым, В.А. Поляковым, С.Н. Чистяковой.

Многие вопросы технологической подготовки учащихся, профессиональной подготовки будущих учителей данного профиля раскрывают докторские диссертационные исследования В.С. Леднева, С.Д. Чуркина, Ю.Е. Дурасевича и кандидатские диссертационные исследования Г.Р. Игтисамовой, С.Ю. Широковой.

А.М. Дорошкевич, В.А. Никитин, Ю.Л. Хотунцев в своих работах раскрывают динамику изменения учебных планов и программ, подчеркивают важность подготовки учителей по перспективным направлениям технологии: радиоэлектронике, автоматике и компьютерной технике.

В современной психолого-педагогической литературе определения понятий «технологическая подготовка» и «политех-

ническая подготовка» не получили однозначной трактовки, но оба понятия едины в том, что направлены на формирование разносторонней и гармонично развитой личности, на подготовку молодежи к жизни и труду.

В.Г. Зубов считал, что под политехническим образованием следует понимать такое образование, которое формирует важнейшие качества всесторонне развитой личности; образование, которое создает основу, фундамент последующей профессиональной подготовки; образование, которое для достижения этих целей использует в качестве одного из основных средств ознакомление ученика в теории и на практике с основными научными принципами современного производства, формирование у него начальных общетрудовых навыков и умений [5].

Список литературы

1. Антология педагогической мысли. В 3Т. – Т.1 // Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / Сост. К.Н.Салимова, Г.Б.Корнетов, – М.: Высшая школа, 1988. – 446 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в / АПИ СССР. Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.
3. Ахияров К.Ш., Атутов П.Р., Тагариев Р.З. Политехническая направленность обучения основам наук в общеобразовательной школе: Учеб. Пособие для студ. Пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
4. Дидро Д. Собрание сочинений в 10 Т. – М., 1947. – С. 286-295.
5. Зубов В.Г. Политехническое образование в современных условиях // Советская педагогика. – 1975. – №3. – С. 4-11.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогического сочинения/Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. –704 с.
7. Крупская Н.К. Народное образование и демократия. Пед. сочинения в 10 Т. 1957., Т.1 – С. 249-251, 306-315; Т.10. С. 328-350.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т.16. – С. 188.
9. Песталоцци И.Г. Изб. пед. произведения. Т.3. – С. 242-274.
10. Подлешук П.И. Товарищ Инесса: Документальная повесть. Изд-е 4, доп. – М.: Политиздат, 1987. – 287 с.
11. Проблемы развития личности в условиях сельской школы: Сб. науч. трудов. – М.: Изд. РАО, 1996. – 209 с.
12. Шабанов С.М. О сущности и содержании политехнического образования // Советская педагогика. – 1955. – №8. – С. 28-44.

Часть II. Политехническое образование и технологическая подготовка

Содержание политехнического образования предполагает также овладение высокой культурой труда, основу которой составляет знание научных основ производства, овладение объектами современной техники. Как отмечает С.Е. Матушкин, учебно-познавательная деятельность является основным фактором формирования у школьников культуры технического труда. Политехническая направленность этой деятельности создает перспективные предпосылки для вооружения школьников культурой труда [12]. М.Н. Скаткин, говоря о целях политехнического образования, пишет о необходимости формирования у учащихся подвижности трудовых функций, подготовки молодежи к быстрой ориентации в изменяющихся условиях производства. При этом под системой политехнического образования он понимает: «1) Совокупность теоретических знаний о научных основах главных отраслей производства и совокупность трудовых умений и навыков, которыми школа должна в определенной последовательности вооружать учащихся...; 2) Совокупность методов и приемов, с помощью которых осуществляется вооружение учащихся политехническими знаниями, умениями, навыками» [16, с.5]. Представляет интерес трактовка политехнического образования Н.И. Бабкиным, который выделяет в нем следующие взаимосвязанные элементы: «знание научных основ производства, путей научно-технического прогресса, принципов важнейших технологий и средств их осуществления, непрерывно совершенствующиеся умения раскрывать научные основы техники, технологии, организации и экономики производства, общетрудовые и общепроизвод-

ственные умения, используемые вместе с научными знаниями и умениями переноса для конструирования производственного процесса, исследовательско-поисковая деятельность в производственной сфере» [4, с.17].

Ю.К. Васильев под «Политехнической подготовкой» понимает «подготовку, которая обеспечивает возможность реализации учителем политехнического образования во всей системе политехнического обучения (в преподаваемом учебном предмете, во внеклассной работе по техническому творчеству, в осуществлении полезного и производительного труда школьников)» [6, с 16].

Политехническая подготовка студента вуза, считает автор, – и мы разделяем такую точку зрения, – связана с психолого-педагогической, специально-научной и методической, обогащается ими и обогащает их.

Каждая из названных сторон подготовки учителя имеет, кроме специальных задач, также задачи, общие с задачами технологической и политехнической подготовки и способствующие их формированию.

В учебном пособии для студентов педагогических институтов К.Ш. Ахиярова и др. политехническая подготовка трактуется как «глубокое знание основ техники и технологии, умение ориентироваться в общих принципах организации и экономики производства», «... теоретическое и практическое овладение общими научными основами и объектами современной техники...», как «система в виде политехнических знаний и базирующихся на них политехнических умений» [3, с.31, 33, 96].

Основной задачей политехнической подготовки, отмечается в монографии Ахиярова К.Ш. и Амирова А.Ф., является

«усвоение научных основ техники и овладение функцией труда при условии интеграции учебной и трудовой деятельности» [2, с.34].

Политехническое образование рассматривается упомянутыми учеными как процесс и результат овладения системой знаний о научных основах современного производства, приобретение умений общаться с наиболее употребительными орудиями ручного и механизированного труда, развитие технических способностей, творческого отношения к труду [1, с. 10].

В сборнике научных трудов под редакцией Р.З. Тагариева, посвященных проблемам развития личности, отмечается, что политехническая подготовка должна быть направлена на усвоение общих научных, технико-технологических, организационно-экономических психолого-педагогических основ современной сферы трудовой деятельности, что достигается путем реализации политехнического принципа в обучении, предусматривающего выявления преподавателем этих общих основ и усвоение их учащимися [14, с.80].

«Образование политехническое» трактуется в педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспировой как образование, ориентированное на знакомство учащихся с основными принципами организации современного производства, безотходных и экологически чистых технологий, обучение навыкам обращения с компьютерной техникой и простейшими современными орудиями механизированного и автоматизированного труда [7].

На наш взгляд, особенностью современного этапа политехнического образования является формирование новых направлений и принципов в области отечественной

экономики, социально-общественного развития, возникновения новых методов (механизмов) хозяйствования, предпринимательской деятельности (производственной, коммерческой, финансовой, посреднической и др.), внесение в содержание (наряду с вопросами социально-экономической деятельности) вопросов расширения образовательного пространства, наличие в ней мобильной информационно-образовательной среды (новые компьютерные технологии, технологии мультимедиа и др.), внедрение дистанционного электронного обучения, использование высокотехнологичного оборудования, в т.ч. международных автоматизированных систем. Технологическая подготовка (с позиции всестороннего развития личности) рассматривается в качестве составного элемента общего образования. Является основой и основным элементом профессионального образования. Сущность технологической подготовки можно выразить следующим определением: это процесс подготовки учащихся к практической деятельности на основе формирования в их сознании технологической картины мира, как важнейшего элемента мировоззрения, и развития таких качеств личности, как преобразующее мышление и творческие способности. Она предусматривает овладение общими способами преобразующей деятельности человека, охватывающими учебную, трудовую деятельность, а также досуг. Определение «технологическая подготовка» явно несет на себе отпечаток влияния технических наук.

Вообще термин «технология» произошел из сочетания двух греческих слов «*techne*» (искусство, ремесло, наука) и «*logos*» (понятие, учение). Отсюда термин «технология» буквально означает «учение о ремеслах».

В толковом словаре иностранных слов под редакцией М.А. Надель-Червинской, П.П. Червинского технология означает совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов [13].

Технология (технологический процесс) рассматривается рядом ученых как основная часть производственного процесса (операции добычи, переработки и т.д.), а также описания производственных процессов и инструкции по их выполнению. В широком смысле под технологией понимают совокупность приемов и способов получения, обработки сырья, материалов, а также изготовление полуфабрикатов или изделий [3, с.46].

Технологией называют также научную дисциплину, которая разрабатывает или совершенствует указанные выше приемы и способы. То есть понятие «технология» до недавнего времени использовали в основном применительно к технике, производству (или отрасли производства). Такая трактовка, думается, уже изначально обедняет тот потенциал, который заключен в этом понятии для совершенствования системы образования.

Профессор Н.Ф.Талызина исходит из верного, по нашему мнению, положения о том, что и в учебном процессе во все времена реализовывалась определенная технология [18, с.25].

Ряд авторов полагают, что задачей любой технологии является обеспечение определенного качества производимой продукции при определенном объеме производства за плановые сроки и в пределах принятых технико-организационных параметров. Исходя из этого устанавливаются все требования, обеспечивающие желательный ход технологического процесса, т.е. определяются

единицы измерения (стандарты), структура процесса, средства и методы выполнения операции, входящих в его состав, их трудоемкость, численность и квалификация исполнителей, реальный бюджет времени, интенсивность и ритмичность работы. В этих положениях нашло полное отражение стремление части отечественных педагогов, прежде всего практиков, а также тех, кто связан с научной организацией учебного процесса, к возможно более полному определению всех возможных параметров учебного процесса [18, с.25].

В отличие от отраслевого понимания, в настоящее время технология рассматривается как область (совокупность) научных знаний, отражающая общие способы и средства созидательной деятельности человека по созданию материальных и духовных ценностей, т.е. преобразующая деятельность человека.

Если термин «подготовка» в наиболее общей формулировке означает «формирование знаний, умений...» [15, с.344], а термин «технология» в широком смысле «преобразующая деятельность человека» [14, с.77], то сущность понятия «технологическая подготовка» можно выразить следующим образом: это процесс формирования технологических знаний, умений и навыков для осуществления практической («преобразующей» и «воспроизводящей») деятельности, или это подготовка, реализующая содержание образовательной области «Технология». Такова позиция автора настоящего исследования.

Образовательная область «Технология» включена в базисный учебный план общеобразовательных заведений России, утвержденный Министерством образования Российской Федерации с 1993 г., что было обусловлено широким применением

информационных и телекоммуникационных технологий, предъявлением новых функциональных и квалификационных требований, необходимостью широкой до- профессиональной подготовки молодежи.

Изучение новой интегральной области позволит учащимся приобрести общетрудовые и частично специальные знания и умения, обеспечивающие интеллектуальное, физическое, этическое и эстетическое развитие, профессиональное самоопределение и адаптацию к современным социально-экономическим условиям.

Выделим теперь основные аспекты деятельности, которым уделяется внимание при изучении новой интегральной области «Технология»: политехнический аспект; экологический и экономический; ознакомление с информационными технологиями, практические умения и навыки; самостоятельность и творческая инициатива; семейное, национальное, региональное и общечеловеческое воспитание.

Основной целью образовательной области «Технология» является содействие в подготовке учащихся к самостоятельной трудовой жизни, к овладению массовыми профессиями. Среди целей образовательной области «Технология» ведущее место занимает «политехническое развитие молодежи» [17, с.247-248].

Среди основных задач, которые должны быть реализованы при изучении предмета «Технология» – «формирование политехнических знаний» [17, с.209].

Основные направления (содержательная сторона) технологической подготовки, а именно электронные технологии (электрорадиотехнология, электротехника, радиоэлектроника, автоматика, цифровая электроника, робототехника, высокие технологии, – использование ЭВМ в уп-

равлении технологическими процессами), информационные технологии, графика, техника в быту, техническое творчество, производство и окружающая среда, профессиональное самоопределение – совпадают с основными направлениями современной политехнической подготовки [17].

Таким образом, сходство определений рассматриваемых понятий, задач и основных аспектов деятельности, которым уделяется внимание – свидетельство близости проблематики технологической и политехнической подготовки. Различие заключено в характере рассматриваемых проблем.

Если содержание политехнической подготовки в наиболее общем понимании ограничивается приобретением наиболее общих знаний и умений по «усвоению научных основ техники и овладении функцией труда» [2, с.34], то технологическая подготовка выходит за рамки теории политехнического образования, включает в себя вопросы приобретения специальных знаний, умений (в т.ч. в области строительно-ремонтных, отделочных работ, ведения домашнего хозяйства, услуг и предпринимательства), делает обязательным воплощение обществоведческих аспектов в содержание обучения с учетом социокультурных, национально-региональных и местных особенностей, сохранение семейных и общечеловеческих традиций и ценностей.

Вместе с тем следует отметить, что политехнизм в современных условиях последовательно расширяет поле своего научного поиска, а также круг проблем, которыми он занимается.

Академик П.Р. Атутов в журнале «Педагогика» № 2 1999 г. исходит из верного, по нашему мнению, положения о том, что в современных условиях основными задачами политехнического образования видятся

следующие: формирование представлений о технологическом аспекте современной научной картины мира, как совокупности фундаментальных идей, принципов, понятий о техносфере, способах получения и преобразования материалов, энергии, информации, социально-техническом проектировании окружающей среды; развитие технологического системного способа мышления, ориентированного на синтез различных знаний, интеграцию подходов, многофакторное, междисциплинарное осмысление проблем; воспитание технологической культуры, способности критического восприятия, всесторонней оценки созданных проектов, продуктов труда с учетом их социальных, экологических, экономических, эстетических и др. характеристик; культивирование инициативного, творческого подхода к решению практических проблем.

Элементами политехнического образования в содержательном плане являются: основы наук, трудовая подготовка, внеклассная работа по науке и технике, общественно-полезный и производительный труд.

Интегральная область «Технология» предусматривает необходимость того, что идея технологической подготовки должна пронизывать все стороны и виды деятельности учащихся. Ее элементами являются основы наук, предмет «Технология», внеклассная работа по науке и технике, общественно-полезный и производительный труд, трудовое и профессиональное обучение, психология, логика, риторика [14, с.18].

Сопоставляя важнейшие элементы политехнического и технологического образования как педагогических систем, можно отметить, что различные педагогические системы, прежде всего, различаются меж-

ду собой целями обучения. В наиболее общей формулировке цель политехнического образования состоит в формировании у учащихся готовности к труду в сфере современной техники, а цель технологического образования – подготовка к преобразовательной, созидательной деятельности. Как видно из целевых установок, политехническое и технологическое образование находятся в диалектической взаимосвязи. В процессе политехнического образования учащиеся усваивают знания, умения, направленные на преобразовательную деятельность. Следовательно, политехническое образование выступает средством технологической подготовки, т.е. по целевым установкам и способам их реализации (при наличии общей интегрирующей идеи) технологическая подготовка шире и объемнее политехнической.

Таким образом, технологическая подготовка (как система), в наиболее общем понимании, формируется на основе прошлого имеющегося опыта трудовой политехнической подготовки в нашей стране с учетом сегодняшнего интенсивного развития и широкого применения информационных, телекоммуникационных и др. технологий.

Политехническая и технологическая подготовка – это два ведущих понятия, с помощью которых ведется описание процесса формирования всесторонне и гармонично развитой личности, способной к высокопроизводительному, эффективному труду в условиях непрерывно изменяющейся информационной среды [14, с. 14].

Содержательная и процессуальная стороны «Технологии» (технологической подготовки), как предметной области трудовой подготовки учащихся, совпадают в значительной мере с реализацией политех-

нической подготовки, которая включается в «Технологию» (технологическую подготовку) как один из важнейших элементов ее содержания.

Поэтому в практической реализации задач технологического образования учащихся вполне целесообразно учитывать опыт ученых-политехников, которые предлагали идти различными путями. Рассмотрим некоторые из них.

С.Я. Батышев предлагал создать интегрированный курс с проведением лабораторно-технических и производственных работ, материал для такого курса может браться в каждом конкретном случае применительно к окружающему производству и отображать общие его научные принципы [5].

П. Лернер предлагает аналогичный путь, имеющий тесные межпредметные связи с естественно математическими и обществоведческими дисциплинами. В результате изучения этого курса у учащихся должны быть сформированы представления об автоматизации производственных процессов и умственного труда, искусственном виде интеллекта, технике и технологии и др. [10].

В.С. Леднев видел два основных пути осуществления политехнического образования: «во-первых, имплицитно, то есть во всех учебных предметах; во-вторых, в виде особой отрасли образования, начинающейся в виде составной части комплексного курса трудового обучения, развертывающейся затем в систему политехнических предметов...» [9, с.160].

Н.И. Бабкин, В.А. Поляков, М.И. Скаткин, Д.А. Эпштейн пришли к необходимос-

ти создания системы политехнического образования, в которую включаются знания об индустрии, важнейших направлениях научно-технического прогресса, основательная экономическая подготовка в виде доступных теоретических знаний и значительного количества практических умений и навыков.

П.Р. Атутов и И.В. Зверев отмечают, что решить все задачи политехнической подготовки введением специального предмета невозможно. Мы разделяем такую точку зрения и считаем, что она «распространяема» и для решения задач технологической подготовки.

Под технологической подготовкой «студентов-гуманитариев» мы понимаем процесс формирования знаний (научных представлений), практических информационных технологий и внедрения их не только в предметную область специалиста, но и гораздо шире – в деятельность по осуществлению технологической подготовки. Данные цели могут быть достигнуты, если необходимое внимание будет уделено техническим, политехническим, экономическим и экологическим аспектам учебной деятельности, что позволит студентам приобрести общетрудовые и частично специальные умения, связанные с практической (прикладной) деятельностью в среде информационных и телекоммуникационных технологий, и на этой основе в процессе профессиональной деятельности принимать участие (содействовать) в подготовке учащихся к жизни и труду.

Список литературы

1. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Краткий словарь педагогических и социально-психологических понятий. – Уфа, 1994. – 18 с.
2. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Школа. Труд. Рынок. / Башк. Пед.инст. – Уфа, 1994. – 141 с.
3. Ахияров К.Ш., Атутов П.Р., Тагариев Р.З. Политехническая направленность обучения основам наук в общеобразовательной школе: Учеб. Пособие для студ. Пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
4. Бабкин Н.И. Дидактические основы политехнического образования школьников: Автореф. дис...докт. пед. наук. – М., 1988. –32 с.
5. Батышев С.Я. Профессиональная техническая подготовка учащихся – ключевая проблема педагогической науки // Современная педагогика. – 1984. № 14. – С. 11-18.
6. Васильев Ю.К. Политехническая подготовка учителей средней школы. – М.: Педагогика, 1978. –176 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и средних педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
9. Леднев В.С. Содержания образования: сущность, структура, перспектива. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
10. Лернер П. Две концепции – какую выбрать? (о проблемах подготовки учителя) // Ленинец – 21.12.1989.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т.16. – С. 188.
12. Матушкин С.Е. Воспитание культуры технического труда в школе. – Челябинск.
13. Надель-Червинская И.Л., Червинский П.П. Толковый словарь иностранных слов. Общеупотребительская лексика (для школ, лицеев, гимназий). Ростов-на-Дону:Феликс, 1995. – 608 с.
14. Проблемы развития личности в условиях сельской школы: Сб. науч. трудов. – М.: Изд. РАО, 1996. – 209 с.
15. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений /Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
16. Скаткин М.Н. Труд в семье политехнического образования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 328 с.
17. Учебные стандарты школ России / Под ред. В.С.Леднева, Н.Д.Никондрова, М.Н. Ладутовой. Кн. 2. –М., 1998. – 336 с.
18. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1986. – 135 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Батыршина А.Р.

ПРОБЛЕМА ВОЛИ ВО ВЗГЛЯДАХ И.М. СЕЧЕНОВА

Подход великого русского ученого-физиолога и мыслителя И.М. Сеченова к разработке объективной психологии и его взгляды на природу психического получили большое распространение во второй половине XIX века. И.М. Сеченов был одним из наиболее интересных и значительных учёных того времени. Он во многом определил развитие отечественной психологии, подходя к ней как к материалистической и естественной науке. Сеченов, несомненно, был не только значительным учёным, но и яркой личностью, находившейся в середине века в центре не только научных, но и социальных дискуссий, и повлиял на мировоззрение целого поколения.

В те годы в России господствовала теория «свободы воли», согласно которой первоначальной причиной поступков человека являются воля, а импульсы к произвольным актам у человека происходят из его «внутреннего мира» и не нуждаются ни в каких внешних побуждениях и источниках [4, с.144]. Сеченов осуществляет ряд работ, направленных на разрешение труднейших психологических проблем. *«Моя задача, – писал он, – заключается в следующем: объяснить деятельностью уже известной читателю анатомической схемы (имеется в виду простой рефлекс) внешнюю деятельность человека... с идеально сильной волей, действующего во имя какого-нибудь высокого нравственного принципа и отдающего себе ясный отчет в каждом шаге*

– одним словом, деятельность, представляющую высший тип произвольности» [8, с.62].

Для Сеченова в психической жизни человека не было ничего таинственного. *«Психическая жизнь, – считал он, – должна быть подчинена столь же непреложным законам, как явления материального мира»*. Принятие этого постулата позволило приступить к действительно научной разработке психических явлений. Для Сеченова было абсолютно ясно: исходным материалом для разработки «психических фактов» у человека должны служить простейшие психические проявления у животных [4, с.144-145].

Объектом подлинно научного психологического исследования, настаивал Сеченов, должна быть только «психическая реальность». Раскрывая это словосочетание, он проводил параллель между нервным и психическим актам. И утверждал, что если в первом из них существенным и естественно реальным является сумма тех материальных процессов, которые происходят в том или ином отделе нервной системы, то и во втором (т.е. психическом) акте единственно реальными могут быть такие же материальные процессы [4, с.146-147]. *«Любой психический акт проявляется чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением и рассматривается в динамике, т.е. процесс, имеющий начало, течение и конец. И*

какова бы ни была сущность этих психических реальностей, подчеркивал ученый, «мысль о психическом акте, как процессе, движении, имеющем определённое начало, течение и конец, должна быть удержана как основная». Эту мысль об изучении психического явления как процесса, в его движении и развитии Сеченов предлагал принять за исходную аксиому научной психологии, подобно тому, как в современной химии исходной истиной считается мысль о неразрушаемости материи [4, с.147].

Сеченов впервые в мировой науке указал на необходимость исторического подхода к изучению психических явлений. Целесообразность такого подхода он отменно продемонстрировал в своем онтогенетическом анализе развития психической деятельности ребенка (подобный анализ и здесь, как и в «Рефлексах головного мозга», оказался весьма плодотворным).

Скрупулезно, шаг за шагом прослеживает учёный процесс развития поведения маленького человека. Существеннейший этап в психическом развитии человека составляют первые проблески ума или мыслительной способности, и зачатки свободной воли. Ребенок начинает по-иному, на более высоком уровне сознавать предметы внешнего мира; его пониманию открываются, как писал Сеченов, «пружины материального бытия». Мало-помалу из элементарных размышлений ребенка вырастает грандиозная цепь знаний. С другой стороны, человек постепенно освобождается от непосредственных влияний внешней среды, в основу действий кладутся уже не только чувственные побуждения, но мысль и моральное чувство; вследствие этого действие получает определенный смысл и становится поступком, у человека появляется возможность выбора поступков [4, с.148].

В начале XIX века стали складываться новые подходы к психике. Сеченов, бросая вызов психологам старого закала, утверждал: «Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожат ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге – везде окончательным фактом является мышечное движение».

До Сеченова считалось, что в головном мозгу протекает только один нервный процесс – возбуждение. Сеченов экспериментально обнаружил способность головного мозга задерживать рефлексы. Это открытие он истолковал как нервный механизм психических функций – воли и мышления. Волевого человека отличает умение противостоять неприемлемым для него влияниям, какими бы сильными они ни были, подавлять нежелательные влечения. Это и достигается аппаратом торможения.

Согласно теории Сеченова, любое психическое явление строится по образцу и подобию рефлекса: начинается с внешнего воздействия, заканчивается действием, неразрывно связанным с мышечным движением. Сеченов прослеживает, как благодаря последним, а также способностям нервной системы сохранять и обособлять следы внешних воздействий, идёт «расчленение чувственных потоков и поэлементное становление всех психических явлений, начиная от простейших и заканчивая самыми сложными. Воля оказывается совокупностью произвольных действий [5, с. 6].

Отвергая не детерминированную врожденными задатками и условиями воспитания «свободную волю», Сеченов вместе с тем не отрицал ни активности человеческого поведения, ни наличия воли как реального и специфического механизма деятель-

ности мозга. Более того, он подчёркивал, что развиваемое им «учение о не-свободе воли» имеет важнейшее практическое значение, теоретически обосновывает возможность направленного влияния на процесс формирования человеческой личности в желательном для общества направлении [8, с. 443].

Прежде всего, Сеченов подчеркивал зависимость воли от мотивов человеческих поступков. По мнению Сеченова, «ни обыденная жизнь, ни история народов не представляют ни единого случая, где одна холодная безличная воля могла бы совершить какой-нибудь нравственный подвиг. Рядом с ней всегда стоит, определяя ее, какой-нибудь нравственный мотив, в форме ли страстной мысли или чувства... Воля одна, сама по себе, действовать не может, а действует лишь во имя разума или чувства» [8, с.260].

Сеченов признал зависимость воли от определяющего ее мотива и ответил на вопрос о том, удовлетворению какой из сосуществующих и подчас конкурирующих между собой потребностей будут содействовать механизмы воли: «...роль свободной воли целиком переходит на побуждение, пересиливающее все прочие» [9, с.436]. Невозможно считать волей доминирующую в данный момент потребность. Ведь курильщик, решивший бросить курить и тем не менее отправляющийся за сигаретами, или игрок, наперекор всем доводам рассудка устремившийся к карточному столу, повинуются потребности, пересилившей все остальные. Тем не менее эти примеры могут служить иллюстрацией крайнего безволия, несмотря на то, что оба субъекта полностью сознают и причину своих поступков, и их возможные последствия. Таким образом, воля — не просто господствующая

потребность, но некоторый специальный механизм, дополнительный к одной из конкурирующих мотиваций [2, с.221].

На уровне человека взаимоотношения между реакцией на препятствие и первичным мотивом становятся исключительно сложными. Активность, вызванная преградой, в определенных случаях может оттеснить первоначальное побуждение на второй план, и тогда мы встретимся с поведением, где преодоление стало самоцелью, а исходный мотив утратил свое значение и даже забыт [2, с.222].

Для человека преграда — это совсем не обязательно внешнее препятствие. Преградой может стать и конкурирующая потребность. Тогда доминирование одного из конкурирующих мотивов будет определяться не только их соотносительной силой, но и возникновением активности, по отношению к которой субдоминантный мотив есть препятствие, «внутренняя помеха». С подобной ситуацией мы практически и встречаемся во всех случаях, когда принято говорить о «волевом подавлении эмоций, а точнее, обусловивших эти эмоции потребностей. Волевые качества субъекта сами по себе не имеют положительного значения, а, как и другие психологические свойства, решающим образом зависят от социальной ценности первичного побуждения» [2, с.222].

Воля есть потребность преодоления препятствий. Как всякая иная потребность, она может явиться источником положительных или отрицательных эмоций, обусловленных самим фактом преодоления (или непреодоления) преграды до того, как будет достигнута конечная цель [2, с.222].

В то же время, и это отметил Сеченов, сколько-нибудь полная автономия воли лишает ее адаптивного значения, превращает

в бессмысленное упрямство. Вот почему центральным вопросом психофизиологии воли остается вопрос о механизме, благодаря которому воля начинает «служить» именно этой, а не какой-либо иной потребности. Конкуренция между потребностями протекает на уровне их трансформации в соответствующие эмоции. Например, в опасной ситуации борьба между инстинктом самосохранения и потребностью действовать соответственно определенным этическим образцам переживается субъектом как борьба между страхом и чувством долга [2, с.222].

В сущности определение воли как *«побуждения, пересиливающего все прочее»*, которое дал Сеченов, справедливо с той оговоркой, что здесь имеется в виду потребность, устойчиво доминирующая в структуре данной личности. Если удовлетворение этой доминирующей потребности протекает в условиях, когда она порождает и наиболее сильную эмоцию, организация поведения не сопровождается вовлечением мозговых механизмов воли. Воля не нужна матери, бросающейся на помощь своему ребенку, как не нужна и человеку, целиком захваченному крайне интересным, а потому неотразимо привлекательным для него делом. Если же субдоминантные конкурирующие мотивы генерируют эмоции более сильные, чем эмоции, продиктованные доминирующим мотивом, включается механизм воли, обеспечивая сохранение стратегически важных целей [2, с.223].

Сложным является вопрос о взаимодействии воли с механизмами творческой деятельности мозга. Способствуя удержанию первоначально намеченной цели, воля чрезмерно локализует поиск решения, препятствует тем «отказам», которые так необ-

ходимы для новых и неожиданных подходов к решению проблемы [2, с.223].

Сеченов, как и Павлов, определяет волю как специфическую потребность преодоления препятствий (*«рефлекс свободы»*), которая отличается от других потребностей тем, что всегда *«приращена»* к какой-либо иной потребности, инициировавшей поведение и породившей необходимость преодоления. Согласно Сеченову, воля есть *«побуждение, пересиливающее все прочее»*, но это отнюдь не синоним мотива, почему-либо возобладавшему над всеми остальными в настоящий момент. Воля *«обслуживает»* потребность, устойчиво доминирующую в иерархии потребностей (мотивов, интересов, желаний, стремлений) данной личности. Именно устойчивость доминирующей потребности нередко побуждает человека поступать несообразно с обстоятельствами, вопреки обстоятельствам, что порождает у стороннего наблюдателя (да и у самого, субъекта) иллюзию *«свободной воли»*, якобы не зависящей от условий внешней среды. На самом деле поведение остается детерминированным, но не сиюминутной ситуацией, а доминирующей потребностью, сформированной, прежде всего и главным образом, условиями воспитания человека на протяжении всей его предшествующей жизни. Определенную роль здесь играют и врожденные задатки личности, в том числе присущая ей выраженность *«рефлекса свободы»* [2, с.226].

Высказанное Сеченовым положение о том, что рядом с волей всегда стоит, определяя ее, какой-нибудь нравственный мотив, что роль свободной воли целиком переходит на побуждение, пересиливающее все прочее. Эта замечательная идея объяснила, почему человек очень часто действует не в соответствии, а вопреки сложившимся

обстоятельствам, почему он обнаруживает относительную независимость сиюминутных внешних влияний, поскольку его поведение ориентировано на удовлетворение потребности, устойчиво доминирующей в структуре данной личности [2, с.229].

Сеченов говорил, что механизм развития волевых способностей плохо известен. *«Путь развития способности, парализующей движение чрезвычайно тѣмен, потому что единственным руководителем в этом деле может служить лишь то ощущение, которое сопряжено с покоем мышц»* [6, с. 105].

Для развития волевых способностей, по мнению Сеченова, главную роль играет частое повторение акта [6, с.107].

Умение задерживать действие приводит человека к умению мыслить, думать, рассуждать. Первоначальная причина всех поступков лежит во внешнем чувственном возбуждении, потому что без него никакая мысль невозможна. Говоря о страстях, Сеченов разграничивает понятия желать и хотеть. Желание появляется, когда рефлекс остается без удовлетворения. *«Про желания говорят, что они очень капризны и, как всё страстное, более или менее, противятся воле. Наоборот, хотение очень часто принимают за акт самой воли. Если в сознании дан бесстрастный психический рефлекс, то стремление его к удовлетворению»*. Сеченов назвал «хотение», а при ясно выраженной страсти – «желание» [6, с. 121].

Сеченов рассматривал случаи, когда бесстрастное хотение может победить желание. *«В том случае, если человек захочет сделать наизвост своему желанию и в самом деле сделает. Результат, то есть поступок, роковое последствие хотения более сильного, чем желание. Я привык точно сдерживать данное раз обещание и*

не ложусь усталым в постель, потому что я боюсь заснуть и не прийти в назначенный срок к приятелю, хотя и знаю, что в этом беды нет никакой. Здесь сила мысли, удерживающая от постели, заключается в привычке быть точным, то есть в частом повторении рефлекса в этом направлении. Что делалось тысячи раз, то легко делается и в тысячу первый». Во всех подобных случаях найдётся причина хотению и, если оно сильнее желания, то победа будет на стороне первого [6, с. 122].

Сеченов пришёл к выводу, что произвольные поступки зависят от внешних и внутренних условий человека. *«Вопрос о полной зависимости произвольнейших из произвольных поступков от внешних и внутренних условий человека решен утвердительно. Отсюда же роковым образом следует, что при одних и тех же внутренних и внешних условиях человека деятельность его должна быть одна и та же. Выбор между многими возможными концами одного и того же психического рефлекса положительно невозможен, а кажущаяся возможность есть лишь обман самосознания. Первая причина всякого человеческого действия лежит вне его»* [6, с. 125].

Психическая деятельности, подобно рефлексу, совершается объективно. Поэтому и для психологии единственным надежным является объективный, а не субъективный (интроспективный) метод. Сеченов стал пионером науки, предметом которой служит психически регулируемое поведение. Сеченовские идеи оказали влияние на мировую науку: в России они получили развитие в учениях И.П.Павлова и В.М.Бехтерева, в западной психологии понятие о торможении воспринял З. Фрейд, об интериоризации внешнего действия – П. Жане.

Список литературы

1. Ждан, А.Н. История психологии/А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 512 с.
2. Костюк, П.Г. Иван Михайлович Сеченов/П.Г. Костюк. – М.: Наука, 1980. – 607 с.
3. Марцинковская, Т.Д. История психологии/Т.Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2007. – 544 с.
4. Мирских, М.Б. Революционер в науке, демократ в жизни/М.Б. Мирских. – М.: Знание, 1988. – 224 с.
5. Мясоед П.А. Психология в аспекте типов научной рациональности // Вопросы психологии. – 2004. - №6. – с. 3-17.
6. Сеченов, И.М. Психология поведения /под ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Институт практической психологии, 1995. – С.320.
7. Сеченов И. М. Избранные произведения: В 2 т. Т. 1. - М., 1952.
8. Сеченов И.М. Кому и как разрабатывать психологию? - Избр. произв. – М.: АН СССР, 1952, т.1.
9. Сеченов И.М. Учение о не-свободе воли с практической стороны. – Избр. произв. – М.: АН СССР, 1952, т.1.

Веденеева И.Г.

**ПОЗИТИВНАЯ ДИНАМИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

Процесс социализации личности усложняется под действием рефлексии, попыток взрослеющего человека, с одной стороны, выделить себя как сознательную индивидуальную личность из тех общностей, частью которых он, сам того не сознавая, являлся с рождения, и разобраться в собственных чувствах, мыслях. Он старается активно осмысливать пережитый опыт, переживаемые моменты и антиципацию будущего. Личность начинает осознавать свое место в обществе и старается проектировать желаемое. Делаются шаги в направлении расовой, национально-этнической, религиозной, культурной, классовой и социально-групповой самоидентификации.

Анализ теоретических источников показал, что социальная психология рассматривает социализацию как непрерыв-

но продолжающийся процесс, то есть она охватывает всю человеческую жизнь. Но на сегодняшний день многие теоретики и практики в социальной психологии утверждают, что необходимо деление социализации на **первичную** и **вторичную**.

Первичная социализация – это период становления ребенка. По мнению А. Маслоу, «для нормального развития ребенка необходимо, чтобы взрослые доверяли ему и естественным процессам развития, то есть, чтобы они не слишком часто вмешивались, не «заставляли» ребенка развиваться или идти по обозначенному ими пути, а «позволяли» и «помогали» ему развиваться в духе даосизма, а не в авторитарном режиме».

Вторичная социализация – связана с саморазвитием взрослого человека, с са-

мопознанием, с обращением внутрь себя. Безусловно, жизнь взрослого является продолжением того, что было «накоплено» за детские годы, но продуктивность жизни взрослого чаще всего связана с рефлексией прошлого опыта. В качестве стимулов для этого могут выступать перемены в обществе, в собственной жизни, проблематизирующие жизнь обстоятельства, а также обращение к сложившемуся собственному психологическому потенциалу с целью стать тем, кем он может стать в своей жизни. П.Д. Успенский, обосновывая идею возможной эволюции человека, рассматривал ее как «развитие определенных внутренних качеств и черт, которые без усилия со стороны человека обычно остаются неразвитыми и не в состоянии развиваться сами по себе». Этой идее близки взгляды на данную проблему А. Маслоу, Э. Шострома, Э. Фромма, А. Менегетти. О стремлении человека в своем развитии в направлении «высшего человека» писал и Ф. Ницше.

Самосовершенствование П.Д. Успенский предлагает осуществлять через совершенствование человеческого сознания. Желание измениться и создание реальных условий для изучения самого себя – вот первые шаги на пути самоэволюции, которые невозможны без участия сознания. Работа по самосовершенствованию может осуществляться как частично, стихийно, так и постоянно, нацеленно. Принципиальной предпосылкой этому может служить феномен «разбуженного сознания» (термин К. Юнга). Основными средствами для этого могут быть как культивирование рефлексии, так и установление гармоничного контакта с собственным бессознательным.

Именно вечное стремление человечества к самосовершенствованию, саморазвитию привело не только к тому, что эво-

люция человека не остановилась в своем развитии, она повлекла за собой изменения в общественной и экономической жизни.

Так, социальные перемены в нашей стране с начала 90-х годов прошлого века и изменение отношения к процессу социализации в целом способствовали реформированию системы образования. Это было вызвано еще и тем, что возникли разрывы между глобальными потребностями общества и результатами образования, между объективными требованиями и недостаточным уровнем образованности, между профессиональной ориентацией и потребностью личности в удовлетворении своих многочисленных познавательных интересов, между методологическими подходами к наукам и устаревшим стилем их преподавания.

Кроме того, возникла острая необходимость в создании новой образовательной парадигмы, которая должна пересмотреть ориентиры и приоритеты «...с примата прагматических знаний на развитие общей культуры и полноценных форм мышления; с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном содержании системы наук». Она должна, прежде всего, ориентироваться на интересы личности, которые адекватны современным тенденциям общественного развития. Главным, на сегодняшний день для большинства субъектов, является то, чтобы стать профессионалом в своем деле, быть конкурентоспособным на рынке труда, эрудированным, культурным, креативным. Именно в этом и заключается основное отличие новой парадигмы от предыдущей, главной в которой была ориентация на знания, умения, навыки и общественное воспитание.

Современное образование представляет собой сложное и многогранное общественное явление. Это целостная система учебных, воспитательных форм социально-психологической и педагогической деятельности, которая ориентирована на социальный заказ общества. На сегодняшний день – это подготовка не только профессионала, а, как уже говорилось выше, конкурентоспособного специалиста. Но без социализации личности данная задача не будет решена, так как подготовка такого специалиста подразумевает не просто приобретение им определенных профессиональных знаний. Он должен научиться усваивать и перерабатывать информацию, которую получает в процессе коммуникации, должен обладать определенными знаниями и социальным опытом, при этом важно, чтобы он соблюдал духовно-нравственную преемственность поколений, мог накапливать интеллектуальный, физический и профессиональный потенциал и т.д.

Социализация образования позволит подойти к оптимальному сочетанию уровня потенциальных способностей личности в реализации социально признанных ценностей и собственных творческих сил. Это должно стать определенной «стартовой площадкой» для саморазвития личности студента, для его творческой самореализации. Все это может быть достигнуто:

- если особый акцент будет ставиться на воспитании культурной личности, которая владеет социальными качествами, и при этом она будет способна к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию;

- если администрация образовательного учреждения, преподаватели, психолог, родители будут стремиться видеть в студенте не просто будущего специалиста, а личность с ее индивидуальностью. Именно

но здесь важно построить взаимодействие между всеми участниками учебно-воспитательного процесса на основе сотрудничества и социального партнерства;

- если будут учитываться социально-психологические особенности развития студентов (в личностном, интеллектуальном, профессиональном плане);

- если будет расширяться арсенал и потенциал средств обучения и воспитания, ориентированных на становление творческой и нравственно полноценной личности.

Социально-гуманитарная подготовка позволит ввести студента в культурный мир цивилизованных гуманистических ценностей общества. Такой профессионал не будет ради сиюминутной выгоды рисковать общепринятыми материальными и духовными ценностями. Невозможность переступить общепризнанные этико-правовые нормы будет способствовать укоренению гуманных норм социальной жизни.

Становление профессионала – это не только педагогическая проблема. Понятие «профессиональное становление личности» достаточно широко используется в современной психологии (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, А.И. Щербаков, С.Г. Вершловский, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) и представляет собой определенную область научных исследований. Особый акцент делается в них на развитие профессиональной компетентности, которая является важнейшим условием успешности профессиональной деятельности личности, а также показателем ее возможностей. Профессиональная компетентность есть соединение личностных качеств, опыта, теоретических знаний, практических умений и навыков, которые позволят личности более успешно утвердиться в социуме.

«Достижение высоких уровней профессионализма возможно при овладении методологическим мышлением, осознании перспективы собственного изменения, выявлении и использовании новых возможностей своего организма, при этом целесообразно использовать три класса средств мыследеятельности: логико-технические (технология решения профессиональных ситуаций и задач), социально-технических (технология интенсификации коллективной мыследеятельности), психо-технические (дают возможность преодолеть ограничения личности, раскрыть, актуализировать, развить ее способности» (Герасимов Б.Н.).

Профессионал быстро приспосабливается к новым условиям труда и его требованиям, при этом проявляется высокая пластичность его навыков, которая позволяет регулировать и перестраивать всю деятельность. Навыки не являются статичными. Они трансформируются в связи с изменением условий производства, структуры самого трудового процесса, а также в зависимости от степени сложности выполняемой работы.

Профессионализм растет и с увеличением числа функций, когда в одной профессии соединяется воедино целая сеть специальных знаний и трудовых функций, а также с расширением видов деятельности. При этом важен не объем принимаемой информации, а творческий подход к ее использованию.

Отличительной чертой профессионала является свободное оперирование им понятиями, способность анализировать свою деятельность, видеть причины неудач, понять и принять их, и уже на их основе выстраивать дальнейшую тактику своих действий. Другими словами, человек сам несет

ответственность за свое самоопределение и саморазвитие.

В отечественной психологии можно найти немало теоретических обоснований тезиса о том, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного саморазвития, который позволяет определить свой способ жизни (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь и др.) Так, Б.Г. Ананьевым и С.Л. Рубинштейном проблема самоопределения рассматривалась в контексте исследования жизненного пути человека. Кроме того, С.Л. Рубинштейн показал, что ключевым моментом в понимании феномена самоопределения является взаимоотношение человека с миром.

Т.В. Кудрявцев выделил два типа профессионального становления личности: традиционный и идеальный. Они, согласно его точке зрения, существенно отличаются друг от друга уже на стадии оформления профессиональных намерений и профессионального самоопределения по такому показателю, как способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Подготовка специалистов, обеспечивающая профессиональный потенциал и удовлетворяющая потребности общества, должны опираться на два важных момента:

- определение требований к будущему специалисту со стороны самой личности, отдельных хозяйственных субъектов, государства и общества;

- выбор и реализация образовательных технологий, соответствующих удовлетворению этих потребностей.

Только в этом случае «интеграция профессиональной, социальной и личностной

компетенций может обеспечить современному выпускнику профессионального учебного заведения конкурентоспособность на рынке труда» (Суворов В.С.).

Другими словами, в этом стремительно меняющемся мире сможет выстоять профессионально мобильная, самостоятельная и компетентная личность, которая в наше время является продавцом своей рабочей силы и на рынке труда в состоянии вступать в конкурентную борьбу за рабочие места с другими субъектами.

Понятия «конкуренция», «конкурентная борьба» используются в наше время не только в экономике, но и применительно к личности.

Так, в экономике конкуренцию рассматривают как цивилизованную, легализованную форму борьбы за существование, и это один из наиболее действенных механизмов отбора и регулирования в рыночной экономике.

По мнению Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю., Липсиц И.В. конкуренция есть соперничество или борьбу за достижение больших выгод, преимуществ. Эта борьба осуществляется через преодоление сопротивлений среды процессу удовлетворения потребностей личности, т.е. она осуществляет устранение барьеров, которые мешают реализации ведущей функции ее психики, которая заключается в удовлетворении человеческих потребностей и обеспечении ее выживания в меняющихся условиях.

Не всегда жизненные барьеры являются негативными моментами жизни. Так, Р.Х. Шакуров рассматривает главную функцию барьеров как мобилизацию «внутренних ресурсов индивида для преодоления сопротивления среды процессу удовлетворения его потребностей. Более конкретно: барьеры актуализируют и динамизируют

ресурсы человека и регулируют его активность». Таким образом, он напрямую связывает процесс преодоления жизненных барьеров с развитием личности, которое, в широком значении, есть ответная реакция организма на преграды, мешающие его нормальной жизнедеятельности. При этом происходит возрастание внутренних ресурсов человека, их переструктурирование для того, чтобы наиболее эффективно преодолеть сопротивления определенных препятствий. Формула (принцип) развития при этом рассматривается как «Самовосполнение ресурсов ради преодоления» (Шакуров Р.Х.).

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что сложности в жизни человека способствуют его лучшему развитию, позволяют ему в себе раскрыть то, что до этого было не востребовано.

Человеческий фактор, интеллект работников, их мотивация, профессиональная квалификация позволяют эффективно использовать и все другие ресурсы человеческой жизнедеятельности (организационные, материальные, финансовые и прочие). Потребность в их рациональном использовании привела к необходимости создания теории трудовой мотивации (А. Маслоу, Д. Мак Грегор, Ф. Херцберг и др.), согласно которой необходимо учитывать внутренние побудительные силы к труду не только на основе страха перед безработицей и удовлетворения базовых человеческих потребностей, но и потребностей высшего порядка, таких как уважение, престиж, принятие ответственности, самовыражение. Именно поэтому необходимо вооружить студентов знаниями и навыками, которые бы одновременно удовлетворяли и их «рыночную» ориентацию, и их стремление к всестороннему развитию. В процессе подготовки

специалистов должно идти сознательное формирование комплексной личностной потребности: соединение узкого профессионализма и универсализма, что, в свою очередь, можно считать показателем конкурентоспособности.

Понятие «конкурентоспособный специалист» мало изучено в отечественной психологии, но необходимость его введения обусловлена рядом обстоятельств. Так, появление рыночных отношений привело к тому, что возник устойчивый перевес по большинству профессий над их народно-хозяйственной востребованностью. Кроме того, в современных условиях на уровне предприятий возросли требования к специалисту не только в момент его трудоустройства, но и в процессе самой деятельности.

Итак, что же включают в себя понятия «конкурентоспособный», «конкурентоспособный специалист»? Обратимся к объяснению этого феномена, которое принято в экономике применительно к товару. Чернилевский Д.В., Филатов О.К., Крылова Г.Д., Соколова М.И. рассматривают конкурентоспособность товара как относительную и обобщенную характеристику товара, которая демонстрирует его выгодные отличия от товара-конкурента по степени удовлетворения потребности и по затратам на ее удовлетворение. Кроме того, они считают, что конкурентоспособность является решающим фактором коммерческого успеха товара.

Интересна точка зрения Р. Фатхутдинова по данному вопросу. Он определяет конкурентоспособность как способность объекта выдерживать конкуренцию на рынке в сравнении с аналогичными объектами. Кроме того, им построено «дерево» показателей конкурентоспособности. На

нулевом уровне он расположил комплексный показатель конкурентоспособности, на первом – интегральный показатель качества объекта, его цену, обобщающий показатель качества сервиса объекта, затраты на его использование (эксплуатацию, применение) за нормативный срок службы. На втором уровне продолжатся деление показателей первого уровня. Интегральный показатель качества включает такие параметры, как назначение, надежность, эргономичность, экологичность и др. Хотя эти показатели ориентированы в первую очередь на товар, они могут распространяться, согласно мнению автора, и на конкурентоспособную личность.

Применительно к личности понятие «конкурентоспособность» определяется Н.А. Колесниковым и В.И. Эйдельмант как способность быстро адаптироваться в сложных, динамичных условиях современной жизни.

Иную позицию по данному вопросу высказывает Селихова Г.В. Она определяет конкурентоспособность как «оптимальное сочетание узкого профессионализма и универсализма, наличие успеха в профессиональной и в личной сферах, наличие целостности мышления и способности к саморазвитию и стрессоустойчивости».

В.И. Андреев считает, что когда речь идет о конкурентоспособности человека, личности, целесообразно иметь в виду не только и не столько высокое качество конечного продукта его деятельности (хотя это очень важный показатель), сколько интегрально характеризующие его способности и личностные качества, обеспечивающие высокий уровень его конкурентоспособности. Ученые-практики Ю.А. Чингин, С.В. Еремина, В.С. Суворов, С.П. Дырин придерживаются данной точки зрения,

внося незначительные коррективы в связи со спецификой учебного заведения, на базе которого они проводили исследования данного феномена. При этом Н.А. Вагапова особый акцент делает на первичном факторе конкурентоспособности специалиста, который, согласно ее точке зрения, представляет собой формирование определенных личностных способностей, которые позволяют ему, специалисту, самостоятельно ориентироваться в мире знаний и умений.

В профессиональном образовании понятия конкурентоспособность молодого специалиста и конкурентоспособность работников разграничиваются. Так, первое рассматривается как показатель качества подготовки в учебном заведении и возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника вуза в интересах современного производства (организации, учреждения). Конкурентоспособность работников определяется как соответствие рабочей силы требованиям рынка.

Некоторые зарубежные ученые понятие «конкурентоспособность» ассоциируют с профессиональными и личностными успехами. Так П. Чисхольм говорит о том, что главное условие успешной деятельности во всевозможных областях – это уверенность в своих силах. Это повышает индивидуальную конкурентоспособность, что в экономических условиях нашей страны очень актуально.

Мировые тенденции в кадровой политике сводятся к тому, что большинство компаний ориентируются не просто на квалифицированного работника. Такие крупные фирмы, как «ИБМ», «Сони», «Дженерал электрик» и другие, прежде всего при приеме на работу учитывают такие личностные параметры, как социально-психоло-

гические и нравственно-психологические черты личности, особенности мотивации труда, преобладающие ценности и идеалы, жизненные принципы. Другими словами, если личность в процессе саморазвития будет идти по пути позитивной динамики социализации, она будет наиболее востребована на рынке труда.

По мнению Б.С. Алишева, в наши дни правомерно говорить уже не о конкурентоспособности специалиста, а о конкурентоспособности личности, т.е. о более широком понятии. При этом он предлагает включить в это понятие два блока: один из них будет образован из различных узкопрофессиональнозначимых, в том числе и психологических качеств, параметров, другой будет включать в себя более общие социальные и психологические характеристики личности, которые не имеют конкретного профессионально обусловленного содержания, но описывают в целом отношение личности к труду, к его результатам, к другим людям, к принципам организации взаимодействия между ними и т.д. Кроме того, он указывает и на структуру ценностных приоритетов личности, которые обеспечивают ее конкурентоспособность на рынке труда. Это и сформировавшаяся установка личности, и внутренняя убежденность в ценности труда, а на основе этого идет формирование таких общеделовых психологических свойств личности, как трудолюбие, добросовестность, ответственность, трудовая активность, инициативность, созидательные и творческие устремления.

Чингин Ю.А., Еремина С.В. считают, что к процессу формирования конкурентоспособного специалиста должна подключиться маркетинговая служба учебного заведения, которая выявит потребность рынка в специалистах, определит квали-

фикационные характеристики и поможет построить учебный план подготовки конкурентоспособного специалиста.

В нашем понимании, конкурентоспособность специалиста можно рассматривать как интеграцию профессиональных, личностных и психофизиологических качеств, которая обеспечит высокую адаптированность личности к изменяющимся условиям жизни и позволит быть успешным на рынке труда.

Анализ научной литературы по проблеме конкурентоспособности специалистов на современном этапе позволяет сделать вывод, что особое место в его становлении отводится процессу социализации. При этом особый акцент делается на тех возрастных периодах, когда идет интенсивная "работа" по формированию наиболее "востребованных" в обществе качеств личности. Это позволит обеспечить успех конкретному человеку в интересном для него деле. Согласно исследованиям в области возрастной психологии, развитие данных качеств происходит на протяжении всей жизни человека, но наиболее яркий период – это с момента рождения человека до заверше-

ния юношеского возраста (как указывалось выше – это важный период в социализации личности). Таким образом, процесс профессиональной подготовки должен быть ориентирован на конкурентоспособного специалиста, который сможет реализовать свои индивидуальные возможности в профессиональной деятельности.

Данный ориентир в работе учебного заведения будет результативен только в том случае, если образовательный процесс не будет осуществлять "перевес" в сторону "передачи" определенных знаний, умений и навыков, а будет вести целенаправленную, систематическую работу по развитию и совершенствованию личности студентов в целом, делая особый акцент на профессионально важных качествах. И здесь необходимо осуществлять интеграцию социально-психологических и педагогических знаний. Сотрудничество в векторе "студент-педагог-психолог-родитель", при социально-психологическом обеспечении процесса формирования конкурентоспособного специалиста, позволит студенту развивать свою успешность во имя достижения поставленной цели.

Гайфутдинов А.М., Гайфутдинова Т.В.

ДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «ПРИНЦИП»

Понятие «принцип» занимает особое положение в системе педагогических знаний. Уникальность заключается в истории его возникновения и развития. Именно это понятие имеет точную дату своего появления в педагогической науке. Впервые принципы обучения были сформулированы великим чешским педагогом Я.А. Коменским в его работе «Великая дидактика» в 1632

году. Именно с этим понятием до сих пор, спустя более трех веков, связан ряд спорных вопросов, решение которых необходимо для повышения эффективности процесса обучения.

Являясь объективной закономерностью становления и развития человеческого мышления, возникновение какого-либо понятия имеет свои предпосылки, условия

и причины (Е.А. Иванов, 2002). Закономерное развитие процесса обучения позволило уже в 17 веке ввести в педагогику новое понятие «принцип обучения». Является ли столь же закономерным появление понятий «педагогический принцип», «дидактический принцип»?

В статье А.В. Усовой «О статусе принципов обучения» (1985) отмечается, что в педагогической печати давно уже дискутируется вопрос об отношении понятий «дидактический принцип» и «принцип обучения». Несмотря на то, что в начале изложения материала используются оба понятия как синонимы, автор статьи предлагает разграничить эти понятия: «Проведенный анализ структуры научной теории и ее соотношения с практикой позволяет разграничить эти понятия» (А.В. Усова, 1985, с.21).

Б.С. Гершунский в работе «Роль принципов обучения в формировании дидактической теории» (1985) поднимает вопрос о взаимоотношениях родственных, но, по его мнению, не тождественных понятий: дидактические принципы и принципы обучения. При этом указано на недостаточное внимание к науковедческим проблемам современной дидактики, результатом которого становятся случаи неоднозначной трактовки сущности важнейших дидактических категорий, подмены и смешения используемых понятий.

Впервые о существовании и отношении двух понятий «дидактический принцип» и «принцип обучения» заявлено Д.О. Лордкипанидзе в его монографии «Принципы, организация, методы обучения» (1957). Значит ли это, что до сих пор не получен ответ на этот вопрос и в дискуссии не поставлена точка?

Анализ педагогической литературы показывает, что в науке параллельно существуют два мнения: а) принцип обучения и дидактический принцип – это синонимы, б) следует различать принципы обучения и дидактические принципы. Усложняется вопрос существованием и третьего понятия – «педагогический принцип».

В статье В.Е. Гмурмана «К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике» (1971) использованы различные формулировки при описании принципов. Характеризуя состояние вопроса о понятиях «закон», «принцип», «правило» в советской педагогике и говоря непосредственно о системе принципов, В.Е. Гмурман употребляет формулировки «принципы дидактики», «дидактические принципы». При этом автор не заостряет внимание на нюансах употребления всех используемых формулировок, что дает возможность сделать вывод, что в данной работе все указанные выше понятия представлены как синонимы.

Особенностью статьи В.И. Загвязинского «О современной трактовке дидактических принципов» (1978) является освещение вопроса о несовпадении содержания понятий «дидактический принцип» и «принцип обучения». Автор отмечает, что эти термины отражают разные уровни функционирования одного и того же знания. «Принцип для исследователя-дидакта выступает преимущественно в своей гносеологической функции, а для педагога-практика – в функции практически преобразующей. Для первого он является результатом, для второго (впрочем, как и для ученого при конструировании методической системы) – исходным пунктом» (В.И. Загвязинский, 1978, с.67). Очень сложно согласиться с

тем, что единое содержание принципа, имеющее единственное внешнее выражение, т.е. структуру, определяется различными терминами. Выбранное за основу деления различие в функциональной роли принципа для исследователя-дидакта и педагога-практика не позволяет строго разграничить признаки понятий «принцип обучения» и «дидактический принцип» в той трактовке, которая представлена в статье. Об этом свидетельствует добавление, указанное в цитате в скобках. Определяя различия содержания понятий «дидактический принцип» и «принцип обучения», В.И. Загвязинский употребляет их в дальнейшем как синонимы, без разграничения функций.

В более поздней работе В.И. Загвязинского (1985), а именно в статье «О системе принципов обучения в советской дидактике», отсутствует упоминание о неоднозначности понятий «принцип обучения» и «дидактический принцип». Автор занимает новую позицию, предлагая рассматривать принципы обучения как воплощение более общих принципов педагогического процесса. Следует отметить, что в более ранней своей работе В.И. Загвязинский не упоминает понятие «педагогический принцип». Понятия «дидактический принцип» и «принцип обучения» рассматриваются как синонимы.

В статье «Принцип профессиональной направленности обучения» М.И. Махмутов (1985) определена позиция автора и по вопросу о содержании понятий «принцип обучения», «принципы дидактики», «дидактические принципы», которые представлены как синонимы. Это подтверждают следующие слова: «Словосочетание «принципы обучения» (или принципы дидактики, или дидактические принципы) являются педагогическим термином и имеет значение

«основные руководящие положения» (М.И. Махмутов, 1985, с. 91).

В.В. Краевский в статье «Дидактический принцип как структурный элемент научного обоснования обучения» (1985) делает следующий вывод: в настоящее время можно констатировать, что «дидактический принцип» и «принцип обучения» не синонимы. Наряду с принципами обучения, которые входят в состав дидактических принципов, В.В. Краевский выделяет общедидактические принципы, общие принципы обучения, методические принципы и принципы формирования содержания.

Сложное деление понятия «принцип» представлено в статье И.Я. Лернера «Природа принципов обучения и пути их установления» (1985). В начале изложения материала автор использует понятие «принцип обучения». Далее предлагается различать два вида принципов: принципы дидактики – принципы, относящиеся к дидактической теории, к основам ее построения, и принципы, характеризующие направление деятельности по организации обучения, по его конструированию, проектированию, т.е. осуществлению, а не познанию и объяснению (И.Я. Лернер, 1985). При этом устанавливается зависимость второго типа принципов от первого, т.е. дидактические принципы включают в себя принципы обучения.

Статья А.Н. Звягина «Принцип систематичности в дидактике, пути реализации его в школьной практике» (1985) представляет собой историко-педагогическое описание развития в науке понятия «принцип систематичности». При характеристике механизма образования педагогических принципов автор употребляет новое понятие, при анализе ранее не встречавшееся в педагогической литературе. – это педагоги-

ческие принципати. Согласно материалу статьи, принципати представляют собой элемент принципиальной иерархии. Эту иерархию составляют педагогические правила, педагогические принципати и система педагогических принципов. Она позволяет «педагогам-ученым и педагогам-практикам реализовать, наряду с общеизвестной нормативно-регулятивной функцией, и другие функции: описательную, объяснительную, предсказательную, методологическую, ценностно-ориентационную» (Н.А. Звягин, 1985, с.63).

Следует отметить, что «принципиат» как понятие не обнаружено в Большом энциклопедическом словаре. Приводится значение слова «принципат», образованное от латинского слова «*princeps*» – первый, глава. Однако отсутствует связь с педагогикой, так как принципат – это форма рабовладельческой монархии в Древнем Риме, при которой сохранялись республиканские учреждения, но власть фактически принадлежала одному человеку – принцепсу (первому в списке сенаторов). Данная форма правления существовала с 27 года до н.э. до 193 года н.э. Все это позволяет сделать вывод, что схожее звучание слов «принципиат» и «принципат» не означает их идентичность содержания. В связи с этим возникает ряд вопросов. Почему понятие «принципы» было заменено понятием «принципиаты»? Целесообразно ли, учитывая сложность проблемы педагогики о взаимоотношениях понятий, вводить новое, при этом безосновательно игнорируя существующее понятие?

Таким образом, за период 1945-2006 гг. в педагогической науке в результате деления принципов процесса обучения появились: принципы дидактические, педагогические, принципы обучения, формирования содер-

жания, методические принципы, а также принципати.

В ходе анализа были определены две основные причины появления всех рассматриваемых понятий:

1) необходимость отражения разных уровней функционирования одного и того же знания (В.И. Загвязинский, 1978);

2) отражение дидактических теорий или совокупности теоретических обобщений об обучении (И.Я. Лернер, 1985).

Несколько иными условиями и причинами характеризуется появление понятия «педагогический принципат», предложенного Н.А. Звягиным (1985). Предпосылкой явилось деление на принципы дидактики (принципы обучения) и принципы педагогики (педагогические принципы). Условие появления педагогических принципатив – это реализация педагогами-учеными и педагогами-практиками, наряду с нормативно-регулятивной функцией, и других функций: описательной, объяснительной и т.д. Несмотря на возможность определения предпосылок, условий и причин появления понятия, главным критерием целесообразности ввода нового понятия следует считать соответствие требованиям логики, в которой выделено три основные группы случаев необходимости определения понятий (Е.А. Иванов, 2002):

1) для подытоживания главного в познании сущности предмета;

2) когда употребляются такие понятия, содержание которых читателю или слушателю неизвестно;

3) если в обиход вводится слово, или известное слово употребляется в новом значении.

Так как в появлении педагогических принципатив отсутствовала главная составляющая этого процесса, а именно фор-

мулировка определения, указывающего границы этого понятия, дальнейшее его использование не является целесообразным.

Выявленные в ходе исследования варианты деления принципов и их отношения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Варианты деления понятия «принцип» в педагогике за период с 1945 по 2007 годы

№ п/п	Варианты деления	Отношение понятий	Обоснование	Авторы и год издания педагогических работ
1.	Принцип обучения – дидактический принцип	Синонимы	–	В.Е. Гмурман (1971), М.И. Махмутов (1972), М.А. Данилов (1975), В.И. Загвязинский (1985), А.Н. Звягин (1985); Б.А. Голуб (1999); П.И. Пидкасистый и др. (1999)
		Соподчинение	+	М.И. Махмутов (1985)
		Разное содержание	+	В.В. Краевский (1985), И.Я. Лернер (1985)
2	Педагогический принцип – дидактический принцип	Синонимы	–	В.Е.Гмурман (1971)
		Соподчинение	+	М.И. Махмутов (1985), В.И. Загвязинский (1985), В.В. Краевский (1985)
3	Принцип обучения – методический принцип	?	–	В.В. Краевский (1985)
4	Принцип обучения – принцип формирования содержания	?	–	В.В. Краевский (1985), А.Н. Звягин (1985), П.И. Пидкасистый и др.(1999)
5	Принцип обучения – педагогический принцип	?	–	А.Н.Звягин (1985)

Знак «–» в таблице означает отсутствие обоснования деления, знак «+» – автор педагогической работы дает разъяснение выбранной позиции, знак вопроса показывает сложность в определении позиции автора педагогической работы по вопросу об отношении понятий.

Анализ таблицы 1 показывает, что:

1. Большинство педагогов-исследователей придерживается мнения, что понятия «принцип обучения» и «дидактический принцип» являются синонимами.

2. Существуют мнения о необходимости различать принципы обучения и

дидактические принципы в зависимости от уровня рассмотрения дидактики (часть педагогики или самостоятельная наука), а также на основе различия роли принципов для педагогов-ученых и педагогов-практиков (в свете сущного и должного).

3. В настоящее время в большинстве случаев понятие «дидактический принцип» определяют подчиненным по содержанию и объему понятию «педагогический принцип».

4. Во многих педагогических работах представлены принципы формирования содержания.

5. Единичным является мнение о существовании понятия «педагогический принципат», при этом без определения отношения с понятием «принцип обучения».

Диалектическое развитие процесса обучения приводит к непрерывному увеличению объема знаний. Всё это происходит в условиях разнообразия и богатства педагогических явлений. Научное стремление отразить все стороны дидактического процесса приводит к появлению новых понятий. Таким образом, предпосылки и условия образования дидактических понятий едины. Именно причины ввода новых понятий лежат в основе возникновения проблемы неоднозначности понятий. Анализ выявленных на данный момент двух причин выделения отдельно принципов обучения и дидактических принципов, а также методических принципов показывает, что в их основе лежит нерешенная проблема статуса дидактики как науки, в частности, её соотношения с методиками преподавания отдельных предметов и вновь появляющимися технологиями обучения.

Один из вариантов обоснования деления принципов на дидактические и принципы обучения, по Б.С. Гершунскому (1985) – это изменившийся статус дидактики. «Обобщенным объектом дидактики является не учебный процесс, а система обучения в целом, обеспечивающая структурное единство и органическую взаимосвязь элементов... Вполне понятно поэтому, что дидактические принципы, в отличие от принципов обучения, должны распространяться на круг явлений, выходящих далеко за пределы собственно учебного процесса» (Б.С. Гершунский, 1985, с.42). Дидактические принципы должны выступать в качестве регулятивных норм, относящихся не только к деятельности преподавания и

учения, но и к научно-исследовательской деятельности по проектированию, конструированию оптимальных систем обучения и входящих в них элементов. В настоящее время такие оптимальные системы обучения носят название образовательные технологии. Если деление на дидактические принципы и принципы обучения является практически обоснованным, значит при анализе современных технологий обучения (образовательных технологий) следует искать примеры принципов обеих групп.

Систематизация современных образовательных технологий представлена в работе Г.К. Селевко (1998). Лишь в 47% случаев, что составляет меньше половины всех наиболее известных образовательных технологий, упоминаются принципы, которые при этом схожи по содержанию, а некоторые из них идентичны известным дидактическим принципам, что определяет нецелесообразность выделения в отдельную группу принципов педагогических технологий.

В психолого-дидактическом справочнике преподавателя высшей школы П.И. Пидкасистого и др. (1999) отмечается, что технология обучения опирается на классическую дидактику и является её практическим продолжением. Играя роль практического продолжения дидактики, технология обучения призвана реализовывать дидактические принципы на практике, а, значит, может строиться только на дидактических правилах обучения. Она может совершенствоваться на основе дидактических принципов, закономерностях и законах обучения.

Понятие «методические принципы» было встречено в статье В.В. Краевского «Дидактический принцип как структурный элемент научного обоснования обучения»

(1985). В большинстве педагогических работ методические принципы не упоминаются. В таблице 2 представлены результа-

ты анализа пособий по методике обучения таких предметов, как: математика, физика, география, биология, химия.

Таблица 2

**Определение принципов в учебных пособиях
по методикам преподавания отдельных предметов**

Предмет	Автор	Год изд. работы	Принципы			
			не упоминаются	определены как		
		педагогические		дидактические	методические	
Физика	А.П.Знаменский	1934	-	+	-	-
	И.И. Соколов	1951	-	+	-	-
	А.В. Перышкин	1963	-	+	-	-
	А.П.Знаменский	1965	-	-	+	-
	Ю.К. Бабанский	1968	-	-	+	-
Математика	В.М. Бродис	1954	-	+	-	-
	Под ред. С.Е. Ляпина	1955	-	+	-	-
	Г.Л. Луканин и др.	1975	-	-	+	-
	А.А. Темербекова	2003	-	-	+	?
География	А.В. Даринский	1966	+	-	-	-
	В.Г. Эрдели	1966	-	+	-	+
	Л.М. Панчешникова	1983	-	-	+	-
	И.В. Душина	1996	-	-	+	+
	И.В. Душина	2002	-	-	+	+
Биология	В.Ф. Шалаев	1962	+	-	-	-
	Н.М. Верзилин и В.М. Корсунская	1983	-	-	+	-
	Г.С. Калинова и А.Н. Мягкова	1989	-	-	+	-
	И.Н. Пономарева	2003	-	?	?	+
Химия	Г. М. Чернобельская	1987	-	-	+	-

Анализ таблицы 2 показывает:

1. Работы, в которых не упоминаются принципы обучения, изданы в 60-е годы. Их число незначительно по сравнению с общим количеством учебных пособий, подлежащих анализу. Отсутствие принципов можно объяснить отдельными случаями замены понятия «дидактические принципы» понятием «закономерность обучения».

2. Отсутствуют работы, в которых одновременно описываются: а) все группы принципов; б) педагогические и дидактические принципы.

3. С 30-х годов до середины 60-х в работах по методике преподавания отдельных

предметов указывались только педагогические принципы. С середины 60-х годов и до настоящего времени в случае описания принципов упоминаются только дидактические.

4. Выявлен единственный принцип, который до 2000-х годов относили только к особенностям преподавания географии – краеведческий (родиноведческий) принцип (В.Г. Эрдели, 1966; И.В. Душина, 1996, 2002). Не упоминается о существовании методических принципов в методиках других дисциплин до начала 2000-х годов. Среди перечисленных методико-биологических принципов (И.Н. Пономарева, 2003)

указан и принцип краеведения (родиноведения).

5. Работы по методике преподавания биологии и математики, изданные в начале 2000-х годов, отличаются описанием большого количества принципов, формулировка и содержание которых порождает ряд вопросов. Представлено не строгое их деление на отдельные группы.

Следует отметить, что краеведческий принцип в методиках преподавания географии никогда не упоминался как методический. Его называли принципом, который выражает особенность преподавания географии. Как было указано выше, в начале 2000-х годов его отнесли и к методико-биологическим принципам. Этот принцип следует относить не к методическим, а к дидактическим принципам.

Анализ педагогических работ, посвященных не общим вопросам, а отдельным методикам преподавания дисциплин, показывает нецелесообразность выделения группы методических принципов.

Основными результатами проведенных исследований можно считать определение нецелесообразности выделения групп методических принципов и принципов технологий обучения, а также деления на принципы обучения и методические принципы.

Рассматривая вопрос о соотношении понятий «дидактический принцип» и «педагогический принцип», можно утверждать, что существование двух понятий свидетельствует об уменьшении объема

одного из них, которое и привело к появлению второго понятия, а также то, что образовавшееся понятие должно быть элементом (подклассом) искомого. Это следует из закона, известного в логике как закон обратного отношения между содержанием и объемом понятия.

Содержание и объем понятия органически связаны между собой. Эта связь состоит в том, что определенному содержанию понятия соответствует свой объем, и наоборот. Причем в их соотношении прослеживается своеобразная закономерность: с уменьшением объема понятия его содержание становится богаче, так как число признаков в нем увеличивается, и, наоборот, с увеличением объема число признаков уменьшается (Е.А.Иванов, 2002). Однако следует помнить о том, что эта логическая закономерность действует лишь при определенных условиях. Ее действие распространяется на такие понятия, из которых одно выступает подклассом или элементом другого и проявляется в процессе логических операций как обобщение и ограничение понятий.

Таким образом, решение вопросов о закономерности ввода в педагогику понятий «дидактический принцип», «педагогический принцип», а также о соотношении этих понятий, возможно только через анализ изменения содержания понятия «принцип обучения», т.е. через изучение истории развития содержания и изменения объема понятия «принцип» в педагогической науке.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Роль принципов обучения в формировании дидактической теории//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 41-47.

2. Гмурман В.Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике // Советская педагогика. – 1971. – №4. – С. 64-76.
3. Душина И.В., Понурова Г.А. Как учить школьников географии: Пособие для начинающих учителей и студентов педагогических институтов и университетов по географическим специальностям – М.: Московский Лицей, 1996. – 192 с.
4. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66-72.
5. Загвязинский В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 24-35.
6. Звягин А.Н. Принцип систематичности в дидактике, пути реализации его в школьной практике//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 47-66.
7. Иванов Е.А. Логика: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство БЕК, 2002. – 368.
8. Краевский В.В. Дидактический принцип как структурный элемент научного обоснования обучения//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 3-12.
9. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 35-40.
10. Лордкипанидзе Д.О. Принципы, организация и методы обучения. – М.: Учпедгиз, 1957. – 144 с.
11. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 88-100.
12. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Усова А.В. О статусе принципов дидактики//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧГПИ, 1985. – С. 12-24.

Галиуллина Л.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОУ

Дошкольный возраст – важнейший этап в развитии ребенка. Это период его приобщения к миру общечеловеческих ценностей, время установления первых отношений с людьми. Вместе с тем детский возраст характеризуется повышенной ранимостью и чувствительностью.

Период от рождения до поступления в школу является, по признанию специалистов всего мира, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в тече-

ние всей последующей жизни, качеств и свойств, делающих его человеком. Особенностью этого периода, отличающей его от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для развития его одаренности, приобретения в дальнейшем знаний, навыков и усвоения различных видов деятельности.

Ребенок поступает в детский сад в два года. Какой он? Одаренный, не одаренный, – мы не знаем. Но первая задача, которая стоит перед работниками детского сада, – это принять его таким, какой он есть, понимая, что каждый ребенок одаренный по-своему, и помочь ему адаптироваться к условиям детского сада. Одним из условий адаптации, мы считаем, являются отношения, которые складываются, прежде всего, между воспитателем и ребенком. Главное – не навредить. Поймет ли воспитатель ту индивидуальность, неповторимость, которая заложена в каждом ребенке? Счастье – это когда тебя понимают и поддерживают, особенно на ранних этапах развития.

Самое важное на этом этапе – микроклимат в группе. Если отношения складываются хорошо, то и адаптация проходит легко и успешно.

До приема детей в дошкольное учреждение и по ходу адаптации проводится просветительская работа с педагогами, сотрудниками группы и, конечно, с родителями, где проводится индивидуальная и групповая работа с применением наглядно-информационного материала.

Каждый ребенок, поступающий в детский сад, оригинален и неповторим. С помощью наблюдения, аналитической деятельности со стороны психолога можно определить уровень развития детей (соответствие его возрасту), и уже здесь можно

выявить возможности и способности детей. В этом возрасте (2-3 года) можно наблюдать:

- 1) избирательность к определенным сторонам предметной деятельности;
- 2) интерес к тем или иным занятиям, увлеченность предметом;
- 3) повышенную познавательную потребность.

Развитие познавательных и творческих способностей может не совпадать, и возможно преобладание либо общей интеллектуальной, либо творческой одаренности.

На разных возрастных этапах развития умственная одаренность проявляется неодинаково. В дошкольном возрасте складываются в первую очередь способности в области наглядно-образного мышления и воображения. Они состоят главным образом в умении создавать и использовать образы окружающих предметов, явлений и связей между ними.

Общие умственные способности проявляются в самых различных видах детской деятельности, при усвоении различных знаний. Эти способности, в той или иной мере, развиваются у всех детей, но у интеллектуально одаренных они выражены значительно больше, чем у их сверстников. Это мы наблюдаем, начиная с периода поступления ребенка в детский сад.

Детская одаренность может с особой яркостью проявляться в разные периоды жизни у разных детей. Поэтому не существует методов и показателей, однозначно фиксирующих умственную одаренность любого ребенка. Заключение о ее наличии можно делать лишь на основании всего комплекса данных, полученных при использовании разных методов, и такое заключение в любом случае должно рассматриваться

лишь как предположение, а не как окончательный вывод.

Для выявления интеллектуально одаренных детей мы используем следующую систему методов:

- направленное наблюдение за ребенком, за его общением со взрослыми и сверстниками, выполнением им различных видов деятельности;

- анкетирование взрослых (родителей и воспитателей) по специально разработанным опросникам;

- специальные диагностические методики, оценивающие уровень развития способностей в области наглядно-образного и логического мышления, воображения.

В своей работе мы больше опираемся на наиболее существенные для развития дошкольной одаренности характеристики. К ним относим наличие выраженного познавательного интереса, высокий уровень развития умственных способностей и развития детских деятельностей.

Творческие способности или творческие потенциалы заложены и существуют в каждом ребенке. Творчество – естественная природная функция, которая проявляется и реализуется в деятельности, в меру наличия специальных способностей в той или иной конкретной деятельности.

Социальная среда играет важную роль в формировании творческой индивидуальности. И хотя среда «не создает», а проявляет талант, ей отводится 95% влияния на формирование разных вариаций креативности и только 5% – наследственным детерминантам.

Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стиму-

лирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

Развитие творческих способностей невозможно без создания на занятиях с детьми творческой ситуации (разрешение диалектических противоречий; выход из нее – поиск нового метода, приема, средства деятельности). Основное средство воспитания – личность педагога, умеющего определять, выдвигать учебно-творческие задачи.

Л.С. Выготский отмечал, что «обучение в дошкольном возрасте отличается от школьного обучения тем, что ребенок учится по нашей программе в той мере, в какой она становится его собственной программой» [1, с.235].

Искусство педагога, на наш взгляд, как раз и заключается в том, чтобы на своих занятиях превратить программу обучения и воспитания ребенка в «его собственную». Развивая творческий потенциал ребенка, мы затрагиваем развитие его личности. Поэтому, используя разнообразные программы по развитию творческих способностей у детей, необходимо чутко улавливать особенности каждого ребенка, строить все воздействия с их учетом. Для того чтобы дети сами в процессе творческих занятий смогли продуцировать идеи и добывать знания, важно предоставить им средства, развивающие навыки систематического мышления, умение оценивать, исследовать и открывать новое.

Самореализация личностных возможностей, раскрытие внутреннего потенциала педагога представляет собой важное условие его успешной творческой деятельнос-

ти. Именно внутренние ценности, смыслы, позиции педагога более, чем методы и приемы его работы, делают общение с ребенком значимым и развивающим. Понимая это, мы стараемся использовать в своем коллективе.

Степень реализации творческих импульсов ребенка во многом зависит от влияния родителей и других взрослых дома и в детском саду. Черты характера, способствующие творческой продуктивности, могут быть обнаружены достаточно рано. Педагогу, работающему с детьми, очень важно обратить внимание родителей на их развитие. Результаты развития творческих способностей ребенка могут быть наилучшими, когда семья и детский сад работают в тесном контакте.

Влияние родителей – первейший фактор, оказывающий воздействие на формирование Я-концепции ребенка. Об этом мы много говорим с родителями при встречах.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М., 1960. – С.235.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 1999.

Благодаря общению с взрослыми у ребенка обязательно должно сформироваться «здоровое самоощущение человека, которому есть что привнести в мир и которого мир встречает с радостью» [1, с. 68].

Большинство исследователей выявляют при анализе семейных отношений следующие параметры:

- 1) гармоничность – не гармоничность отношений между родителями, а также между родителями и детьми;
- 2) творческая или нетворческая личность родителя как образец подражания и субъект идентификации;
- 3) общность интеллектуальных интересов членов семьи либо ее отсутствие;
- 4) ожидания родителей по отношению к ребенку – ожидание достижений или независимости [2].

Гумерова Л.З.

“ВРЕДНЫЕ СОВЕТЫ” ДИРЕКТОРУ ШКОЛЫ

Подборка практических действенных советов, рекомендуемых для немедленного исполнения тем руководителям, которые желают оперативно и без приложения особенных усилий создать невыносимые условия работы своим подчиненным, коллегам и сотрудникам.

1. Говорите подчиненным все, что вы о них думаете.

Кто, кроме вас, скажет вашей секретарше, что она отвратительно выглядит, а завуч напоминает крокодила? Как ваши учителя смогут работать без понимания того,

что они бездарные и ограниченные люди? Ваши слова и оценки помогут им избавиться от вредной иллюзии, что они хорошие профессионалы и могут принимать самостоятельные решения.

Не приведи Господь, если ваши коллеги решат, что они найдут лучшую работу и лучший коллектив где-то в другом образовательном учреждении, – объясните им, что вы терпите их только в силу своей человеколюбивой природы и что они никому, кроме вас, вообще не нужны. Не ограничивайте себя только оценкой профессиональных качеств подчиненных, значительно эффективнее будут действовать ваши суждения об их личной жизни. При первой же возможности сообщайте все, что вы думаете о старых девах, подкаблучниках, неудачниках и прочих социальных группах, о которых у вас есть проверенное жизнью суждение и к которым вы можете причислить вашего работника. Помните советы вашей старшей пионервожатой и говорите все, что вы думаете о людях, будьте честным руководителем.

2. Помните, что вы всегда правы.

Ваша бесспорная правота по всем вопросам определена уже одним вашим статусом. В самом деле, если бы подчиненные хоть в чем-то разбирались лучше, чем вы, то и статус директора школы тоже принадлежал бы им. Если иногда в вашу начальственную голову закрадываются мысли о том, что учитель физики лучше вас разбирается в физике, бухгалтер – в вопросах экономики, гоните эти мысли прочь, как вредные.

Помните о своих учителях, под руководством которых вы были всегда не правы и чувствовали себя последним человеком. Только пройдя эту суровую школу, вам удалось накопить в себе столько управленческого запала. Если вдруг у вас появляются сомнения в собственной правоте, успокойте себя мыслью о том, что модель «Я – начальник, ты – ...» придумана не вами и не

сит практически всеобщий и вневременной характер. Именно эта максима делает нашу армию непобедимой, школу – незабываемой, а страну – процветающей.

3. Ругайте подчиненных как можно чаще.

Вспомните уроки биологии, опыты академика Павлова, фотографию собаки с фистулой. Да, да, конечно, теория условных рефлексов. Оттого, что доказано наукой, отступать ни в коем случае нельзя. Даже дождевой червяк после сотого удара током начинает ползти в нужном направлении. Для ваших подчиненных потребуется значительно меньше экспериментов. Они «по-хорошему не понимают», – значит, нужно учить их работать, и, конечно, с этим никто не справится лучше вас.

Не забывайте об орудиях, которые уже выработало человечество: окрики, придирки, постановка на вид, выговор, наконец «черный список» кандидатов на увольнение. После устранения крупных недостатков беритесь за мелочи: ругайте подчиненных за хмурые взгляды, настороженную интонацию, держите их в тоне вопроса типа «Что это вы молчите, опять придумываете очередную глупость?»

4. Постоянно хвалите подчиненных.

Начинайте каждое рабочее утро с ободряющего приветствия каждому подчиненному, можно выбрать что-нибудь типа «Вы сегодня прекрасно выглядите!». Приветствие не рекомендуется разнообразить, иначе сотрудники подумают, что у вас есть любимчики. Сохраняйте приветствие неизменным, независимо от личного настроения, политической ситуации и погоды, иначе подчиненные, привыкшие к замечательному началу дня, встревожатся.

Не упускайте случая похвалить главного бухгалтера, вовремя не подготовившего отчет, за профессионализм, заместителя директора, конфликтующего со всем коллективом одновременно, за знание человеческой природы, а водителя, разбившего ваш новый автомобиль, за безаварийную работу. Когда людям плохо, их нужно поддержать. Если же иногда вы ловите во взглядах подчиненных чувство, от которого все внутри сжимается, не пугайтесь: это переполняющее их счастье оттого, что у них такой замечательный директор.

5. Молчание – золото.

Если предыдущие советы кажутся вам

слишком сложными или вы по натуре неразговорчивы – молчите и вступайте в коммуникацию в исключительных случаях. Вы платите людям деньги, и этого вполне достаточно, чтобы не задавать никаких вопросов. Ваши подчиненные – умные люди, и поэтому, услышав в ответ на свою реплику молчание, они самостоятельно домысливают правильный ответ. Посмотрите вокруг: мир природы, механизмов, компьютеров прекрасно обходится без общения и не дает сбоев. Общение лишь затемняет деловые отношения. Будьте для своих подчиненных молчаливым божеством, к которому приходят просветлиться и подумать о вечном.

Садыкова С.З., Титова Н.М.

ПРОЯВЛЕНИЕ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕНИЯ ВРЕМЕНИ

Статья посвящена вопросу необходимости учета индивидуально-типологических особенностей ребенка в учебно-образовательном процессе. Представлены результаты пилотажного исследования, направленного на изучение проявлений свойств нервной системы, темперамента детей старшего дошкольного возраста в ходе разных видов деятельности в условиях ограничения времени, что ребенком переживается как стрессовая ситуация.

Человек – одна из величайших загадок этого мира. Почему мы разные и какова природа этих различий – эти вопросы интересовали лучшие умы всех времен и народов.

Знание индивидуальных различий и их учет в процессе воспитания имеет большое значение для развития личности ребенка. Великий русский педагог К.Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания» писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Современные родители постоянно подгоняют детей так же, как и себя. Профессор Дэвид Элкиндр предлагает термин «загнанные дети», так как мы постоянно торопим и «загоняем» детей, желая, чтобы они соответствовали постоянно изменяющемуся миру. Но взрослые оказывают им плохую услугу, потому что «загнанный» ребенок в большей степени подвержен стрессам. Возникает вопрос: почему одни люди, переживая неудачи, подвергаясь воздействию экстремальных ситуаций, остаются практически здоровыми, а другие при практически незначительной неприятности впадают

в состояние невроза? Решающее значение в данном случае имеет тип высшей нервной деятельности человека, тип темперамента, отношение к создавшимся трудностям в целом. Люди с различными типами темперамента, в связи с различным протеканием психических процессов, относятся к окружающей действительности неодинаково, по-разному реагируя на нее.

Воспитание, условия формирования личности имеют огромное значение в развитии устойчивости нервной системы. Изучение личности, этой сложной и многомерной системы целесообразно начинать с ее психофизиологической основы, над которой, по мере становления человека, надстраиваются более поздние социально детерминированные структуры. В качестве такой основы выступает темперамент.

Психологической характеристикой темперамента являются не сами по себе свойства нервной системы или их сочетания, а типичные особенности протекания психических процессов и поведения, которые данные свойства порождают. Применительно к предметной деятельности в число соответствующих свойств можно включить активность, продуктивность, возбудимость, тормозимость и переключаемость.

Активная сторона восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления характеризуется, соответственно, тем, насколько человек в состоянии сосредоточить, сконцентрировать свое внимание, воображение, память и мышление на определенном объекте и его аспекте. Продуктивность перечисленных познавательных процессов может быть оценена по результатам, полученным в течение определенного отрезка времени. Не следует смешивать продуктивность с работоспособностью. Человек, обладающий высокопродуктив-

ными (в указанном смысле слово) познавательными процессами, вовсе не обязательно имеет повышенную работоспособность, т.е. умение в течение длительного времени поддерживать заданный темп работы.

Такое свойство нервной системы, как активность, применительно к предметной деятельности означает силу и амплитуду связанных с ней движений. Высокоактивным труднее дается выполнение слабых, тонких, небольших по амплитуде движений, в то время как людям с пониженной активностью труднее бывает выполнить сильные и размашистые движения. Темп работы определяется числом операций, действий, движений, выполняемых за единицу времени. От активности и темпа работы зависит продуктивность действий, связанных с движениями, если никаких дополнительных требований кроме частоты и интенсивности к соответствующим действиям не предъявляется.

От темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно – психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидание контроля деятельности, ускорение темпа работы, ограничение во временных рамках, влияние дисциплинарных воздействий). Регулирование деятельности требует дифференцированного подхода в выборе величины действующих раздражителей в зависимости от типа нервной системы. Из этого следует, что необходимо учитывать тип темперамента в различных видах деятельности.

Чем младше ребенок, тем слабее его нервная система, что определяет малую выносливость и более высокую чувствительность. Именно возрастная слабость нервной системы обуславливает особую яркость восприятия, детскую впечатлитель-

ность и легкость перехода к возбуждению, импульсивность. Но слабость нервной системы у детей сочетается с быстрым возобновлением энергии. Об этом своеобразии работоспособности ребенка К.Д.Ушинский писал: «Заставьте ребенка сидеть, он может скоро устать, лежать – то же самое; идти он долго не может, но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту...».

Физиологической предпосылкой изменчивости темперамента у дошкольников является высокая пластичность нервной системы детей. Тип высшей нервной деятельности в этом возрасте продолжает формироваться, нервные процессы еще не укрепились, недостаточно выражена сила. Это и определяет податливость типа нервной системы различным явлениям. Для отнесения ребенка к определенному типу следует убедиться в той или иной выраженности у него прежде всего таких свойств, как:

- *активность*. О ней судят по тому, с какой степенью напора (энергичности) ребенок тянется к новому, стремится воздействовать на окружающее и изменить его, преодолевать препятствия;

- *эмоциональность*. О ней судят по чувствительности к эмоциональным воздействиям, по расположенности находить поводы для эмоциональной реакции. Показательная легкость, а также скорость, с которой происходит смена одного эмоционального состояния другим;

- *особенность моторики*. Она выступает в быстроте, резкости, амплитуде и ряде других признаков мышечного движения. Эта сторона проявлений темперамента легче поддается наблюдению и оценке.

Знание типов темперамента необходимо для педагогов не только для осуществления индивидуального подхода, но также и для организации совместной деятельности, эффективного руководства детским коллективом, создания позитивного микроклимата в группе. В ходе исследования выявлено, что хорошо сочетаются в группе холерики с флегматиками, меланхолики с сангвиниками, терпимо – холерики с сангвиниками, флегматики с меланхоликами, и несовместимы – холерики с меланхоликами, сангвиники с флегматиками. Что касается однородных групп, то хуже всего уживаются друг с другом холерики, легче всего сангвиники, остальные – между этими полюсами.

Мы начинаем предъявлять требования к ребенку с ранних лет, не всегда учитывая особенности реакций (как внешних, так и внутренних) у детей с различными типами нервной системы. Для ребенка деятельность в подобных условиях является экстремальной и может быть причиной стресса.

Экстремальные условия – чрезвычайно сильные воздействия внешней среды, которые находятся на грани переносимости и могут вызвать нарушения адаптации. Стресс – состояние индивида в экстремальных условиях, проявляющееся на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях. На характер ответных реакций и действий в экстремальных ситуациях решающее значение имеет тип высшей нервной деятельности человека, свойства его характера, особенности личности в целом, отношение к сложившимся трудностям.

В исследовательской работе выдвинута гипотеза: в условиях ограничения времени наиболее ярко проявляются свойства, характерные для холериков и меланхоликов, сангвиники и флегматики могут про-

явить свойства, не характерные для их типа темперамента. Экспериментальной базой пилотажного исследования были взяты два дошкольных учреждения г. Нижнекамска. Исследовано 28 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет).

Известно, что основой темперамента является тип нервной системы, поэтому в начале у испытуемых были определены подвижность и сила нервной системы. Для этого был использован теппинг-тест, разработанный Е.И. Ильиным (в модификации А.И. Вайнштейна, В.П. Жура, Л.В. Каршановой). Для диагностики темперамента применили основной метод – наблюдение. Следовало обратить внимание, как ребенок выполняет порученное ему действие, совершает движение с большей или меньшей энергией, как ведет себя в трудных или необычных жизненных ситуациях. Данные, полученные в ходе наблюдений за детьми, помогли воспитателям и родителям ответить на вопросы анкеты: «Ребенок активен или пассивен?». «Насколько ребенок активен, пассивен?» «Ребенок эмоционально устойчив или неустойчив?» «Насколько?» По ответам родителей и педагогов был выведен средний балл по данным параметрам на каждого ребенка. Далее, на основании данных, полученных по теппинг-тесту, и с помощью шкалы Айзенка были определены типы темпераментов исследуемых детей.

Получены следующие результаты: из 28-ми детей с преобладанием холерического темперамента – 8 детей; преобладанием сангвинического типа – 10 детей; преобладанием флегматического темперамента – 7 детей; преобладанием меланхолического темперамента 3-е детей.

Для изучения проявлений свойств темперамента активности-пассивности и эмоциональной возбудимости – эмоцио-

нальной уравновешенности использовали естественный эксперимент: выполнение детьми разных видов деятельности в условиях ограничения времени. Для исключения фактора мотивации положительного или отрицательного отношения к деятельности были выбраны разные виды деятельности: игровая, изобразительная, учебная, трудовая. Задания давались с учетом того, чтобы они были знакомы детям. Это делалось для того, чтобы не тратилось время на их усвоение, запоминание техники выполнения. Дети усваивают знания, умение с различной скоростью. Нам же нужен был примерно одинаковый уровень овладения умением всеми детьми, необходимым в каждом конкретном случае. Всего с детьми было проведено 10 экспериментов. Все результаты фиксировались в специальном протоколе.

В условиях ограничения времени дети с преобладанием *сангвинического типа темперамента* показали *высокий темп работы*: 95% детей уложились в отведенное время – и самое малое количество невыполненных работ – 3%. У них хороший показатель качества работ (70%), но не самый высокий. У детей экспериментальной группы сангвинического темперамента *хорошая эмоциональная уравновешенность*. Лишь 18% детей сменили свое настроение в ходе экспериментальной деятельности. Основной мотивацией деятельности в условиях ограничения времени была ориентировка на отведенное время и поощрение (похвала, первенство выбора и т.п.). У холериков *самая высокая активность* – 87,5%. Но из-за того, что в начале деятельности ими самими задавался высокий темп, силы истощались быстрее, чем следует. В результате спал темп работы. Показатель результативности в проведенных экспериментах:

90% холериков уложились во времени, 5% – не выполнили работу, 5% – продолжили работу после истечения отведенного времени. Из-за спешки снизилось качество работы: лишь 56% детей с холерическим типом темперамента выполнили работу аккуратно. Основным мотивом в экспериментах для холериков была ориентировка на время и похвала, даже не всегда заслуженная. Дети-холерики проявили себя как самые эмоционально неустойчивые: в процессе экспериментов у 37% холериков наблюдалась резкая смена настроения.

Флегматики работали спокойно, размеренно. *Уровень их активности в среднем составил 45%*. Но флегматиков мобилизует дефицит времени, и они способны увеличить свой темп. Это показало исследование: 27% детей увеличили темп работы. В результате 78% уложились в отведенное время. Из 22% детей-флегматиков, не уложившихся во времени, 17% продолжили работу по его истечении. Это самый высокий показатель из четырех основных темпераментов и говорит о работоспособности, выдержки и самообладании. Благодаря этим характеристикам у флегматиков самый высокий уровень качества выполняемых работ – 81%. Кроме того, флегматики проявили себя как самые эмоционально урав-

новешенные. Лишь 14% детей подверглись смене настроения в ходе экспериментов.

Меланхолики показали самый низкий уровень активности: 43% и результативности: в отведенное время уложились лишь 76%. Но у меланхоликов хороший показатель качества выполняемых работ – 73%. Он выше, чем у холериков.

В педагогической деятельности приходится встречаться с детьми, разными по активности и по выраженности их чувств. Для лучшего понимания различий выраженности свойств темперамента нужны достаточно длительные и разносторонние наблюдения. Знание о преобладающих свойствах темперамента позволяет правильно понимать особенности поведения ребенка, возможность варьировать приемы воздействия. Задача взрослых не в том, чтобы переделать один тип в другой. Педагоги и родители имеют возможность путем систематической работы содействовать развитию положительных сторон каждого темперамента ребенка и одновременно помогать освобождаться от тех отрицательных моментов, которые могут быть связаны с данным темпераментом. Работа над данной темой будет продолжена.

Список литературы

1. Воронин Л.Г., Колбановский В.Н., Маш Р.Д. физиология ВНД и психология. – М.: Просв., 1977.
2. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: пособие для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1985. – 112с.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Собр.соч. . – М., Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.

ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА

Миргалимова З.Ф., Сәлахетдинова З.Ф.

**Ә. ЕНИКИ ПОВЕСТЬЛАРЫНДА СУРӘТЛӘУ ЧАРАЛАРЫ ҺӘМ АЛАРНЫҢ СТИЛИСТИК
ҮЗЕНЧӨЛЕКЛӘРЕ**

Данное исследование посвящено изучению изобразительных средств произведений А. Еники на примере его повести «Мираж». В статье подвергаются подробному анализу художественно-выразительные средства языка данного произведения, т.е. приводятся многочисленные примеры использования писателем метафор, сравнений, эпитетов и др., отмечая при этом художественно-стилистическую функцию этих средств, мастерство писателя.

Әмирхан Еники – матур әдәбият телен баутуга зур өлеш керткән әдип. Ул катлаулы чынбарлыкны, хәл-вакыйгаларны, уй-кичерешләрне шагыйранә пөхтәлек белән, аһәңле итеп тасвирлап бирә. Бәлки, шуңадыр, каләмдәшләре аның ижатын музыкага тиңлиләр. Ә. Еники эсәренең жырдай ритмикасы, аһәңлеге, сүз мәгънәләре белән генә түгел, иң элек сүзнең жөмләдәге роле, урыны, аның ятышлылыгы, жөмлөләрнең, абзацларның бер-берсенә бәйләнеше, шуларның гомум бербөтен барлыкка китерүе белән дә аңлатыла. Бу турыда Әмирхан Еники үзе болай дип яза: “Әдәби осталькны беренче чиратта тел остальгы, телгә байлык, телне дәрәс куллана белү дип аңларга кирәк. Язучы кешедә телгә карага аеруча бер сизгерлек булырга тиеш; ул һәр сүзнең тулы мәгънәсен аңлау гына түгел, аның эчке аһәңен, кайсы урында ничек янгыравын, ниһаять сүзләрнең үзара бәйләнешен тоярга тиеш” [Еники, 1958, 158].

Күренекле әдип Әмирхан Еникинең матур әдәбият эсәрләренең (бу очракта “Рәшә” повестенең) сурәтләү чараларын тикшерү әдәби тел өчен кыйммәтле материал булып тора.

Әмирхан Еникинең “Рәшә” повестенда кулланылган сурәтләү чараларын өйрәнүебезнең төп максаты – эсәр теленең байлыгын, образлылыгын, язучының халык ижаты жәүһәрләре элементларыннан оста файдалануын һәм бары тик аңа гына хас булган оригиналь сурәтләү чараларын аерып күрсәтү, аларның сәнгати-стилистик функцияләрен ачыклау.

Әмирхан Еники повестенең теле матур, гармонияле, һәр күренеш матурлык дәрәжәсендә тасвирлана. Моңа ирешүдә язучыга ассоциатив сурәтләү чаралары – троплар ярдәмгә килә. Повестьта чагыштыру, метафора, эпитет кебек поэтик бизәкләр, мәкаль-әйтемнәр һәм фразеологик әйтелмәләр күп һәм алар турыдан-туры эсәрнең идеясенә яраклаштырып кулланыла.

Ә. Еники повестенда кулланылган **метафоралар** стилистик кулланылышы ягыннан ике төргә бүлеп каралды: гомумпоэтик һәм автор метафоралары. Гомумпоэтик метафоралар укучы, сөйләүче тарафыннан образ, сурәт буларак кабул ителәләр. Мисаллар: “*Кыскасы, Зөфәр Сабитовның ОРСны имен килүе, күпләр фикеренчә, бәхәссез булса да, аңа тотып бәйләнерлек сәбәпләр*

табылмады” [“Рәшә”, 383]; “Тыл күсесе! Халуй!” [“Рәшә”, 384]; “Былбыл да син, син да былбыл икәнсең!” [“Рәшә”, 296]. Бу мисалларда *имен килүе, тыл күсесе, халуй, былбыл* гомумпоэтик метафоралар булып тора. Автор метафорасына мисаллар: “*Инде шушы нигездә әйбәтләп оя үрергә кирәктер ләбаса, ата-бабадан калган йола ич ул!*” [“Рәшә”, 376]; “*Һай, артык нечкәлисең, улым! Өйләнү кебек эштә берәз күзне йомыбрак тәвәккәлләү дә кайчак хәерлегә була ул!*” [“Рәшә”, 377]. Язучы өйләнү сүзен – оя үрү, сайлануны нечкәлисең сүзләре белән алыштырып, аларга яңа мәгънә төсмере өстәгән. Повестьта метафоралар геройларның эчке дөньясын, тышкы портретын, эсәрдәге вакыйгаларны, образларны индивидуальләштерү өчен, эчке психологик кичерешләргә тасвирлау өчен кулланылалар.

Эсәренң исеме дә метафорага нигезләнгән. Повесть “Рәшә” дип исемләнгән. Әмирхан Еники күренешләренң эчке охшашлыгы, ассоциация нигезендә барлыкка килгән метафора – *рәшә* образын кулланып, көчле яңгырашка һәм күпкырлы семантик мөмкинлеккә ия булган оригиналь исем табуга ирешкән. Әдип үзе “рәшә” сүзенә аңлатманы повестьның төп героинясы Рәшидә ярдәме белән бирә. Рәшидә өчен (һәм автор фикеренчә дә) “рәшә” сүзенң төп мәгънәсе – нигезсез, булмас өметкә ыпану, буш хыяллар белән яшәү. Язучының бу эсәрендә аеруча калку гәүдәләнгән төп табышы – шәхес һәм жәмгыять арасындагы мөнәсәбәтләргә психологик аспектта яқын килү. Эсәренң буннан-буена әлегә “буш хыял” проблемасы төрле яклап ачыла.

Эсәрдә кулланылган эпитетлар, нигездә, табигать бирелешен һәм кеше портретларын тасвирлауларда очрый. Мәсәлән,

“*Көйгән дала, эссе кояш, сусызлыктан тәмам интегеп, әлсерәп, ялгыз баручы ул.*”; “*Күл үзе – аның сусавын басачак саф, салкын сулы күл үзе бар бит, бик яқын иде*” [“Рәшә”, 274]. Бу эпитетлар эсәренң башламында очрап, Зөфәрнең төшен ачыкыйлар, эсәрдә табигать һәм кеше янәшә бирелә.

Әдип, татар телендә күптән килә торган парлы сүзләр язалу кагыйдәсен нигез итеп алып, яңа сыйфатлар ясый. Еники телендәге талгынлык, салмаклык, нәфислек, нәзакәтлелек шушы сүзләр аша да сизелеп тора. Бер билге, төп билге белән генә калмыйча, шул билге янына икенчесен, тагын да төгәлләбрәк килүчесен өстәп; автор теге яки бу геройга мөнәсәбәтен белдерә: “*рәхәт аның арык-жиңел гәүдәсенә*”, “*таза-тулы гәүдәсенә бик килешле утырган зәңгәр бостоннан әйбәт костюм.*”, “*Һәм бу нәрсә аның матур-нәфис йөзен ничек кенә боза иде*”, “*кыз сөйкемле-чибәр генә иде*”, “*салкын-тонык күзләр*” һ.б. Еники кулланган бу сыйфатлар геройларның психологик халәтен тагын да тирәнрәк күрсәтергә мөмкинлек бирәләр. Әдип төсмерләргә оста итеп бирә алган: “*тирән-хәсрәтле итеп сулау*”, “*зиди-жылы яқынлык*” һ.б. Ике сыйфатны бергә кушып, әдип зур мәгънәви көчкә ия булган сүз ясый һәм кеше күнеленә үтеп керергә мөмкинлек тудыра.

Ә.Еники эсәрендә күчәрелмә мәгънәдә кулланылган сурәтләү чараларының ин күбесе чагыштыру дип уйларга тулы мөмкинлек бар. Мисал: “*Зөфәр, көн яқтысын күрми торган ярканат кебек суқыр булса да, төлкедәй сизгер иде*” [“Рәшә”, 291]. Баш герой Зөфәрне язучы ярканат һәм төлке белән чагыштырып, аның заман жилләренә, үзенә килгән “куркыныч”, фаш ителүләргә бик сизгер икәнлеген күрсәтә. *Ярканат* – карангыда, кояш ба-

егач хәрәкәтләнә, ауга чыга торган кош, ул Зөфәрнең күләгәдә калырга яратуына, бик күзгә бәрелеп торырга яратмавын ассызыкласа, *ә төлке исә* (үзенә хәйләкәрлеге, астыртынлыгы белән әкиятләрдә сурәтләнган хайван) геройның да хәвәф-хәтәргә бик сизгер-сак икәнлегенә басым ясыя.

Ә Рәшидәне сурәтлэгәндә, авторның аңа карата булган унай, ярату хисләре тоемлана: *“Рәшидә, ... Рәшидә! Күпме мөлаемлек, жылылык, нәфислек, хәйләкәрлек, иркәлек бөркелеп тора аңардан...”* [“Рәшә”, 284]. Ул аны төрле яклап нур чәчеп торучы асыл таш белән чагыштыра: *“Бриллиант кисәгедәй йә үзәге, йә берәр кырые белән нур чәчеп, чагылып куйгалый иде ул...”* [“Рәшә”, 331].

Ә. Еникинең “Рәшә” повестен сынландырулар тагын да баетып, жанландырып жиберәләр. Повестьта сынландыру табигать күренешләрен жанландырып күрсәткәндә кулланылган һәм ул сөйләмнең аһәңен арттыра. Мәсәлән, *“Тимер табанлы чаналар сыкы кунган юл өстеннән, авыр ыңгырашып кына, кузгалып киттеләр”* [“Рәшә”, 285]; *“Ара-тирә генә өй бүрәнәсенең ыңгырашып ярылуы да ишетелеп куйгалый”* [“Рәшә”, 306].

Әсәрдә сынландыруның бер төре – кешеләштерү дә кулланыла: *“Мондый чакта авыл әсирендә: Бүген кояшка да колак чыккан, ай-һай суык икән! – диләр тәжрибәле агайлар”* [“Рәшә”, 287]. *“Кояшка колак чыккан”* – персонификация булып тора.

Әмирхан Еники фразеологик фондтан да оста файдалана белә, һәм бу алым аңа образларны, вакыйгаларны сиземләрәк итеп сурәтләргә, аларга үзенчәлекле төскертәргә, теленә халыкчанлыгын, гадилеген, аһәңдә яңгырашын тәмин итәргә, эмоциональлеген күтәрергә булышлык итә.

“Рәшидә бер авыр сүз әйтмәде, аның яралы бәгыренә тоз сипмәде” Бу мисалда *“ярага тоз сибү”* дигән фразеологик әйтелмә язучы тарафыннан үзгәртеп кулланылган.

“Юкка ызгышып, жаны телгәләнүен бер дә өнәми ул” [“Рәшә”, 271]. (*“Жан телгәләнү”* – жан әрнү, кызганудан үтә борчылу, нинди дә булса вакыйганы бик авыр кичерү).

Повестьта *мәкаль-әйтемнәрнең* зур мәгънәгә ия булуларын күрәбез. Әсәрдә кулланылган мәкаль-әйтемнәр шул чордагы кешеләрнең бер-берсенә булган мөнәсәбәтен чагылдыралар. *“Яхшы кешедән газиз жан да кызганыч түгел, дигәндәй”* [“Рәшә”, 290]. *“Ходай жан биргәнгә юнь бирә – диде әби”* [“Рәшә”, 304]. Бу әйтемнәр сугыш чорында да халыкның бер-берләренә мәрхәмәтле булуларын, сабыр итә белүләрен, алдагы көнгә өмет белән яшәүләрен күрсәтә.

Мәкаль-әйтемнәр Зөфәр Сабитовның характерен ачыкларга да ярдәм итәләр. *“Эшенә күрә әжсере бар икән, сиңа шул әжиткән. Һәр кешенең үз исәбе – дөнъясы шул”* [“Рәшә”, 275]; *“Борынгылар сүзе – жан кардәш булса да, мал кардәш түгел шул.”* [“Рәшә”, 392]. Бу әйтемнәр Зөфәрнең үзенә файда китерердәй эшләр белән генә шөгыйльләнүенә ишарәли.

Әсәр теленә сурәтлелеген көчәйтүдә **поэтик синтаксисның** да роле зур. Хезмәттә без Ә. Еникинең “Рәшә” повестенда чагылыш тапкан поэтик синтаксисның иң үзенчәлекле якларына – кабатлауларга, градациягә, һәм антитеза кебек силлистик фигураларга тукталып үттек.

Кабатлау – сүз ясыя, кабатлау – эмоциональ бизәк була, кабатлау – мәгънәви басымны арттыра, кабатлау – үзенчәлекле яңгыраш барлыкка китерә һәм Еники аңа

повестьта күп мәртәбәләр мөрәжәгать итә. Ләкин алар укучыны ялыктырмый, туйдырмый, алар ритмик төгәллек, камиллек, аһән алып киләләр. Мисаллар:

“Күл үзе, аның сусавын басачак саф, салкын сулы күл үзе бар иде бит, бик якын иде, димәк, төшне бары тик яхшыга, бахеткә генә юрарга кирәк. Менә бүген туган көн шул төшнең давамсы түгелме соң, теге күл шикелле аның алдында килчәк бахетте кинәт ялтырап ачылды түгелме соң?” [“Рәшә”, 274]; *“...Бахет турында сөйлим ич мин сиңа, бахет турында...”*; *“Сугыш бетте, сугыш! Ишетәсеңме? ... Безнең Жиңү белән, безнең Жиңү белән! Менә шуның өчен сиңа, менә шуның өчен...”* [“Рәшә”, 277]. Логик басым төшкән сүзләр берничә тапкыр кабатланып, зур эмоциональ яңгыраш алган.

Һәм язучы күзаллауны белдерә торган сүзләрне кабатлап кулланырга ярата: *“Рәшидә ... Рәшидә! ... күпме мөлаемлык, жылылык, нәфислек, хәйләкәрлек, иркәлек бөркелеп тора аңардан!”* [“Рәшә”, 278].

Кабатланып килгән бу сүзләр персонажларның уй-фикерләрен, рухи халәтен ачык күрсәтәләр. Автор монда герой, перонаж күзаллаган бу төшенчәләргә карата уңай яки кире мөнәсәбәт белдерә.

Зөфәрнең күңелендәге каршылыклы уйларын ачып бирүдә автор антитеза алымына таяна: *“Гомумән, ул Рәшидә турында уйламый тора алмый. Бу кабынып уйлануда Рәшидәне сагыну да бар, аңа соклану да, аны теләү дә бар, тик уйлап-уйлап та аны аңлап бетү һәм беткәнче яратып бетү генә юк. Жан тели дә, азык әжибәрми дигәндәй, гел менә сагынып амтылу белән сагаеп тыелу арасында хәзергә кадәр яшәп килә ул”*.

Лексик һәм стилистик чара буларак кулланылган градация дә эсәрдә эһәмиятле роль уйный. Һәр күренештә язучы бер-берсен көчәйтә баручы, бер-берсенә өстәлеп торучы сурәт тудыра. Зөфәр Сабитовның тышкы кыяфәтен тасвирлаганда да, эчке кичерешләре хакында сүз алып барганда да, тышкы тирәлек рәсемен биргәндә дә, вакыйгаларда бу яшә кешенең кичерешләрен күзәткәндә дә язучы сыйфат-билгеләрне кат-кат, үсә баручы итеп тезә. Эсәрнең буннан-буена градация күренеше белән очрашабыз. Мәсәлән: *“Зөфәр кинте, янды, хәлдән тайды, үлеп эчәсе килә башлады”* [“Рәшә”, 270].

Язучы синтаксисның күптөрле үзенчәлекләрен, сүзләргә үзара бәйләү, жөмлөләрнең төрлечә төзелү мөмкинлекләрен эсәртеленең сурәтлелеген, эмоциональлеген көчәйтү өчен кулланган.

Повестьта сурәтләү чаралары эсәрнең идея эчтәлегенә белән тыгыз бәйләнештә бирелгән. Моны аңлау эсәрнең идеясен тирәнрәк төшенергә, әдәби эшләнешен күз алдына ачыграк китерергә булыша. Сурәтләү чараларын эсәрнең тукымасына жайлаштырып куллана белү Әмирхан Еникиның язучылык талантына, осталыгына бәйле.

Йомгаклап шуны әйтергә кирәк, Ә. Еникинең “Рәшә” повесте үткен тел белән искиткеч төгәл итеп язылган. Язучы сурәтләү алымнарыннан оста, иркен, урынлы файдаланган, һәртөрле поэтик алымнары беләп кулланган. Бу әдипнең сүз остасы булуыннан, туган телебезнең бөтен нечкәлекләрен белүеннән килә.

Әдәбият исемлеге

1. Еники Ә. Хикәя турында. – Язучылык хезмәте турында / Ә. Еники. – Казан: ТКН, 1958. – 158 б.
2. Еники Ә. Рәшә: Повесть / Ә. Еники // Китапта: Еники Ә. Әсәрләр: 5 томда. Т.2: Повестьлар. – Казан: ТКН., 2001. – Б. 270-446.
3. Нуриев Г.С. Лингвистическая поэтика татарской классической драматургии / Г.С.Нуриев. Автореф.дис. ... д-ра филол наук. – Казань, 2002.
4. Хатипов Ф. М. Рәшәле дөнъя / Ф. Хатипов // Мирас. – 1999. – 3. – Б. 45-60.

Сәләхетдинова З.Ф.

ӘДӘБИ АНТРОПОНИМАРНЫҢ ГЕНЕТИК КЛАССИФИКАЦИЯСЕ

(В.Имамовның “Казан дастаны” романы мисалында)

Әдәби әсәрләрдә кулланылган антропонимнарны өйрәнү хәзерге тел белемендә актуаль мәсьәләләрдән санала. “Матур әдәбият телен тикшерү-өйрәнү юнәлешендә эш алып баручылар бик күптәннән инде ялгызлык исемнәренә сәнгати текст туку-масында әһәмиятле функция үтәүләренә, өстәмә бизәк, колорит тудыруына игътибар итәләр” [Карпенко М.В., 1970, с.14].

Әсәрләрдә урын алган тарихи шәхес һәм күренекле кешеләр исемнәре дә әдәби антропонимнар рәтендә карала [Силаева Г.А., 1997, с.153]. Бу төр исемнәр әдип тудырган образларның характер үзенчәлекләрен туплый, фикер эзлеклелеген сакларга ярдәм итә һәм, иң мөһиме, – авторның дөнъяга карашын чагылдырып, әдәби әсәр ономастиконын формалаштыруда зур роль уйный.

Тарихи шәхес һәм күренекле кешеләр исемнәре В. Имамовның “Казан дастаны” романы антропонимиконының шактый күләмле пластын тәшкил итә [Имамов В., 2005]. Әлеге төр исемнәр башкарган төп вазыйфа – әсәрдә сурәтләнган Казан каласына нигез салынган чорның үзгәлекләрен чагылдыру; ягъни тарихи шәхес исемнәре

вакыйгалар барган чор һәм шуңа бәйле рәвештә әдәби персонажларга исем сайлау принципларын истә тоткан хәлдә (исемнәр модасы, шул чорның антропонимик системасына хас төп сыйфатлар һ.б.) әсәрдә билгеле бер социаль-антропонимик фон буларак хезмәт итәләр.

И.А. Воробьева күрсәткәнчә, тарихи шәхес исемнәре субъект хакындагы мәгълүматның төрле элементларын сәндереп, сәнгати текстта сүз барган чорны ышпандырырлык буяулар белән, реалистик планда сурәтләү өчен төп детальләренә берсе булып саналалар [Воробьева И.А., 1971, с.51].

Романда кулланылган тарихи шәхес исемнәрен, танылган тел белгече, ономаст Г.Ф.Саттаровның хезмәтләренә таянып, генетик яктан 13 төркемгә бүлеп карарга мөмкин. Галимнең “Татар исемнәре ни сөйли?” хезмәтендә әлеге төрки-татар чыгышлы антропонимнарның лексик мәгънәләренә һәм этимологияләренә дә аңлатма бирелә [Саттаров Г.Ф., 1998]. Бу генетик төркемнәргә, безнең карашыбызча, түбәндәге исемнәр керә.

1). Төрки-татар чыгышлы исемнэр.

Ир-ат исемнэре: *Ишим* – Сабакүл олысы хужасы, *Илбуга* – Жүкэтау кирмәне бэге, *Күчем* – Өтилдэге сәүдэгэр, *Алмыш* – Болгар илен төзүчө хан, *Шоңкар* – Бәнжә каласындагы хәрчө гыйсьяннар башлыгы, *Арыслан* – Акбүлөк каласының хужасы, *Исэнбай* – Алатаудагы үзбәк, Сал-сал батырның үги атасы, *Балтач* – Тәмте олысы хужасы.

Ишим – “*Иш* (“бала”, “гаилә”) сүзенә беренчө зат тартым кушымчасы -ем (-им) ялганып ясалган исем. *Ишемөв, Ишимөв* фамилияләрендә сакланган” [120]. *Илбуга* – “*Ил* сүзө күп мәгънәле “ил, дәүләт, Ватан, йорт-жир, өлкә; күч. гаилә, милләт, халык, кабилә, тынычлык; яхшы теләк” һәм башкаларны белдерә. *Буга* ~ *Бука* “үгез, нәсел үгезе. Ир баланың көчлө булуын теләп кушылган. *Букаев, Бугаев, Буков, Букин* фамилияләрендә сакланган” [66; 110]. Димәк, *Ил + буга* – “Ир баланың үгез кебек көчлө булуын теләп кушылган исем”. *Күчем* – “1. Күчүчө, күчеп йөрүчө. Күченү вакытында туган ир балага бирелгән. 2. Күч сүзө борынгы төрки телдә ил, гаилә, йорт, нәсел-ыру, халык, төркем мәгънәләрен дә белдергән. Күчем (Күчүм) исеме кайбер төрки халыкларда әле дә кулланылышта йөри. Себер һәм Урал татарларында Кучумов фамилиясендә сакланган” [155]. *Алмыш* ~ *Алмаш* – “Алмаш, алмашка килүчө” [44]. *Шоңкар* – “Лачын, бөркет. Шанкарев, Шункарев фамилияләрендә сакланган” [289]. *Арыслан* – “Арсил – “жирән” + ан – “ерткыч”, “жанвар” [46]. *Исэнбай* – “Исэнбай; исән-сау бай” [118]. *Балтач* – “*Балтачы* сүзеннән ясалган” [57].

Хатын-кыз исемнэре: *Айсылу* – Мөкътәсир бәк кызы, соңыннан Мөхәммәт хан хатыны, Тимер-Мөзминнең фахишәсе.

Айсылу – “Ай кебек сылу, чибәр, күркәм; ай сылуы, чибәре” [338].

2). Гарәп чыгышлы исемнэр.

Ир-ат исемнэре: *Габдулла* – Болгар дәүләтенең ханы, дәүләт тарихында зур роль уйнаган тарихи шәхес, *Мөхәммәт* – Габдулла ханның улы, соңыннан тәхеткә утыра, *Сәлман* – Ашлы каласының эмире, *Хаммат* – Болгар олугбәге, *Талиб Шәмси* – Нур-Суар каласы олугбәге, *Мөкътәдир* – Багдадтагы хәлиф, *Шөгәр* – Тәмте олысының хужасы, *Хәсәнигәх* – Габдулла хан вакытында Болгар дәүләтендә сәет, дин башлыгы, *Габделваһап* – Габдулла ханның дүртенчө малае, *Даян* – мәргән, шымчы, илчө, соңыннан вәзир, *Асаф* – Габдулла хан һәм Манас каган вакытында хәзәр башкаласы Өтилдә яшәүчө болгарларның имам-хатыйбы, *Гали* – Өтилдэге сәүдэгэр, *Рәшиит* – Өтилдэге сәүдэгэр, *Нуретдин* – әүвәл Суар, аннары Кашан каласының эмире, бәге, Мөхәммәт ханда – сәрдәр, Ибраһим хан вакытында сатлык, *Һашиит* – Талиб хан вакытындагы вәзир, *Мирас* – Жүкэтау сәүдэгәре, *Нурислам* – Ашлы каласында кибетләр тотучы, *Әкбәр* – каган илчәсе, *Әкрәм* – йөзбашы, *Рахман* – Нуретдин сәрдәрнең улы, Бәнжә бәге, *Булат* – башта Бәнжәдә Рахманның сәрдәре, *Габбас* – Мөхәммәт ханның төпчөк малае, Жүкэтауда эмир, *Насыйр* – Даян вәзирнең улы, Хәзәр башкаласы Өтилдә шымчы, соңыннан Ибраһим хан вакытында Болгар вәзире, *Әмин, Дәмин, Мөхәммәтәмин* – әсәрдә санап кителгән исемнэр, *Нурый* бабай – Аксак Әхмәтнең ерак бабасы, Алмыш хан вакытында суар кабиләсенә башлыгы булган, *Мөбарәк* – Жүкэтау каласының яу башы, *Гата* – Алабуга төзелгәндәге болгар сугышчысы, *Рәхим* – болгар сәүдэгәре, *Камай, Әжми* – Коркыт хан яубашлары,

Кадыр – караханнар хакиме, *Басыр*, *Садык* – Кадыр каганның улары, *Файк* – Бөкре Карунның энекаше, Хорасан эмире, *Әбугали* – Файк эмирнен улы, сәрдәр, *Нух-Мансур* – сәманилар солтаны, *Халәф* – Бохара хужасы, Нух-Мансурның энесе, *Малик* – газнәвиләр шаһы, *Әшрәф* – Тимер-Мөзмин вақытында Болгар илендәге яна сәет, *Зиннәт* – риваять герою, *Нурғали* – риваятьтәге бәхетсез яр, *Мөслим* – болгар эмире, *Локман* – Болгар мулласы, *Хәмзә* – болгар сугышчысы.

Габдулла – “Аллаһ колы, Аллаһ бәндәсе” [80]. *Мөхәммәт* – “1. Макталган, мактаулы, данлыклы. 2. Ислам диненә нигез салучы Мөхәммәт пәйгамбәр исеме” [183]. *Сәлман* – “Сәламәтләрдән; кайгы-хәсрәтсез” [223]. *Хаммат* – “Мактаулы, данлаучы, дан жырлаучы” [265]. *Талиб* – “1. Эзләүче; таләп итүче, теләүче. 2. Укучы, шәкерт, студент” [230]. *Мөхәтәдир* – “Көчле, куәтле, сәләтле. 2. Бай, мул яшәүче” [181]. *Шөгәр* – “Акыл, аң; сәләт” [296]. *Хәсәншәех* – “Хәсән “яхшы, игелекле. Чибәр, матур, күркәм, асыл. Хәсән – игезәк ир балаларның берсенә бирелә торган традицион исем”. *Шәех* “1. Карт, аксакал, башлык, житәкче. 2. Дин башлыгы, иман, рухи ата” [275; 290]. *Габделваһап* – “Тереклек бирүче, гомер бүләк итүченән (Аллаһының) колы” [76]. *Даян* – “Кылган эшләргә, гөнаһларга күрә жәзасын бирүче; югары хөкем. Аллаһының эпитеты” [94]. *Асаф* – “1. Яхшы сыйфатлы. 2. Уйчан, хәсрәтле” [47]. *Гали* – “1. Бөек, олы, югары дәрәжәле; кыйммәтле; куәтле, көчле, кодрәтле. 2. һәрнәрсәдән өстен һәм бөек. Аллаһының эпитеты” [84]. *Рәшит* – “Туры юлдан баручы, туры юлга юнәлгән” [206]. *Нуретдин* – “Дин нуры, яктырткычы” [192]. *Җашиим* – “1. Икмәк тураучы. 2. Кабилә исеме” [332]. *Мирас* – “1. Бо-

рынгы заманнан һәм әүвәлгеләрдән калган культура-көнкүреш әйберләре, мал-туар, байлык. 2. Ата-анадан калган ир бала; ата-ана төсе” [161]. *Нурислам* – “Ислам нуры” [193]. *Әкбәр* – “Иң бөек, иң зур, иң өлкән” [312]. *Әкрәм* – “Иң юмарт; кешене бик хөрмәтләүчән, бик затлы, иң күркәм” [312]. *Рахман* – “Рәхимле, шәфкатле, ярлыкаучы. Аллаһының эпитетларыннан берсе” [200]. *Булат* – “Гарәп телендә булат сүзе “яхшы корыч” дигән мәгънә белдерә. Дәмәшкәта коелган иң шәп сортлы корычка булат дигәннәр. Булат исеме бала корыч кебек нык булсын, дошманнарга бирешмәсен дигән теләктән чыгып кушылган” [66-67]. *Габбас* – “Гарәпләрнен Ислам кабул иткәнгә кадәрге борынгы мәжүси исем. “Кырыс”, “катгый”, “карангы чырайлы” мәгънәсендә” [76]. *Насыр* – “1. Ярдәм бирүче. 2. Ярдәмче, яклаучы. 3. Жинү, бүләк” [190]. *Әмин* – “1. Ышанычлы; тугрылыклы. 2. Саклаучы, саклап торучы” [314]. *Дәмин* – “1. Яхшыртучы, яхшыра торган. 2. Көчле, житез” [97]. *Мөхәммәтәмин* – исем компонентларының мәгънәләре югарыда күрсәтелде. *Нурый* – “Нурлы, якты” [192]. *Мөбарәк* – “1. Бәхетле. 2. Уңышлы. 3. Хөрмәтле” [180]. *Гата* – “Бүләк” [87]. *Рәхим* – “Мәрхәмәтле, рәхим-шәфкатле, аяучан. Аллаһының эпитетларыннан берсе” [205]. *Камай* – “Диннен камиллеге” [129]. *Әжми* – “Бик матур, бик күркәм” [322]. *Кадыр* – “Кодрәтле, һәрнәрсәгә көче житүче (Аллаһының эпитеты)” [127]. *Басыр* – “Үткер күзле; күңел күзе белән күрүче, һәрнәрсәне бик яхшы күрүче; зирәк, акыллы. Аллаһының эпитеты” [58]. *Садык* – “1. Тугрылыклы, ихлас күңелле. 2. Дус” [209]. *Файк* – “Башкалык, үзгәлек; башкалардан аерылып торучы; аера белүче” [255]. *Әбугали* – “Әбу “ата; төп иясе”. *Гали* “1. Бөек, олы, югары дәрәжәле; кыйммәтле;

куэтле, көчле, кодрэтле. 2. Һәрнәрсәдән өстен һәм бөек. Аллаһының эпитеты” [310]. *Мансур* – “Жиңүче, өстен чыгуы; жиңүен бәйрәм итүче” [160]. *Халәф* – “Дәвам итүче; варис; алмашка килгән яңа буын” [174]. *Малик* – “Байлык иясе, хужа; ил хужасы, патша; хәким” [159]. *Әшрәф* – “Иң хөрмәтле, зур дәрәжәле; иң затлы” [449]. *Зиннәт* – “Бизәк, затлы, зиннәтле әйбер, гүзәллек; яхшылык” [103]. *Нурғали* – “Гали нуры, бөеклекнең нуры” [192]. *Мөслим* – “Ислам динендәге кеше, мөселман; котылган, Аллаһыга бирелгән” [182]. *Локман* – “Караучы, туйдыручы” [157]. *Хәмзә* – “1. Үткен; пешерә, өтеп ала торган. 2. Дару үләнә исеме” [274].

Хатын-кыз исемнәре: *Бәнәт* – Габдулла ханның кызы, *Сажидә* – Талиб бәкнең хәзәр каганы гаременә озатылган кызы, *Саня* – Мирас сәүдәгәр кызы, соңыннан Байдар батырның хатыны, *Салсал* батырның анасы, *Ләйлә* – Арыслан бәкнең кызы, *Гайшә* – Ләйлә янындагы хезмәтче кыз, *Зөбәржәт* – риваятьтәге герой, *Зөлфия* – Мөхәммәт ханның кызы, *Зәйтүнә* – Халәф әмирнең уртанчы кызы, *Саимә* – Нух-Мансурның төпчек сеңлесе, *Сәмбел* – риваятьтәге бәхетсез яр, *Вәсилә-Василиса* – Владимир Красное Солнышконың Ибраһим ханга кияүгә биргән кызы.

Бәнәт – “Кызлар; кыз балалар; кыз булу” [346]. *Сажидә* – “Саждә кылучы, баш иоче; кемнедер олылаучы хатын-кыз” [411]. *Саня* – “Икенче. Гаиләдә икенче булып туган кыз балага кушыла торган йола исеме” [411]. *Ләйлә* – “1. Төн; кич, кичә. 2. күч. Кара чәчле” [382]. *Гайшә* – “Тере, яшәүчән, яшәүче” [351]. *Зөбәржәт* – “Изумруд (яшел төстәге кыйммәтле асылташ)” [370]. *Зөлфия* – “Бөдрә чәчле; күч. сөйкемле, чибәр” [370]. *Зәйтүнә* – “Зәйтүн

агачы; мәнге яшел агач” [369]. *Саимә* – “Ураза тотучы” [410]. *Сәмбел* – “1. Август ае; башак. 2. Сәмбел чәчәге” [416]. *Вәсилә* – “1. Чара, ысул, юл, әмәл. 2. Берәр сылтау табып якын булырга тырышу” [349].

3). **Фарсы чыгышлы ир-ат исеме:** *Мәрдән* – Болгар мулласы. Мәрдән – “Батыр ир-егетләрдән (берсе)” [176].

Хатын-кыз исеме: *Маһитан* – Нурислам кибетче кызы. Маһитан – “Ай яктысы; ай нуры, ай балкышы” [385].

4). **Гарәпчә-фарсыча чыгышлы ир-ат исеме:** *Ахияр* – хәзәрләр илендәге Сәмәндәргә барган сәүдәгәр. Ахияр – “Соңгы, ахыргы яр” [48].

5). **Төркичә-гарәпчә чыгышлы ир-ат исемнәре:** *Миңлебакир* – Болгарда Габдулла хан вақытында баш вәзир, *Тимер-Мөзмин* – Мөхәммәтнең өлкән малае (әтисен суеп тәхетне эләктәрә, хан була). Абыйсы Ибраһим аны жиңгәч, ике кулсыз кала. Соңыннан елан ташлап Ибраһимнан үч ала).

Миңлебакир – “Миңле “кушма төзелешле исемнәр составында урын ала торган актив исем компоненты. Электә, *миңле* бала бәхетле була дип ышанганнар һәм яңа туган баланың тәнәндә миңе булса, аңа *миңле* компоненты кергән исем кушканнар. Бала туып шактый вақыт үткәннән соң, аның тәнәндә миң күрсәләр дә, аңа *миңле* сүзә кергән яңа исем бирелгән. *Миң, миңле* сүзә матурлык, чибәрлек, күркәмлек төшенчәсен белдерү өчен хезмәт иткән”. *Бакир* “өйрәнүче; ирешүче” [165; 56]. *Тимер* – “Ир бала тимердәй нык булсын дигән теләктән чыгып кушылган борынгы исем. Балалары тормаган гаиләләрдә яңа туган сабийга “тимерле” исеме биргәннәр” [236]. *Мөзмин* – “Аллаһыга инанучы; Ислам динендәге кеше, мөселман” [187].

6). Төркичә-фарсыча чыгышлы ир-ат исеме: *Байдар* – кол, качкын, батыр. Саниянең ире, Сал-салның атасы. *Байдар* – “Байлык иясе” [53].

Хатын-кыз исемнәре: *Айзирәк* – Ибраһим ханның кызы, Сал-салның мөхәббәте (Владимир Красное Солнышкога кияүгә чыгарга мәжбүр ителгән). *Гөлйөзем* – риваятьтә телгә алына.

Айзирәк – “Зирәклегенә сокланырлык кыз” [337]. *Гөлйөзем* – “Гөлдәй йөзем; гөл кебек гүзәлем” [357].

7). Яһүдчә-гарәпчә чыгышлы ир-ат исеме: *Ибраһим* – хан. Мөхәммәт ханның уртанчы улы, Алабуганы, Янкаланы, Казанны нигезләүче. *Сөләйман* – Кадыйр каган улы, *Гайса* – караханлыларда биш йөз жайдак башлыгы, *Исмәгыйль Сәмани* – Нух-Мансурның ерак бабасы. Әсәрдә телгә генә алына.

Ибраһим – “1. Халыклар атасы. Гарәпләрнең һәм яһүдләрнең уртака бабалары Авраам “Халыклар атасы” исемнән. 2. Тәүраттагы Авраамның ассириялеләр теленнән туры тәржемәсе – “минем атакаем югары” [108]. *Сөләйман* – “Исән-имин, тыныч яшәүче” [227]. *Гайса* – “Аллаһ мәрхәмәте. Пәйгамбәр исеме” [83]. *Исмәгыйль* – “Аллаһ үзе ишетәмәгънәсендә” [118].

8). Борынгы яһүд чыгышлы исемнәр.

Ир-ат исемнәре: *Аким* – Суздальянындагы Аю бистәсенең хужасы, *Иосиф* – Хазар каганы, *Савелий* – бөлгенлеккә төшкән бояр, *Яков*, *Абрам*, *Савва* – Иосиф каган гаскәрендә меңбашлар, *Иван* – изге кеше.

Аким – “Аллаһ күтәрер” [Хигир Б.Ю., 2001, 14]. *Иосиф* – “Аллаһ арттырыр” [124]. *Савелий* – “Аллаһыдан сорап алынган” [208]. *Абрам* – “Халыклар атасы” [7]. *Яков* – “Эздән баручы” [260]. *Савва* – “Укчы” [207]. *Иван* – “Аллаһ бүләк итте” [115].

9). Грек чыгышлы ир-ат исеме: *Искәндәр Зөлкәрнәй* – Александр Македонский, *Демьян* – Өтил шәһәрәндәге рус гыйсьянчыларының башлыгы, *Никита* – древляннар илчесе, *Ермолай* – Ольганың сак башлыгы, *Алексей* (Алеша) – урыс пәһлеваны, *Герасим* – Святослав кенәз утарында ат караучы егет, *Петр* – Дунай болгарларының кенәзе, *Федор* – изге кеше.

Искәндәр – “Ирләрне жиңүче” мәгънәсендәге Александр исемнән. Борынгы грек акчаларында Юпитер улы куш мөгезле Амон алла кыяфәтендә сурәтләнгән. Бөек полководец Александр Македонский куш мөгезле баш киemenнән йөргән. Шәрык халыклары аны Искәндәр Зөлкәрнаен (“Куш мөгезле Искәндәр”) дип атаганнар. Инглизләрдә Александер, италяннарда Алессандро, испаннарда Алехандро” [Сагтаров Г.Ф., 1998, 116]. *Демьян* – “Буйсындыручы” [Хигир Б.Ю., 2001, 87]. *Никита* – “Жиңүче” [169]. *Ермолай* – “Халык хәбәрчесе” [102]. *Алексей* – “Саклаучы” [16]. *Герасим* – “Хөрмәткә ия” [77]. *Петр* – “1. Таш. 2. Кыя” [185]. *Федор* – “Аллаһ бүләге” [238].

Хатын-кыз исеме: *Варвара* – Акимның килене.

Варвара – “1. Чит ил кешесе. 2. Негр хатыны. 3. Варвар” [304].

10). Борынгы герман чыгышлы исемнәр.

Ир-ат исемнәре: *Игорь* – Киев кенәзе, *Олег* – кенәзбикә Ольганың бабасы, *Глеб* – Владимир Красное Солнышконың малае.

Игорь – “Саклаучы-Аллаһ” [117]. *Олег* – “Изге” [177]. *Глеб* – “Аллаһка тәкъдим ителгән” [80].

11). Борынгы скандинав чыгышлы хатын-кыз исеме: *Ольга* – Игорь кенәзнең хатыны. *Ольга* – “Изге” [430].

12). **Борынгы славян чыгышлы исемнәр.**

Ир-ат исемнәре: *Святослав* – Игорь кенәзнен улы, *Владимир* – Киев каласының олуг кенәзе, *Богдан* – Карпат ягындагы Аксайгак каласының хужасы, *Борис* – Владимир Красное Солнышконың малае, *Ярослав* – Владимирның Рогнедадан туган малае.

Святослав – “Изге дан” [211]. *Владимир* – “Галәм хужасы” [64]. *Богдан* – “Аллаһ тарафыннан бирелгән” [46]. *Борис* – “Көрәшче” [48]. *Ярослав* – “Ярсулы, гайрәтле” [263].

13). **Рус-латин чыгышлы ир-ат исеме:** *Устин* – Переяславльдән Әтилгә походка чыккан урыс егете.

Устин – “Дәрәслек тарафдары” [236].

Тупланган материалдан күренгәнчә, әсәрдә күбрәк гарәп теленән кергән кеше исемнәре кулланылган. Бу күренеш романда сурәтләнгән чорда гарәп-фарсы алынмаларының активлашуы белән бәйлә дип уйлыйбыз. Икенче урынны төрки-татар чыгышлы исемнәр тәшкил итә.

Шулай итеп, әсәрдә кулланылган исемнәренң бер ишләре турыдан-туры үзләренң төп функциясе – атау, номинацияләү функциясендә килсә (ягъни тарихи әсәрләрдә герой, персонажларны атап, сурәтләп килсәләр), калганнарына стилистик вазифа башкару йөкләтелгән: персонаж исемнәре булудан бигрәк, алар әсәрдә сурәтләнгән чорны чагылдыру, персонажлар хакында тулырак мәгълүмат бирү өчен кулланылганнар.

Шул рәвешчә, әсәрдә очрый торган исемнәр сүзлек хәзинәбезнең башка тармаклары кебек, болгар-татар халкының тарихи үсешенең төрле чорларына хас ижтимагый тормыш тәртибен, мәдәниятен һәм дөньяга карашын шактый тулы чагылдыралар. Аларның килеп чыгышын, мәгънәсен, үсешен, төзелеш-ясалыш һәм географик таралыш үзенчәлекләрен жентекләп өйрәнү халкыбызның тарихи үткәннәрен һәм хәзергесен тагын да тулырак итеп таныш-белергә, телебезнең эволюциясен тикшерергә, андагы үсеш-үзгәреш закончалыкларын ачыкларга ярдәм итә.

Әдәбият исемлеге

1. Имамов В. Казан дастаны. – Казан: Тат.кит.нәшр., 2005, нәшрияты, 1994. – 240 б.
2. Карпенко М.В. Русская антропонимика. Конспект лекций спецкурса / М.В. Карпенко. – Одесса, 1970. – 42 с.
3. Сагтаров Г.Ф. Татар исемнәре ни сөйли? / Г.Ф. Сагтаров. – Казан: Раннур, 1998. – 488 б.
4. Силаева Г.А. Имена персонажей и их прототипов в романе Л.Н.Толстого “Война и мир” / Г.А. Силаева // Лексика русского языка, Рязань, 1997. – С.37-43.
5. Хигир Б.Ю. Энциклопедия имен Б.Ю. Хигир. – М.: ООО Изд-во “Яуза”, Изд-во “ЭКСМО”, 2002. – 512 с.
6. Щетинин Л.М. Имена и названия / Л.М. Щетинин. – Ростов: Изд-во Ростовского университета, 1968. – 245 с.

ЗӨЛФӘТ ХӘКИМНЕҢ “АГЫМСУДА НИ БУЛМАС...” РОМАНЫНДА МЕТАФОРЛАР

Язучы-художник, әдәби әсәр ижат иткәндә, телнең барлык чараларыннан, сүзлек байлыгыннан һәм грамматик формаларыннан мөмкин кадәр тулырак файдаланырга тырыша. Чөнки, билгеле булганча, фикерләр һәм идеяләр сүзләрдә, әйтелмәләрдә, грамматик формаларда гына үзенә реаль чагылышын таба. Художестволы сөйләм фактларны туры мәгънәсендә генә сурәтләмичә, жанлы-күчерелмә сүзләр белән дә эш итә. Күчерелмә мәгънәдәге сүзләр әйберләргә, затларга, эш яки хәлне белдерүче лексик берәмлекләр белән мөнәсәбәтле рәвештә бирелә. Әдәби әсәрләр телендә нечкә мәгънә төсмерләре белдерү максатыннан күчерелмә мәгънәдәге сүзләр күп кулланыла.

“Күчерелмә мәгънә – һәрбер милли телдә үзенчәлекле күренеш. Ул шул тел иясе булган халыкның тормыш-көнкүреш үзенчәлекләренә, аның тарихына, гореф-гадәтләренә һәм, әлбәттә, телнең үсешенә, традицияләренә бәйле” [Бикмөхәммәт Р., 1960, 55].

Күчерелмә мәгънәдә килгән сүзләр художестволы сөйләмнең яңгырашын көчәйтәләр, тормыш күренешләрен кыска, жыйнак һәм образлы итеп сурәтләп бирәләр. Аларның төп функциясе дә шунда: бу алым аркылы чынбарлыктагы күренешләргә тирәнрәк аңларга һәм вакыйгаларны ачык итеп төшенергә мөмкинлек туа. Сөйләм һәм стиль таләпләреннән чыгып, күчерелмә мәгънәдәге сүзләрнең төрле формалары кулланыла.

Татар әдәбиятының классик язучылары телебездәге күчерелмә мәгънәдәге сүзләрдән бик уңышлы файдаланалар

һәм үлмәс образлар, картиналар тудыруда алар белән сәнгатьчә эш итәләр. Безнең уйлавыбызча, күренекле әдип З. Хәким ижатындагы метафораларның кулланылышы үзенчәлекләрен, аларның стилистик функциясен өйрәнү – бик актуаль мәсьәлә. Чөнки З. Хәкимнең телен тишерүгә әлегә кадәр тиешенчә игътибар ителмәгән. “Агымсуда ни булмас...” романындагы охшашлыкка нигезләнгән күчерелмә мәгънәдәге сүзләрнең кулланылышы үзенчәлекләрен ачыклау язучының үзенә генә хас булган ижади методын тирәнәйтә ачарга, аның яңа образлар, картиналар тудыруда телнең нәфис чараларыннан файдалану осталыгын аңларга мөмкинлекләр тудыра.

Күчерелмә мәгънәдәге сүзләр үзләренә ясалышы, кулланылышы аягынан берничә төрле була. Алар арасынан *метафора* – халык ижатында, шул исәптән халык телендә, һәм әдәби әсәрләрдә иң күп кулланыла торган, аеруча киң таралган сурәтләү чарасы. Шуңа күрә аның төзелеше, формасы, образ тудырудагы, объектив чынбарлыкны танып белүдәге роле белән бик күптәннән кызыксынганнар. Ләкин аңа билгеләмә бирүдә төрле карашлар, фикерләр бар.

Грекчә *метафора* (*metaphora*) күчерү дигәнне аңлата, ягъни бер предметтагы (күренеш, вакыйга, факттагы) сыйфатны, характерлы билгене икенче предметка күчерә. Әлегә билге буенча ул чагыштыруга бик якын тора. Чагыштыруда да, метафорада да предмет я күренеш билгеле бер характерлы сыйфатлары буенча чагыштырыла яки охшатыла. Ләкин чагыштыруда ике компонент та бирелә, ә метафорада бер компонент яшеренә, компонентларны бәйләүче

чара да булмый. Теоретиклар алар арасындагы аерманы нәкъ менә шул ике принциптан чыгып күрсәтәләр: 1) компонентларның саны, 2) компонентларны бәйләүче чараның булу-булмавы. Берәүләр ике компонент та бирелгән очракны чагыштыруга, бер компонент бирелгән очракны метафорага кертеп карасалар, икенчеләре исә, ике компонент бирелеп тә, әгәр аларны бәйләүче чара булмаса, андый форманы метафорага кертеп карыйлар. Шуңа күрә берәүләр метафораның шул ук чагыштыру булуы турында әйтәләр. Бу фикер борынгы философ Аристотельдән үк килә. Аристотель билгеләвенчә, метафора – кыскартылган чагыштыру. Чөнки анда чагыштырыласы әйбер яки күренеш үзе әйтелми, бары тик чагыштыру объекты үзе генә күрсәтелә. Метафорада бер үк вакытта образның үзе һәм аның белән аталган әйбер бер үк сүз яки фраза белән белдерелә. Метафораның мәгънәсе – күчерелмә мәгънә – контекстта ачыклана [Миргалимова З.Ф., 2006, 12].

Профессор Ф. Хатипов үзенен “Әдәбият теориясе” [2002, 101] дигән китабында метафора белән чагыштыруның аермасын түбәндәгечә күрсәтә. “Чагыштыру кимендә ике элементтан тора:

– төп сөйләм объектыннан, ягъни чагыштырылуы;

– аңа янәшә килгән күренештән, чагыштыручы. Ул төп сөйләм объектына, алда күргәнебезчә, бәйләк, бәйләк ролендәгә сүз, ярдәмче фигыль, теркәгеч, мөнәсәбәтле сүзләр ярдәмендә бәйләнә, шуларның булышылыгы белән сөйләм объектын, чагыштырылуыны безнең күз алдына сүрәтле кыяфәттә китереп бастыра.

Метафорада исә төп сөйләм объекты (чагыштырылуы) үзе генә һәм бәйләү чаралары бөтенләй төшөп кала, ул икенче сүз белән, башка күренеш, бүтән гамәл белән

алыштырыла, ягъни сөйләм объекты башка гыйбарә тарафыннан йотыла, сөйләмдә күренми. Ләкин күнелдә шул сөйләм объектын аңлыйбыз. Алыштыру, күренеш, гамәл, сыйфатны үз исеме белән әйтмичә, икенче бер сүз белән белдерү *метафора* була” [Хатипов Ф., 2002, 102].

В.И. Сорокин метафораның шул ук чагыштыру булуы турында әйтә һәм аны чагыштыруның яшерен төре дип атый: “Метафора является как бы скрытым сравнением” [1960, 135].

Ике компонент та бирелеп, аларның янәшәлек белән генә бәйләнгән очрагын метафорага кертеп карау бик күптәннән килә.

Н. Исәнбәт тә шушы фикерне куәтли. Аныңча, әгәр ике компонент бәйләк ярдәмендә бәйләнсә, бу чагыштыру була, әгәр бәйләк төшөп калса, ул төзелмә метафорага әйләнә [1959, 61-62].

Димәк, чагыштыру белән метафораны бер-берсен аерып карау жинел түгел. Без дә ике компонент арасында бәйләүче чаралары булмаганнарын метафора итеп карардык.

“Метафора – персонажларның эчке кичерешләрен, хисләрен, психологик моментларын, дөньяга карашын, аң-даирәсен тасвирлауга нык ярдәм итүче сурәтләү чарасы” [Поварисов С.Ш., 1974, 72].

З. Хәкимнең “Агымсуда ни булмас...” романындагы метафораларны шушы ноктадан, ягъни үз геройларының эчке дөньясын, тышкы портретын, әсәрдәгә вакыйгаларны, образларны индивидуальләштерүдәгә роле ягыннан карап үтик.

Түбәндәгә жөмлэләрдәгә метафораларның кулланылышына игътибар итик:

Мәрданша тирәсендә егерме ел инде чуалырга тырыша, ләкин теге “пеләш

тәре” Халисә турында уйлап та карамый” [20].

Халисә пеләш башлы Мәрданшага гашыйк, ләкин бу – жавапсыз мэхэббәт. Ачуы чыкканда Халисә бу иргә “пеләш тәре” ди. Күрсәтелгән жөмлэдә автор шул ханымның сүзләрен куллана.

Миңлебаев кызып китте:

– *Чукрак тәре! Дүрт сәгатъ буге репетиция ясадык бит инде... Мәрданша тапты, Мәрданша! Гаделша тапты дисәң, буталачакбыз... Мәрданша тапты! Аңладыңмы? Мәр-дан-ша!* [42].

Китерелгән метафора Миңлебаевның Саңгырау Нуретдингә ачуланып әйткән сүзләреннән алынды.

Эчке охшашлылык, ассоциациягә нигезлэнгән метафорага мисал:

Теләгенә ирешә алмаса да, Су анасы белән очрашу Мәрданшаны билгесезлекнең салкын кочагынан йолкып алды [104].

Бу очракта автор, билгесезлекне салкын итеп күрсәтеп, үзенчәлекле метафора кулланган. Бу метафорада абстрактлылык көчле. Билгесезлекнең кочагы юк, бигрәк тә салкын кочагы. Ләкин ул халыкка аңлаешлы, чөнки, билгесезлекне шулай итеп сурәтләп, З.Хәким персонажның эчке хисләрен ачып бирүгә ирешкән.

Метафорик сүзләргә телдә кулланылу дәрәжәләренә, стилистик рольләренә карап, өч төркемгә бүлеп карыйлар [Сафиуллина Ф.С., 1999, 21]:

1) Образлылыкларын югалткан (гомумтел) метафоралар. Мәсәлән:

Тау итәгеннән йөгәргәндә аны врачлар машинасы куып эшитте һәм ак халатлы кешеләр белән шактый вакыт көрәшкәч, ул буйсындырылды, әсир төште һәм яңадан психушкага озатылды [91].

2) Образлы (гомумпоэтик) метафоралар. Әсәрдә гомумпоэтик метафоралар күп

кулланылган. Алар телнең матурлыгын, эмоциональлеген һәм тәэсир итү көчен арттыралар, фикерне тирәнрәк аңларга ярдәм итәләр. Мисаллар:

“Ник алай дисең?” – диде кырык яшьлек мэхэббәт колы, куркуга калып [12].

3) Индивидуаль-стилистик метафоралар. Мондый метафоралар бары тик контекстта гына барлыкка килә һәм аңлашыла. Мисаллар:

Ә Көнчыгышта кызыл таң атып килә иде – канлы таң! Ник кирәк булгандыр ходайга Нуретдиннең шундый коточкыч заманда, канлы шдә һәм, ниһаять, шушы хәерче планетада тууы – белмим. Анысында минем эшем юк [45].

1920 елда Колчак армиясе калдыклары Жырыклы авылы аша чигенгән вакытта Нуретдин дөньяга килә. Канлы таң, хәерче планета дигәндә автор шул елның авыр вакыйгаларын күз алдында тотта.

Ул иблис суыннан исерү башкача була [10].

Гадәттә, спиртлы эчемлекләргә шайтан суы диләр. Язучы бу очракта укучыга тәэсир итү көчен арттыру өчен иблис сүзен кулланган.

Шулай итеп, Минзәләдә спектакльләр куеп йөрүче театр гына түгел, стационар рәвештә эшләп ятучы төрмә исемле “драма һәм комедия театры” да бар [29].

“Драма һәм комедия театры” дигәндә автор төрмә һәм анда утыручыларның көнкүрешен сурәтләп бирергә омтыла. “Тугыз кешене суеп үтергән рецидивист белән исерек баштан автобуста “печ иткән” өчен утыртылган кешене бу төрмәдә бер камерага ябалар. Нәтижәдә, автобуста хәжәтен башкарган кеше икенче мәртәбә төрмәгә эләккәндә инде “абруйлырак” статья белән килеп керә. Монда гәрбил такта урлап тотылган бабай, атмасалар ярар иде,

дип куркып ята, ә гомере бие урлап, дәүләт хисабына көн күргән капкорсак, бәлки, әле дусларым коткарыр дип юанып яши...”

Әлеге дә баягы таи төрмәдә участок инспекторы капитан Миңлебаев “ярдәме” белән бик күп кеше утырып чыкты [29] мисалында сүз капитанның чын мәгънәсендәге ярдәме турында бармый. Автор “ярдәм” сүзе астына тулы бер процессны алган: Миңлебаевка ярты ел саен берер кешене төрмәгә утыртырга кирәк, шулай эшләмәсә, участка инспектор тарафыннан эш алып барылмый дип санала. Димәк, аңа ничек тә булса берер кешенең гаебен табып төрмәгә ябарга кирәк.

Шуңа күрә, форсаттан файдаланып, Миңлебаев безнең Мәрданшага Минзәлә төрмәсенә “путёвка” әзерли башлады [29].

Бу жөмләдән түбәндәге фикер аңлашыла: Миңлебаев, Мәрданшаның булмаган гаепләрен бар итеп, аны төрмәгә утыртырга уйлый.

“Агымсуда ни булмас...” әсәрендә метафораларның барлык төрләре дә

Чыганак

Хәким, З. Агымсуда ни булмас / З. Хәким // Сатирик роман һәм повестьлар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1995. – Б. 3-105.

Әдәбият исемлеге

1. Бикмөхәммәт, Р. Поэзиябезнең сулмас чәчәкләре / Р. Бикмөхәммәт. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1960. – 208 б.
2. Исәнбәт, Н. Татар халык мәкальләре. Өч томда / Н. Исәнбәт. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1959. – Т.1. – 170 б.
3. Миргалимова, З.Ф. Әдәби әсәрнең микропоэтикасы: Ф.Бәйрәмвананың “Соңгы намаз” романы мисалында / З.Ф. Миргалимова, З.Ф. Сәләхетдинова. – Казан: РИЦ “Школа”, 2006. – 92 б.
4. Поварисов, С.Г. Г.Ибраһимов стилинең үзенчәлекләре һәм аларны мәктәптә өйрәнү / С.Г. Поварисов. – Уфа: Баш. кит. нәшр., 1974. – 171 б.
5. Сафиуллина, Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле. Лексикология / Ф.С. Сафиуллина. – Казан: Хәтер, 1999. – 288 б.
6. Сорокин, В.И. Теория литературы / В.И. Сорокин. – М., 1960.
7. Хатипов, Ф.М. Әдәбият теориясе / Ф.М. Хатипов. – Казан: Раннур, 2002. – 351 б.

күзәтелә. Гомумпоэтик һәм автор метафоралары, беренче чиратта, образлылык чарасы булып торалар, язучыга үзенә идеясен тормышка ашырырга, образларны тулырак ачарга, фикерләргә тирәнрәк тасвирларга ярдәм итәләр.

Әсәрдәге метафоралар геройларның характерын тулырак итеп тасвирларга, аларга булган мөнәсәбәтне ачыграк күрсәтергә булышалар, әйтсә фикернең тәэсир итү көчен арттыралар, сурәт ягыннан баерак, үтемләрәк итәләр.

Эшбезгә нәтижә ясап, шуны әйтергә кирәк: искиткеч зур талантка, үзенчәлекле каләмгә ия әдип З. Хәкимнең “Агымсуда ни булмас...” романы өстендә эшләү безгә бик күп метафоралар белән танышырга, шулар ярдәмендә сүзлек хәзинәбезне тагын да баетырга ярдәм итте. Бай сүзлек хәзинәсе әсәрнең эмоциональ көчен, эстетик тәэсир итү мөмкинлеген арттыра, алар фикернең үткенлегенә, сөйләмнең кыскалыгына ирешүдә әһәмиятле стиль чарасы булып торалар.

НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Адутов Р.М.

ОБЩЕСТВО «ИСЛАМИЯ» В ЯПОНИИ

В годы гражданской войны потерпевшая поражение армия адмирала Колчака отступала в Сибирь, увлекая за собой и гражданское население [3].

Среди многочисленных беженцев в Китай из Поволжья были и родители г-на Тамимдара Мухита – Президента тюркской общины Токио. Нажметдин хаджи, отец г-на Т.Мухита, бежал из деревни Салагаш Казанской губернии после того, как деревня повторно подверглась нападению в августе 1919 года.

Отряд, ворвавшись в деревню начал грабить всех зажиточных жителей. По рассказу г-на Т.Мухита, ворвались и к ним: не говорившая по-русски его мать – Шамсениса-апа – не понимала, что окружившие ее

вооруженные люди в поисках золота требуют, не веря, что она беременна, задрать подол платья (уверенные, что там спрятаны деньги и золото). Хаджи Нажметдин, находившийся рядом под дулом револьвера, приставленного к его виску, ничем не мог помочь своей жене: уже убили нескольких жителей деревни, оказавших сопротивление. Лишь убедившись в беременности хозяйки, красные мародеры, ограбив дом, ушли.

Этой же ночью, после ухода отряда, на нескольких подводах хаджи Нажметдин с семьей и его ближайшие родственники со стороны жены покинули Салагаш, еще не зная, что никогда сюда не вернуться.



Хаджи Нажметдин

Из письма г-на Т.Мухита (Токио, 27.11.2000):

«...из Салагаша уехали: отец, мать, старший брат Минлишаих, старшие сестры Роза и Зулейха, я. С нами был дед со



Шамсениса Мухит

стороны мамы – хаджи Гимаметдин бабай с семьей и старший брат мамы, его жена – имен не помню, две дочери – Гюльбистан и Гюльчехвар».

К 1921 году в северо-восточном Китае скапливается огромное число солдат Белой армии и примкнувших к ним гражданских беженцев [4].

Президент тюркской мусульманской общины Токио г-н Т. Мухит: «Когда мы жили в Харбине, я слышал, говорили, о миллионе беженцев из России. Среди них было много татар, башкир, азербайджанцев, узбеков» [2].

Из интервью г-на Т.Мухита (1995):

Вопрос: «Уважаемый Тамимдар Мухит бей, вначале, если желаете, начнем с русской революции?»

Ответ: «Как Вы знаете, в России в 1917 году была революция... до 1919г. русские делились на белых и красных и боролись между собой. В эти годы казанские турки и другие мусульманские братья, убегая от коммунистов – через Сибирь, с отходом белой армии – переселились в Китай. В те годы число мусульман тюрков, переселившихся в Китай, было более сотни тысяч...» [8].

Лишь чрезвычайные меры, предпринятые властями Китая по организации многочисленных лагерей для беженцев, помогли избежать гуманитарной катастрофы [2]. По рассказу президента тюркской мусульманской общины Токио г-на Т. Мухита, власти Харбина выселяли целые кварталы китайцев, чтобы заселить в освобожденные дома беженцев из России. Организовали и работу полевых кухонь, где кормили подряд всех нуждающихся беженцев в течение 2-3 лет.

С появлением новой волны мигрантов значительно возрастает общественно-политическая активность, когда каждый беженец-мусульманин из Поволжья и Урала, «оказавшись в эмиграции, старался объединиться с себе подобными, усилить куль-

турные и общественные связи и, для того чтобы выжить, основывали общества, где они часто встречались для сохранения национального духа» [5].

До середины 1930-х годов эмигранты жили упорной надеждой возвращения в Россию, но постепенно она отступала и окончательно ушла после принятия Советской Россией сталинской конституции 1936 года. К этому времени стало ясно, что в Маньчжоу-Го оставаться опасно. Под давлением обстоятельств у эмигрантов начинает укрепляться мысль о необходимости отъезда. Часть эмигрантов, поддавшись агитации, принимает решение вернуться в Россию. Вторая часть эмигрантов решает остаться в Китае. Третья часть – выезжает в Корею, бывшую в те годы под контролем японской военной администрации. В некоторых ее городах образуются диаспоры наших соотечественников, понемногу перемещающихся оттуда в Японию [2].

В Японии наиболее крупные отделения действуют в городах Токио, Кобе, Нагоя; в Корее – в городах Кижу (Сеул), Талгу, Пусан, Инчон, Пхеньян [8]; в Китае – Харбин, Чаньчунь, Хайлар, Мукден, Даолянь, Шинхай и др.

Помню, в Стамбуле, в апреле 2003г., мы вместе с г-жой Р.Лаши рассматривали фотографии из Японии. На мой вопрос, знает ли она, кто изображен на них, Рамзия-апа, к моему удивлению, ответила положительно. На мое уточнение, каким образом, она показала себя на одной из них. Эти семь фотографий, переданные нам г-ном Т.Мухитом, и показаны здесь.



Слева-направо: 1-й ряд (сидят): 2-Сагида(?); 3-Рамзия Касим (Лаиш); 4-Хадича; 5-Ахмет Алтынбай; 6-Рашида; 11-Рабига (преподаватель географии); 12-Урмагульсум Курбангали; 13-М.А.Курбангали; 14-Рабига (преподаватель татарского языка).

Задний ряд: 1-Назип; 2-его жена Мафтуха; 3-Шамил Сытдыйк; 4-Закий; 5-Ахмат Сытдыйк; 6-Зулейха; 7-Махмут Алтынбай; 8-Сайма Касим (Тайсина), на руках Салиса; 9-Мулламухаммат Касим; 10-Камария Касим; 11-?; 12-Нагима; 13-?, 14-Гайша; 15-Сабир; 16-?; 17-Закий Сытдыйк; 18-Алтынбай; 19-20-21-22-23-24-?; 25-хаджи Ахмет Вахап; 26-Закир Ильмат; 27-Исматулла Аги (задний ряд – справа).

Мусульмане из Поволжья и Приуралья, в том или ином количестве, проживают на всех, без исключения, японских островах: от острова Хоккайдо на севере до острова Окинава на юге [3]. Наибольшее количество татар и башкир проживает в городах Токио, Йокогама, Осака, Кобе, Киото, Нагоя. Недостаточные для организации общин колонии были и в городах Камакура, Кумамото, Ивамотоко, Кавасаки, Каруиц(з)овада (в годы второй мировой войны).

Буквально крупицами собираемая информация постепенно становится известной широкой общественности. В том числе наименования эмигрантских организаций, имена лидеров и их труды. Особое место среди этих организаций занимает общество «Исламия», созданное в 1924 году, деятельность которого распространялась на весь Дальний Восток. Получение прав юридического лица, зарегистрированного органами государственной власти Японии, давало лидерам общества возможности официальных обращений в государственные учреждения. Обществу оказывалось высокое

покровительство многими государственными и общественными деятелями Японии. В связи с этим необходимо отметить особую роль старейшины японской нации г-на Мицуру Тоояма [4].

Лидерами общества «Исламия» Японии последовательно были:

1. Мухаммад (Г)Абдельхай Курбангали (1924-1938гг.); секретарь – Х. Вахап
2. Ахмет Вахап; секретарь – Т. Мухит;
3. Ахмет Апанай;
4. Тамимдар Мухит.

Среди отделений общества наиболее активным являлось отделение «Исламия Токио», официальное учреждение которого состоялось в 1924 году.

В 1938 году по проекту японского архитектора в городе Токио мусульманами из Поволжья и Урала возводится мечеть, на церемонии открытия которой присутствовали государственные и общественные деятели Японии, гости из Индонезии, Китая, принц Сейфуль Ислам аль Хусейн из Египта, Хафис Вахба из Саудовской Аравии и др.[7].

Токийская мечеть «Исламия», выстроенная в 1938 году, простояла 48 лет. В 1985 году после одного из землетрясений рухнули ее стены, в 1986 году она была окончательно разобрана.

Из письма хаджи Тамимдара (Токио, 27.11.2000):

“...В июне 1986 года было принято решение о строительстве новой мечети, финансировать строительство которой

дали слово ряд посольств исламских государств в Японии. Но из-за начавшегося экономического кризиса... не смогли его сдержать. Лишь поддержка президента Турции господина Сулеймана Демиреля во время его официального визита в Японию в июне 1996 года, позволила начать строительство новой мечети в марте 1998 года и закончить его 30 июня 2000 года” [6].



В 1938г. при строительстве мечети «Исламия» – в ее фундамент были заложены кирпичи с автографами соотечественников, внесших пожертвования в строительство мечети. В 1986г. при разборке фундамента здания разрушенного при землетрясении 1985г., эти кирпичи были сохранены. Фотография из архива г-жи Р.Вахан.

Активистами общества «Исламия» были также построены мечети и школы при них в городах Кобе и Нагоя.

В 1927 году в Токио во время празднования Курбан-байрама состоялась встреча участников махалли по поводу никаха дочери М.Касима – Камарии и Закира Ильмат, беженца из города Кунгура на Урале. Для этого из города Камакура пригласили имама М.А.Курбангали. Во время этой встречи соотечественники договорились об организации школы для своих детей [3].

Из письма г-жи Р. Лаиш (Стамбул, 12.2000):

“...Уже после нашего приезда в Японию в декабре 1924 года, в 1925 году родилась Салиса... Нашими соседями были

пожилые японцы, они ее очень любили. Салиса... росла, общаясь с ними... Мама, посоветовавшись с отцом, начали искать татар по городу. И нашли хаджи Агрыза, он оказался из Перми. Они встретились с большой радостью и начали искать татар для того, чтобы открыть школу.

Постепенно нашли четыре семьи. Вначале ходили пять учеников... Учили Курбангали, мама (Сайма Касим)... потом присоединилась Рабига апа, до этого она преподавала в гимназии в Харбине... Постепенно... услышав о школе... со всех сторон начали собираться татары, и дети уже не вмещались в комнату... Усилиями общины (татар) было собрано много денег и построена школа»[6].



На занятиях в школе. Токио.

Из юбилейного альбома, посвященного открытию школы «Исламия» в городе Токио: «...в 1927 году во время празднования Курбан-байрама между участниками махалли состоялся разговор о необходимости открытия национальной религиозной школы. По этому поводу было обращение имама Абдельхай хазрата Курбангали к властям Японии. В тот же год, 2-го октября 1927 года с разрешения властей открылась, и началось обучение по программе начальной школы, по религиозной и национальной тематике»[1].

Двухэтажное здание школы было построено в 1930-1931 гг. Обучение велось по программам начальной и средней школ. В начале обучалось 13 учеников (2 класс – 8 учеников, 3 класс – 1 ученик, 6 класс – 4 ученика). В школе велось преподавание на татарском, русском, японском, английском языках. 5 декабря 1937 года после выполнения требований Императорского закона Японии «Об образовании» школа «Махалля Исламия(т)» была включена в реестр государственных школ Японии и пользова-

лась всеми правами, предоставленными государственным школам. Это позволяло, например, переводиться ее ученикам в школы других регионов Японии.

Мусульмане из России для того, чтобы «информировать друг друга и, чтобы их голос был услышан во всем мире, вступили в издательскую деятельность»[5], основали в нескольких городах Китая типографии с использованием техники каменного пресса [5].

Известно о наличии типографий в городе Мукден. Стараниями 'Ahun Giniatulla Seli Ahmed, Hussain Gabdus, R. Rahmeti Arat' [5] издавались газеты (Йорак шарк, Байрам нуры, Мин йул масчиты, Чаткы), учебники (Татар алифбасы, Уку китабы, Хисаб китабы), стихи и сочинения Габдуллы Тукая. В типографии города Мукден выпускалась газета «Милли Байрак», учебники Тюрк-татар тарихы, Мавлюд китабы, Татар алифбасы, Уку китабы 1-2, Зекат – хас масалараре, Хисаб дареслеге. Типографией руководили 'Rukiye Devlet-Kildi, Ibrahim Devlet-Kildi, Mansur Arslanbek' [5].

Источники.

1. Адутов Р.М. Татаро-башкирская эмиграция в Японии. – Набережные Челны, 2001. – 154с.
2. Адутов Р.М. Ст. Тюрко-татарская эмиграция на Востоке. Сборник по материалам конференции «Глобализация и национальная самобытность». – Казань, 2003.

3. Адутов Р.М. Ст. Тюрко-татарская эмиграция на Дальнем Востоке. / Вестник НГПИ. Сборник научных трудов. Выпуск 3. – Наб. Челны, 2004.
4. Адутов Р.М. Татаро-башкирская эмиграция в Японии. – Набережные Челны, 2006г. – 231с.
5. Dyundar M. Uzak doguda Idil-Ural tyurklernin yayain faaliyetleri ve Tokyo Mahalle-Islamiye Matbaasi. – Ankara. 2003. – 116 p.
6. Письма татарских и башкирских эмигрантов. 1973-2003 гг.
7. Prof.Dr. S. Samarraï. History and Development of Dava Islamia in Japan. Islamic Center Japan. – Tokio, 12/2002.
8. Hee-Soo Lee. Osmanli Japon munasebetleri ve Japonyada Islamiyet. Turkiye Dianet vakfi yainlari. – Ankara, 1989. – 151 bit. (В переводе И.Х. Закирова).

Д-р Адам Якубаускас

ОБЩИНА ЛИТОВСКИХ ТАТАР ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Каждый народ живёт до тех пор, пока помнит свои корни, придерживается религиозных норм и которым руководит интеллигенция, направляющая его. Важен также языковой фактор, однако Литовские татары потеряли свой родной язык ещё во второй половине XVII в., поэтому для сохранения его более важную роль сыграл Ислам. Не менее важно, когда наследием народа интересуются учёные, знакомящие со своими исследованиями ученый мир, а тем самым всех людей.

Община Литовских татар может гордиться своей историей. В течение долгих шести столетий Литва стала им второй Родиной. Вне всякого сомнения, наибольший вклад татары внесли, участвуя в Грюнвальдской битве, позже служа под флагами своих родов и в подразделениях Передней стражи Великого Княжества Литовского и составе войска Речи Посполитой, принимая участие во всех без исключения войнах до раздела этого государства. В период Четырёхлетнего Сейма широко были известны имена генерала Юзефа Беяка, полковников Якуба Азулевича, Мустафы Барановского, поруч-

ника Александра Ахматовича, самоотверженно служивших делу возрождения ВКЛ во время восстания Костюшко.

Татары участвовали и в решающем сражении при защите Варшавы-Праги 4 ноября 1794 г. Большинство татар были в распоряжении Якуба Ясинского, генерала татарского происхождения. Данное поражение определило распад Речи Посполитой, а вместе с этим и Великого Княжества Литовского [1].

Мировую военную историю татары обогатили, дав ей уланскую кавалерию. Данное название в XVIII в. произошло от фамилии полковника Александра Улана. Этот род войск встречается не только в польской и литовской армиях, но в саксонской, наполеоновской, российской и других...

Литовские татары были известны высокими моральными качествами, поэтому им доверяли должности казначеев, интендантов, членов военных судов и председателей судов. С самого детства их готовили к военной службе. Из маленькой общины татар, члены которой сейчас живут в Лит-

ве, Польше и Белоруссии, в конце XIX в. начале XX в. вышло более тридцати генералов. Самые известные из них: генерал от инфантерии Халиль (Ипполит) Янушевский, генерал-лейтенанты Халиль Базаревский, Александр Туган-Мирза Барановский, Константин Кричинский, Сулейман (Мацей) Сулькевич, Якуб Юзефович, генерал-майоры Тамерлан Беляк, Александр Малюшицкий-Улан, Самуил Кричинский, Александр Романович, Давид Сулькевич, Иосиф Сулькевич, Искандер Тальковский и другие. Один из них – генерал-лейтенант Сулейман (Мацей) Сулькевич в 1918 г. принимал участие в создании Крымской Демократической Республики, так же был её Премьер – министром. Однако данное государство существовало недолго. После её падения, в 1919-1920 гг. Сулейман (Мацей) Сулькевич помогал создавать армию в Азербайджанской Демократической Республике. Но, к сожалению, в 1920 г. он был арестован большевиками и расстрелян.

В межвоенное время многие татары вступали в формирующуюся армию Литвы. Следует отметить добровольцев Йонаса и Стасиса Халецких, полковника-лейтенанта Александра Макулавичюса, братьев Калина – Йозаса и Ромуальдаса – полковника и полковника-лейтенанта.

Большинство татарской молодёжи в то время служило во 2-ом уланском полку им. Великой княгини Бируте в Алитусе.

Эта красивая традиция не забыта и в наши дни – в Литовской армии служат несколько литовских татар.

В начале XX в. татарская интеллигенция, наряду с военной, начинает выбирать другие профессии: появляются татары врачи, адвокаты, учёные, государственные служащие. Тем временем простой народ традиционно занимался огородничеством,

садоводством, кожевенным производством, извозом. Последнее упомянутое занятие татар даже стало монополистическим и продолжалось вплоть до появления железных дорог. С давних времён татарские извозчики перевозили грузы и товары на большие расстояния: достигали Кракова, Познани, даже Крыма. Вот что о татарских извозчиках из Новогрудка писал брат поэта Адама Мицкевича Францишек: «Можно насчитать 2000 коней, которых [татары] всегда готовы запрягать, однако, когда приходит время контрактов в Дубне, Киеве, Вильно, Минске и других местах, часто [коней] трудно нанять [...]. Их кони маленькие, выносливые, приучены к бегу в дальних путешествиях, протяжённостью в несколько недель [...]. Они славятся своей честностью, каждый, даже самый бедный татарин, посланный с большой суммой денег или с какими-либо ценностями, или с важными документами, всегда оправдывает доверие. Не было случая, чтобы татарина судили за криминальное преступление, злодейство...» [2].

Татары-кожевенники с давних времён славилась качеством вырабатываемой кожи, которая была мягкой и прочной. К сожалению, данное ремесло практически исчезло, но и сегодня существуют люди, знающие его секреты. Это древнее татарское ремесло следовало бы сохранить как объект материального наследия Литвы. Не менее известными были и татарские огородники, торговавшие своей продукцией на рынках Каунаса, Алитуса и Вильнюса.

Различными красками культура татар расцвела в Вильно (Вильнюсе) в межвоенный период, когда этот город стал основным культурным центром татар. В Вильнюсе поселились главные деятели основанного в Санкт-Петербурге в начале XX в. студен-

ческого кружка, которые после революции в России пробовали применить себя, помогая своим братьям по крови или вере создать независимые государства в Крыму и Азербайджане. К сожалению, эти попытки не увенчались успехом. Благодаря этим людям в довоенной Польше возникло мощное движение по культурному и религиозному возрождению татар, а из Вильнюса во все татарские общины посылались мощные сигналы. Прежде всего, следует упомянуть братьев Леона и Ольгерда Крычинских, инициаторов этого движения. К возрождающейся культурной и религиозной жизни примкнул отряд татарских интеллигентов: адвокатов, литераторов, военных, дворян. Благодаря стараниям Леона и Ольгерда Крычинских в Вильнюсе стали выходить фундаментальные, не утратившие своей значимости и в наши дни «Татарские Ежегодники». Первый том «Татарского Ежегодника» увидел свет в 1932 г., два других были изданы не в Вильнюсе: второй – в 1935 г. в Замости, третий – в 1938 г. в Варшаве. В третьем томе издания Станислав Крычинский опубликовал своё знаменитое сочинение «*Tatarzy Litewscy. Próba monografii*» («Литовские татары»). Был подготовлен и четвёртый том, однако из-за начавшейся Второй мировой войны он не был издан. В те годы в Вильнюсе были основаны татарские музей, архив и библиотека, избран муфтий, которым стал известный ориенталист, доктор Берлинского Университета Якуб Шинкевич, создан Союз культуры и просвещения татар Польши, председателем которого был избран Ольгерд Крычинский. Приходится сожалеть, что из-за напряжённых отношений между Польшей и Литвой в 30 и 40 годах XX в. связи между татарами, проживающими в обоих государствах, были очень слабыми.

Хотя в общине татар независимой Литвы и не было таких видных интеллектуалов, как в Вильнюсе, община местных татар также переживала подъём. Во-первых, это применимо к деревне Райжяй, традиционно называемой Меккой Литовских татар. В довоенный период эта и близлежащие деревни составляли ареал, густо населённый татарами. Здесь очень сильно культивировалась татарская традиция. На протяжении долгих десятилетий имамом местного прихода являлся Адам Халецкий, память о котором и сегодня живёт в памяти прихожан. Деревню окружают 14 старых кладбищ, что свидетельствует о возрасте этого поселения. Стоящий в райжяйской мечети мумбер (амвон), спасённый в 1889 г. из сгоревшей мечети в д. Базорай, является самым древним памятником мусульманского материального сакрального искусства в Литве, а также очень дорогой реликвией. На нём рукой татарского плотника вырезана дата – 1684 г. Перед войной в округе Райжяй проживало более 120 жителей – татар.

Интенсивная жизнь татар развивалась и во временной столице Литвы – Каунасе. Ещё в начале XX в. на земле, которую подарил местной татарской общине меценат хаджи Александр Ильяевич, было решено построить мечеть. Её планировалось открыть в 1930 году, отмечая 500-летие смерти Витаутаса Великого, однако из-за недостатка средств мечеть была открыта лишь 15 июля 1933 года, в день 523-летия Грюнвальдского сражения. Мечеть была построена благодаря заботам полковника Халиля Янушевского и сплочённого им комитета. Символично, что оценив заслуги татар перед Литовским государством, деньги на строительство мечети выделило правительство таутининкаса (народника)

Аугустинаса Вольдемараса... С 1937 г. до 1944 г. должность имама в этой мечети исполнял Мустафа Халецкий. Однако судьба мечети была сложной: первый раз она была закрыта перед началом войны в 1941 году. Уже тогда мечеть была разграблена: были выбиты витражные окна, украдены ковры, вынесен древний рукописный Коран, мебель. С минарета мечети был содран барельеф князя Витаутаса Великого работы Пятраса Римши. Мечеть была открыта во время войны и послевоенное время. Однако в 1947 году она была вновь закрыта. Вначале в её помещениях было создано хранилище фондов городского архива, а около 1950 г. в них расположился любительский цирк. Позже там был оборудован читальный зал. В 1986 г. мечеть была передана музею искусств им. М. К. Чюрлёниса, который на протяжении некоторого времени использовал её как хранилище своих экспонатов. Каунасская мечеть была возвращена общине в 1989 г. и открыта посетителям лишь 5 июля 1991 года.

Говоря об известных поселениях татар, нельзя не упомянуть деревни Сорок татар (Кятурядяшимт тотору), которая интересна тем, что до наших дней сохранила особые черты татарской деревни: в ней много улочек, дорожек, им характерны прямые пересечения. Согласно мнению исследователя истории деревни Й. Юргиниса, данная местность уникальна в Вильнюсском крае. Ученый предполагает, что форма деревни с множеством улочек позаимствована у жителей степи. Стоящая в деревне мечеть является одной из самых древних в Литве. Интересный факт из прошлого: в ней развешивались флаги татарских полков, участвовавших в многочисленных сражениях за Польско-Литовское государство. В мечети всё ещё можно увидеть древно татарского

флага, с которым они принимали участие в восстании Костюшко.

Не менее известна и деревня Нямежис, расположенная около Вильнюса. Она знаменита тем, что рядом находилась летняя резиденция Великого литовского князя Витаутаса. Скромная мечеть этой деревни строилась на средства князей Крычинских, некрополь семьи которых находится в старой части кладбища. Здесь похоронено немало известных людей, один из них – упомянутый ранее хаджи Александр Ильяевич, в 1913 г. совершивший паломничество в Мекку. Среди татар он знаменит тем, что большую часть своего имущества предназначил на строительство мечетей, религиозные нужды и поддержку бедных соплеменников.

С древних времен в Вильнюсе действовала Лукишская мечеть. С расширением Вильнюса она оказалась в центре города. После войны она была закрыта, а в 1968 г. – снесена, на месте мечети были построены институты Академии Наук Литовской ССР. Мизар (кладбище) также был уничтожен.

Советское время, к сожалению, принесло полный застой татарской общины. Наилучшие ее представители погибли во время войны или, опасаясь репрессий, были вынуждены эмигрировать. Командно-административная и колхозная система разрушила устоявшиеся на протяжении нескольких веков традиции общественной жизни Литовских татар. Если бы Советский Союз просуществовал еще пятьдесят лет, татарская община в Литве могла исчезнуть. С Божьей помощью этого не произошло. Хотя теперь мы имеем полную религиозную свободу, однако и сегодня существует немало опасностей потерять свою идентичность.

В наши дни общину Литовских татар коснулись те же факторы, что и общество Литвы в целом: немало ее членов выехало в поисках лучшей жизни в Ирландию, Великобританию, Соединённые Штаты Америки, а возврат всех выехавших сомнителен. Статистические данные пугают: согласно переписи 1989 г., в Литве проживало 5100 татар, однако последняя всеобщая перепись населения, проведённая в 2001 г., приводит несколько тревожащие данные: представителей татарской национальности в Литве проживает лишь 3225 человек. Я приглашаю лидеров общины вместе с учёными, занимающимися проблематикой Литовских татар, сесть за круглый стол и обсудить пути развития нашей общины и выделить приоритеты на ближайшее будущее.

Парадокс: хотя в советское время действовали всякого рода запреты, однако тогда во время ежегодных мусульманских праздников единственная действующая мечеть в Райжяй была запружена верующими. Сейчас, когда нет никаких препятствий для свободного вероисповедания, число людей в мечетях значительно уменьшилось.

Потери, которые ощутила община Литовских татар, я бы мог иллюстрировать следующим примером: сегодня поблизости от Вильнюса известны две местности, где проживают татары – деревни Сорок татар (Кятурясдяшимт тоторю) и Нямежис, а совсем недавно их было намного больше: Козаклары, Колнолары, Мерешляны, Мелеканцы, Людвиново, Казбеяй (Хазбиевиче), Афиндзевичи, вильнюсские Лукишки. Сегодня всех упомянутых деревень уже не существует. Не все они были многочисленными, но они были, в них жили татары. Такая же судьба выпала на долю деревни Винкшнупяй Вилкавишкского района и Базорай Алитусского района и ещё несколь-

ких других. Сейчас о них свидетельствуют лишь вонзившиеся в землю камни старых могил.

Однако не хочется говорить лишь о грустном. Община Литовских татар после пяти десятилетий советской власти возродилась в сентябре 1988 г. Тогда всюду царил воодушевление, в залах не помещались желающие собраться вместе соплеменники. Потом эта волна энтузиазма значительно спала. Однако в течение девятнадцати лет было сделано немало: отремонтированы превращённые в склады мечети, созданы организации, объединяющие Литовских татар. В Райжяй местная община построила общинный дом.

Множество дел ещё ждут своей очереди: всё ещё не ясен вопрос восстановления мечети в городе Вильнюсе, в деревнях Нямежис и Сорок татар (Кятурясдяшимт тоторю) необходимо построить общинные дома, а также центр татарской культуры в Каунасе. Особого почёта заслуживают первые лидеры восстановленного Общества Литовских татар: журналист Менсаид Байрашевский и светлой памяти доцент Каунасского Технологического Университета, доктор Ромуальдас Макавяцкас, по инициативе которого в 1996 г. был создан Союз общин татар Литвы, самая большая организация, объединяющая татар Литвы. Председателем данной организации Ромуальдас Макавяцкас пробыл пять лет. Чем же особенно это время? Председатель начал выполнять общественную работу и советоваться с председателями местных общин, решать текущие вопросы. По его инициативе в январе 1995 г. учреждена газета «Летувос тоторяй» («Татары Литвы»). Данное издание информирует членов общины о предстоящих и прошедших праздниках и мероприятиях. Газета фиксирует историю татарской

общины, пишет об отдельных людях, посвящает много места религии – Исламу. О популярности издания «Летувос тоторай» свидетельствует факт, что вначале в ней печатались всего два – три человека, сейчас же круг корреспондентов значительно расширился. С первого номера на протяжении двенадцати лет газетой руководит д-р Галим Ситдыков. Недавно был издан сотый номер газеты «Летувос тоторай». Кто-то подсчитал, что если бы сложить их вместе в один комплект, то получилась бы книга в 1000 страниц формата А4...

Во время председательства Р. Макавяцкаса были восстановлены связи с татарами, проживающими в Польше и Белоруссии, положено начало научно-практическим конференциям, названным «Ориентами». Первый «Ориент» был организован в июне 1997 года, когда в Литве праздновалось 600-летие поселения татар в ВКЛ. В «Ориенте» 1997 г. приняло участие около 500 Литовских татар. Если учесть, что в упомянутых трёх странах проживает около 9 тысяч татар, получается, что на празднике участвовал каждый 18-ый татарин.

В 1997 г. по инициативе Р. Макавяцкаса была основана единая религиозная организация, а год спустя – муфтиат.

Очень много своего времени и способностей Союзу общин татар Литвы отдал доктор Йонас Ридзванавичюс, который руководил Союзом в 1998-2003 гг.

Сегодня община хотя и медленно, однако возрождается. Потерявшая во время войны свою интеллигенцию, она постепенно крепнет, о ней всё чаще говорят по радио и телевидению, пишут в газетах. Радует и то, что в общине татар Литвы возрождается интеллигенция, особенно среди молодёжи. На сегодняшний день мы имеем восемь докторов наук, а уровень получив-

ших высшее образование татар как в целом по стране, или даже немного выше.

Одна из первых в независимой Литве исследовать историю татар Литвы начала габилитированный доктор, профессор Тамара Байрашаускайте. Она с польского языка перевела упомянутое сочинение Станислава Крычинского «Литовские татары», написала монографию «*Lietuvos totoriai XIX amžiuje*» («Литовские татары в XIX в.»), а также множество статей на упомянутую тематику. Приятно отметить, что один из руководителей нашей общины, доктор Галина Мишкинене признана одним из ведущих специалистов китабистики – науки, занимающейся исследованием древнейших рукописей Литовских татар. Она издала методическое пособие «Древнейшие рукописи Литовских татар (Графика. Транслитерация. Перевод. Структура и содержание текстов) и вместе с соавторами – «Каталог арабскоалфавитных рукописей Литовских татар».

Хочется отметить несколько важных для общины событий последнего времени: создан документальный фильм об общине Литовских татар «Я потомок мурз татарских...», который в 2005 г. на Первом мусульманском кинофестивале в Казани награжден главным призом в категории документального кино за лучший сценарий. Фильм был создан известным режиссёром Леонидом Глушаевым. В 2006 г. в Тракайском историческом музее была открыта постоянная экспозиция, посвящённая истории Литовских татар, весной 2007 г. в Каунасском Военном музее Витаутаса Великого открыта выставка «Литовские татары – воины», летом этого же года в деревне Субартонис, где родился классик литовской литературы Винцас Креве-Мицкявичюс, открыт первый музей быта Литовских та-

тар. В общине происходит немало мероприятий. Укрепился сам Союз общин, который в данный момент объединяет татарские организации Вильнюсского, Каунасского, Алитусского уездов, городов Клайпеды и Панявежиса, а также Варенского района.

Судьба так распорядилась, что общины Литовских татар живут в Литве, Польше и Белоруссии. Нам необходимо координировать свои действия, организовывать общие съезды и конференции, сплачивать молодёжь. После открытия границы с Польшей взаимное общение татар стало более активным. Однако из-за введённого визового режима с Белоруссией общаться стало труднее. В последнее время Союз общин татар Литвы сотрудничает со Всемирным Конгрессом Татар в Казани и Меджлисом Крымскотатарского народа.

Сегодняшняя община татар Литвы живёт в других условиях, чем совсем недавно – в довоенной Литве. Тогда всё было проще, архаичнее. В деревнях существовали сильные общины, основными авторитетами в которых были имамы (мусульманские священники) или просто глубоко верующие люди, к словам которых прислушивались. Зимой, в свободное от работы время, местные учителя ходжы учили детей чтению Священного Корана, поэтому

основное религиозное образование было самодостаточным. Обучение обычно продолжалось несколько зим, а закончившие его учащиеся могли свободно выполнять религиозные обряды. В татарских общинах религиозная и светская жизнь не были строго разграничены, как, кстати, и в других небольших общинах.

Другой путь в сплочении общины – посиделки, во время которых молодёжь имела возможность познакомиться, а это способствовало появлению татарских семей. Сейчас молодое поколение слабо придерживается традиций предков, глобализация обезличивает даже крупные народы, не говоря о малых. Поэтому первостепенная обязанность руководства общины – сплачивать молодое поколение. Именно с этой целью созываются молодёжные слёты около озера Мелькис в Вильнюсском районе.

Кажется, что совсем недавно мы отмечали 600-летие поселения татар в ВКЛ, а с того времени прошло уже 10 лет, выросло новое поколение Литовских татар. Хочется верить, что община Литовских татар, несмотря на влияние внешних и внутренних факторов, сможет сохраниться на литовской земле еще долгие годы и продолжить традиции предков.

Список литературы

1. Йонас Дауйотас. Татары в армии Великого Княжества Литовского в XVII-XVIII в. «Летувос тоторай», № 7, 1996 г., август.
2. Станислав Кричинский. Летувос тоторай, стр. 131-132, Вильнюс 1993; цитата из «Pamiętnik. Z autografu wydał i objaśnił J. Kallenbach», стр. 66-68, Львов 1923.

НИРС

Андреевский И.А.

ФЕНОМЕН МАНИПУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье мы рассмотрели использование манипуляции в школе. Феномен манипуляции имеет место не только во время проведения занятий в средней школе, но и во внеклассное время. Отметим, что феномен манипуляции, даже в рамках школьного обучающего процесса, требует большего изучения.

В процессе обучения в школе некоторые из учащихся перестают проявлять интерес к учебе, что вынуждает педагогов прибегать к различным методам воздействия. Одним из таких методов, удовлетворяющих, на первый взгляд, и родителей, и учащихся, и педагогов, является метод манипуляции. Используя манипуляцию, учитель получает возможность стимулировать активность школьника в обучении, не сталкиваясь с сопротивлением ученика. Кроме того, при искусном использовании этого метода обучаемый считает, что он сам принимает решение, что повышает его ответственность, инициативность и самостоятельность. Использование данного метода в обучении встречается все чаще. Это заставило педагогов изучить данный феномен и дать ему объективную оценку. Несмотря на то, что манипуляция еще не полностью изучена, некоторые педагоги уже используют ее. Чем является манипуляция в педагогике? Допустимо ли использовать манипуляцию в средней школе? На эти и другие вопросы мы попытаемся ответить здесь.

Первым шагом исследования является определение термина «манипуляция» в педагогике. Manipulus – латинский прародитель термина «манипуляция» – имеет два

значения: а) пригоршня, горсть (manus – рука + pie – наполнять); б) маленькая группа, кучка, горсточка (manus + pi – слабая форма корня). В Оксфордском словаре английского языка манипуляция (manipulation) в самом общем значении определена как обращение с объектами со специальным намерением, особенной целью, как ручное управление, как движения, производимые руками, ручные действия [1, с.44]. «...глагол «манипулировать», если исключить его ценностную нагруженность, обозначает прежде всего нейтральные операции и действия с какими-либо вещами или предметами. Так, мы говорим, что хирург манипулирует инструментами во время операции, т.е. меняет, чередует их с целью воздействия на пораженное место больного. В технике термин «манипуляция» обозначает функциональное действие различных механизмов, например, робот-манипулятор, осуществляет, подобно человеческой руке, действия и операции нередко в трудных, опасных для человека условиях – в космосе, во вредной для здоровья среде» [2, с.4]. С.Г. Кара-Мурза к манипуляции человеком относит несколько признаков: «Во-первых, это – вид духовного, психологического воздействия...». «Во-вторых, манипуляция – это скрытое воздействие, факт которого не

должен быть замечен объектом манипуляции». «В-третьих, манипуляция – это воздействие, которое требует значительного мастерства и знаний» [4, с.16-17]. Укажем также два определения Е.Л. Доценко: «Манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями. Манипуляция – это вид психологического воздействия, при котором мастерство манипулятора используется для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент.» [1, с.59]. Несколько примеров того же автора, иллюстрирующих данный феномен: «Пример 1. Внучка просит бабушку показать, как выкроить фартук кукле (задание на уроках труда). Бабушка объяснила, но через пять минут снова вопрос, затем еще и еще. Наконец, наивный консультант не выдерживает, берет и заканчивает работу самостоятельно. Внучка внутренне торжествует.

Пример 2. Вы известны как хороший специалист в своей сфере деятельности. Кроме того, вы охотно рассказываете о собственном опыте работы, чем снискали благосклонное к себе отношение со стороны коллег. Однако нередко, расспрашивая вас о том, как можно решить ту или иную проблему, с вас удается выудить еще и сведения, которые считаются коммерческой тайной, и которые принято оплачивать.

Пример 3. Подчиненный приходит с вопросом, который сам не может решить ввиду отсутствия полномочий. Начальник, чтобы не выдать своего нежелания решать его, начинает постепенно «распалять» подчиненного – журить за действительные и

мнимые недочеты. Тот наконец взрывается, переходит на повышенные тона, обижается. Развязка следует немедленно: «Научитесь сначала держать себя в руках – тогда и приходите» [1, с.42].

Рассматривая различные определения термина «манипуляция», некоторые авторы указывают на ее связь с такими понятиями, как макиавеллизм (у некоторых авторов – макиавеллианизм) и стратагема. «Макиавеллизмом западные психологи называют склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. Речь идет о таких случаях, когда субъект скрывает свои подлинные намерения; вместе с тем с помощью ложных отвлекающих маневров он добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели. ...Есть данные о наличии положительной связи между манипулятивными умениями и установками родителей и детей, а также предположение о сходстве показателей по шкале макиавеллизма в супружеских парах. Высокие оценки по Мак-шкале положительно коррелируют с экстернальностью, подозрительностью, враждебностью. Такие субъекты более эффективно обманывают других, в межличностном общении они чаще используют лесть и в целом успешнее влияют на других людей. При этом на пути к достижению значимой цели их не останавливают нравственные запреты, например, обязательство сдерживать обещание. В этом нет ничего удивительного, так как такая позиция полностью соответствует точке зрения Н. Макиавелли, из работы которого «Государь» американские психологи отбирали высказывания, вошедшие в опросник, названный «Мак-шкалой». Н. Макиавелли писал: «Итак, разумный правитель не может и не должен быть вер-

ным данному слову, когда такая честность обращается против него и не существует больше причин, побудивших его дать обещание. Если бы люди были все хороши, такое правило было бы дурно, но так как они злы и не станут держать слово, данное тебе, то и тебе нечего блюсти слово, данное им. Никогда не будет у князя недостатка в законных причинах, чтобы скрасить нарушение обещания»[3, С.63]. Согласно определению толкового словаря Д.Н. Ушакова, «стратагема и стратегема (стратэгема) (от греч. strategema) – военная хитрость, действие, которое вводит в заблуждение противника; хитрость, уловка». Краткой формулой макиавеллизма и стратагем является фраза «цель оправдывает средства». Этой чертой обладает также и манипуляция – использование человеком данных приемов подразумевает пренебрежение личностью объекта воздействия, а значит, пренебрежение нравственными нормами. Действительно, при таком роде воздействия объект отождествляется с предметом. Отметим эту особенность.

Как видно из предложенных определений, главной целью манипуляции является мотивационная сфера человека. Действительно, субъект манипуляции воздействует на принятие определенного решения объектом. От внушения манипуляция отличается скрытостью намерения. Когда объекту воздействия внушают что-либо, от него не скрывают цели внушения, так как в данном случае делается ставка на умение самого субъекта. Манипуляция – напротив, действие более тонкого мастерства и подразумевающее сокрытие цели воздействия. В то время как введение в заблуждение является конечной целью обмана, для манипуляции намеренное искажение информации является лишь способом достижения цели, а не

ее желаемым результатом. Манипуляция, использующаяся при обучении, преследует несколько основных целей. Во-первых, изменение намерений обучаемого. В том случае, если цель учащегося не соответствует целям обучения, педагог с помощью манипуляции изменит намерения обучаемого на достижение поставленной на уроке цели. Во-вторых, преодоление сопротивления обучаемого. С помощью манипуляции педагог достигает такой ситуации, в которой обучающийся претерпевает перемены, не испытывая какого-либо насилия. Иными словами, при манипуляции у учащегося нет повода каким-либо образом противиться дальнейшему обучению и воспринимать педагога как врага. В-третьих, развитие самостоятельности и ответственности у обучаемого. С помощью манипуляции педагог не просто скрывает все следы своего воздействия, но и создает учащемуся иллюзию его собственной активности. Обучающийся предполагает, что изменение его целей является следствием его собственного решения, тем самым он берет на себя ответственность за принятое решение. Именно эти три цели играют важную роль в обучении, и их обязательно надо добавить в определение. Одной из характерных черт манипуляции, как мы отметили ранее, является пренебрежение личностью объекта воздействия. Так как эти четыре характеристики крайне важны в педагогическом процессе, мы добавим их в рассмотренные ранее определения и выработаем новое.

Итак, *манипуляция в педагогике – вид психологического воздействия, при котором пренебрегается личностью обучаемого ради изменения его мотивационных установок, которые существовали до контакта с манипулятором, на желаемые субъек-*

екту манипуляции с сохранением иллюзии принятия решения самим объектом.

Приведем несколько примеров и рассмотрим наше определение термина «манипуляция» на одном из них.

№1. Перед контрольной работой учитель информирует учеников о том, что результаты данной работы существенно повлияют на четвертную оценку. На самом деле, данная контрольная не является таковой (четвертной, итоговой), однако в день написания работы должна состояться проверка знаний учащихся руководством школы (другим вышестоящим руководством). По данной контрольной работе должен быть определен уровень преподавания в школе, однако такой характер работы не заставит учеников трудиться в полную силу, а, возможно, приведет к обратному эффекту. Из разряда манипуляции данная ситуация выйдет в том случае, если учитель заявит о том, что уровень его преподавания будет определен по этой контрольной, и попросит учеников обратить особое внимание на подготовку к этой контрольной работе.

№2. Ученикам в школе рассказывают о наркотиках. Не давая четкого определения наркотическим веществам, докладчики заявляют, что единичное употребление любого наркотического вещества повлечет за собой его употребление до конца жизни. Докладчик подчеркивает невозможность прекращения приема наркотиков после единичного употребления. Здесь, как и в предыдущем примере, манипуляция строится на обмане. Из разряда манипуляции данная ситуация выйдет в том случае, если докладчик заявит о различной степени привыкания по отношению к разным наркотическим веществам.

№3. Учитель, рассказывая скучную для учеников тему, придает ей яркую эмо-

циональную окраску и связывает ее с интересами учеников. Хотя ученики не хотят изучать ту информацию, которую дает учитель, материал заинтересовывает их, так как на поверхности они обнаруживают интересующие их вопросы.

Рассмотрим выработанное определение на примере одного из сюжетов юмористического журнала «Ералаш». Директор школы снимает и прячет в карман часы и информирует школьников о потере. Далее, он сообщает характеристики потерянного предмета и заявляет, что потерял часы на школьном участке (время года – зима, школьный участок завален снегом). Школьники принимаются за работу и в короткий срок очищают территорию от снега. Директор хвалит детей за выполненную работу. В данной ситуации директор школы посредством психологического воздействия (устного сообщения – обмана), пренебрегая личностью самих учащихся (рассматривая их как инструмент для уборки школьной территории), изменил их мотивацию, которая была у них до контакта с директором (до контакта с ним учащиеся не хотели добровольно убирать территорию школы от снега). При этом ученики предполагали, что очистка территории школы от снега является их собственным решением.

Также мы выбрали в определении фразу «изменение установок, которые существовали до контакта с манипулятором». Включение в определение фразы «изменение актуально существующих потребностей» накладывает негативный отпечаток на этот термин. Мы же будем рассматривать данный феномен с нейтральной позиции.

Одним из самых первых требований проведения манипуляции является наличие у педагога специальных знаний. Проведение манипуляции невозможно также без

определенных знаний об объектах воздействия – обучаемых. Одной из самых важных характеристик манипуляции является совмещение, как кажется на первый взгляд, несовместимого. С одной стороны, ученик делает то, что необходимо учителю. С другой – ученик думает, что проявляет собственную активность. Это свойство манипуляции нельзя отнести ни к отрицательной, ни к положительной стороне. В том случае, если позиция ученика относительно учебы не совпадает с целями обучения, учитель изменит мотивацию учащегося любыми способами. Любая активность учащегося будет либо поощряться, либо наказываться учителем, либо оставаться незамеченной. Подчеркиваем – это решает учитель. Безусловно, ученик способен обратиться к родителям, администрации школы. Однако данную информацию еще надо довести до детей, разъяснить им, что обоснованные претензии будут рассмотрены. Разумеется, подобные инциденты будут влиять отрицательно на деятельность учителя. Вот почему учителя не спешат (в действительности) развивать в учащихся такое качество, как самостоятельность. Итак, в таком свойстве манипуляции, как иллюзорность принятия решения учеником, которое в действительности принял педагог, все зависит от личности самого учителя. Эту сторону манипуляции мы относим к нейтральному виду воздействия.

Как видно из выбранного определения, манипуляция является изменением мотивации ученика. Очевидно, что если ученик еще не решил, что ему делать, с помощью логических доводов его можно убедить в том, что в данный момент ему необходимо учиться. Если же по каким-либо причинам

у учащегося уже есть определенные цели, и учеба не входит в его планы – значит, педагог может использовать манипуляцию. Из этого следует вывод: наиболее эффективным будет использование манипуляции в перевоспитании личности – наиболее сложной работе педагога.

Проведению манипуляции должно предшествовать создание некоторых условий, без которых манипуляция не может быть произведена. Мы выделим три таких условия. Во-первых, учитель должен иметь возможность общаться с учеником, чтобы производить на него психологическое воздействие (в ходе урока, перемены и т.д.). Во-вторых, учитель должен иметь специальные знания об использовании манипуляции. В-третьих, учитель должен иметь некоторые знания об ученике, чтобы эффективно влиять на учащегося, использовать понятные ему знаки и т.д.

Выводы.

1. Манипуляция в педагогике – вид психологического воздействия, при котором пренебрегается личность обучаемого ради изменения его мотивационных установок, которые существовали до контакта с манипулятором на желаемые субъекту манипуляции с сохранением иллюзии принятия решения самим объектом.

2. Манипуляция в педагогическом процессе в средней школе имеет место и может быть использована как во благо, так и во вред учащемуся. Однако в своей основе манипуляция в педагогике не имеет ничего отрицательного.

3. Сферой использования манипуляции в педагогике является перевоспитание обучаемого.

Список литературы

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: Издательство МГУ, 1997.
2. Ермаков Ю.А. Манипуляция личностью: смысл, приёмы, последствия. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1995.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.60-71.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2003.

Гаязова Л.Т.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Любой вид практики, как мы уже убедились за время обучения в НГПИ на факультете дошкольного воспитания, обогащает теоретическую подготовку студента и создаёт возможность закрепления и углубления знаний и практических умений. Преподавательская практика в педагогических училищах, колледжах, педагогических классах межшкольных учебных комбинатов (МУК) существенно отличается от других видов практик, и она нам очень понравилась. На наш взгляд, эта практика наиболее цельна, органична и способствует интеллектуальному и духовному росту. Тут немаловажен и тот факт, что специальность наша «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии».

Вместе с моими сокурсницами Нуртдиновой Г.Р. и Минхаировой Р.Г. мы проходили педагогическую практику в МУК №72 г. Набережные Челны с 17 ноября по 20 декабря 2008 года в группе «Педагог-психолог», где обучаются учащиеся 10-х классов. Педагогические классы межшкольных учебных комбинатов, как известно, являются начальной школой профессиональной подготовки специалистов в разных областях, в том числе и в сфере дошкольного образова-

ния. Во время первого знакомства с МУК №72 мы ознакомились со многими отделениями, все они технически оснащены в соответствии с профилем. Здание данного учебного заведения соответствует стандартам учебных заведений, при входе в здание все учащиеся переобучаются – таким образом поддерживаются чистота и порядок.

Окажут ли занятия в педклассах на дальнейший выбор профессии, во многом зависит от педагогов, работающих с учащимися. Наш руководитель из МУК № 72 Кузьмина Людмила Кирилловна встретила нас доброжелательно, познакомила с учащимися, ввела во все тонкости педагогического процесса. У Людмилы Кирилловны демократический стиль работы, она с уважением относится к своим ученикам, и те, в свою очередь, отвечают ей взаимностью. Очень приятно и полезно овладевать педагогической деятельностью под руководством опытного и авторитетного преподавателя.

В первую неделю пассивной практики нами были с предельной объективностью проанализированы уроки преподавателей. Наш анализ показал, что преподавание ведется на высоком научно-методическом

уровне. Посещенные уроки заслуживают внимания и похвалы. Период адаптации прошёл безболезненно. Группа учащихся приняла нас тепло, отрицательных моментов не наблюдалось. С первых дней был замечен интерес к изучению педагогики и психологии, учащиеся целеустремленные, с активной жизненной позицией – участники и победители городских олимпиад по экологии, английскому языку, химии, физике, а также спортсмены и участники городских и республиканских соревнований по легкой атлетике. Лестно, что такие ученики выбрали данный профиль, ведь профессия строится на взаимоотношениях «человек-человек». Я рада что, молодое поколение предпочитает выбрать созидательную деятельность. Ведь не для кого не секрет, что профессия педагога, психолога, воспитателя включает в себя созидательную функцию. Учащиеся из всех отделений отдали предпочтение группе «Педагог-психолог»: по их мнению, психология – востребованная наука и обогащает жизненный опыт человека, помогает строить правильные взаимоотношения с людьми, дает знания о психологии мужчин и женщин, а педагогика в свою очередь является хорошим дополнением к психологии.

Кабинет группы «Педагог-психолог» с эстетической стороны оформлен красиво, имеются пособия, картины, витражи, художественные поделки, сделанные умелыми руками учеников. Класс светлый, просторный, оснащен современным оборудованием и инвентарем – заниматься и преподавать в нем одно удовольствие, безусловно, это заслуга Людмилы Кирилловны.

На второй неделе практики мы приступили к проведению пробных и зачетных уроков длительностью каждого 1 час 20 минут. Большинство уроков было посвящено

сообщению новых знаний, но были и комбинированного типа. Во время проведения уроков никаких особых трудностей не возникало. Схемы составления планов-конспектов нами были усвоены на практических занятиях психолого-педагогического цикла. Мы старались использовать наиболее актуальные для учащихся темы, учитывали их возрастные особенности. При проведении уроков по психологии («Воображение», «Эмоции и чувства», «Стресс. Стрессовые состояния»), нами использовались тесты по исследованию индивидуальных особенностей воображения, а также выявлению уровня творческого воображения и изучению уровня стрессоустойчивости личности. Учащиеся активно помогали нам в проведении исследований и с нетерпением ждали своих показателей.

Полученные результаты были в корректной форме сообщены учащимся. Результаты показали наличие высшего и среднего уровня, низких показателей не было выявлено, что позволило по-новому взглянуть на учащихся как преподавателю, так и нам, а самим учащимся – оценить свои возможности. Безусловно, включение тестовых заданий активизирует и мотивирует учащихся и способствует лучшему усвоению полученных знаний. С нашей стороны включение таких заданий является хорошим показателем эффективности нашей преподавательской деятельности.

Для себя мы убедились в справедливости следующего правила: нужно опираться на личный опыт учащихся, дать им возможность рассуждать, высказывать свою точку зрения, быть предельно активными. Здесь очень важен педагогический такт преподавателя, его умение владеть ситуацией. Нами был выбран демократический стиль, который действительно является

самым приемлемым и эффективным. Ведь в любой деятельности важен не только сам процесс, а самое главное – результат. А результатом педагогической деятельности преподавателя являются в первую очередь отличные и прочные знания учащихся.

Интересно прошло воспитательное мероприятие на тему «Семья в жизни человека». Это мероприятие является актуальным, включенным в учебно-воспитательную программу МУК №72, оно стало как бы подведением итогов уходящего 2008 года, объявленного в России годом семьи. Воспитательная ценность такого урока значительна и заключается в воспитании у учащихся чувства ответственности при планировании будущих семейных взаимоотношений. Для мероприятия красочно был оформлен класс, изготовлены плакаты соответствующего содержания, символика «Года семьи-2008». Во время проведения мероприятия нами была затронута и тема любви, что вызвало большой интерес у учащихся – безусловно, это связано с возрастными особенностями юного поколения. Учащиеся все были активно вовлечены в процесс обсуждения данной темы, были высказаны новые точки зрения, а также вскрыты и проблемы данного вопроса.

Прохождение педагогической практики в своем родном, любимом городе Набережные Челны и в МУК №72 явилось значимым ещё и потому, что до поступления в НГПИ мы обучались 2 года в данном здании 6 лет назад в группе «Продавец-кассир». В нашей школе в старших классах нам был выделен один день для обучения.

В те времена это было самое востребованное спец. отделение, которое мы окончили на «отлично» и получили сертификат с присвоением специальности «Продавец-кассир III категории». Как выяснилось, теперь эта специальность уже не является такой востребованной, наибольшее предпочтение отдается специальности «Педагог-психолог». В то время мы и подумать не могли, что спустя 6 лет будем проходить педагогическую практику в данном учебном заведении. Время не стоит на месте, даже само здание преобразилось, произошли перемены в лучшую сторону, претерпело изменение даже название, в наше время оно существовало как УПК № 93.

Практика предоставила нам возможность применить знания, полученные за 5 лет обучения в вузе, и реализовать их на практике. Педагогическая практика обогатила наш опыт: мы считаем, что нет ничего ценнее в жизни каждого человека, чем его жизненный опыт. В будущем хотелось бы работать в сфере образования, психолого-педагогических наук, ведь знания в этих областях нужны каждому человеку. К концу педагогической практики нам не хотелось расставаться с учебным заведением, мы вошли во вкус преподавательской деятельности. Были установлены хорошие взаимоотношения с учащимися: несмотря на небольшую разницу в возрасте, грань преподаватель-учащийся была соблюдена. Я почувствовала себя дипломированным педагогом, видимо предвкушение окончания вуза и получения диплома, близость этого момента вдохновляют.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адутов Рафаэль Масгутович	ст. преп. каф. педагогики
Андреевский Илья Александрович	студент 3 курса факультета иностранных языков НГПИ
Ахкимова Гузелия Равиловна	асс. каф. геогр., биологии и методики их преподавания
Батыршина Альфия Робертовна	к.п.н., доц. каф. педагогики и психологии начального образования
Веденеева Ирина Геннадьевна	к.псх.н., зав. каф. психологии
Газизулина Э.И.	студентка филологического факультета НГПИ
Гайфутдинов Азат Минабутдинович	к.п.н., декан естественно-географ. факультета
Гайфутдинова Татьяна Викторовна	к.п.н., доц. каф. геогр., биологии и методики их преподавания
Галиуллина Ляля Вильевна	ст. воспитатель МДОУ №55 “Шалунишка”
Галямова Эльмира Хатимовна	ст. преп. каф. математики и метод. ее преподавания
Гараева Ольга Николаевна	аспирантка 1 курса НГПИ
Гаязова Лилия Табрисовна	студентка 5 курса факультета педагогики начального образования
Гумерова Лилия Зуфаровна	преп. каф. информатики и вычислит. математики, нач. ред.-издат. отдела НГПИ
Гумерова Танзиля Ахнафовна	учитель МОШ №9
Зайцева Жанна Ильинична	доц. каф. прикладной математики ИНЭКА
Кашапова Ильдия Якуповна	аспирантка НГПИ
Ковалев Василий Петрович	д.п.н., проф. Чебоксарского гос.пед. университета им. И.Я. Яковлева
Латыпова И.А.	к.п.н., препод. КамГАФКСиТ
Миргалимова Зиля Фаниловна	к.ф.н., ст. преп. каф. тат. языка, литературы и методики их преподавания
Павлова Наиля Ахатовна	ст.преп. каф. методики начального образования
Садыкова Софья Закиевна	к.псх.н., доц. психологии
Салахутдинова Зифа Фаниловна	ст. преп. каф. тат. языка, литературы и методики их преподавания
Титова Н.М.	воспитатель УДОУ г.Нижнекамска
Шакиров Расул Ринатович	к.п.н., преп. каф. социально-эконом. и гуманитар. дисциплин
Д-р Якубаускас Адаc	председатель Союза общин Литовских татар

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

Информация для авторов

Редакционная коллегия принимает в печать статьи преподавателей, аспирантов и студентов образовательных и других учреждений, содержащих новые, ранее не опубликованные результаты исследований, научно-методические разработки, проблемные статьи по тематике сборника, краткие сообщения и письма в редакцию на русском и татарском языках.

Тематика разделов сборника:

Педагогика и психология

Проблемы школьного и вузовского образования

Математика, информатика и естественнонаучные дисциплины

Методика преподавания специальных дисциплин

Татарская культура: язык, литература, искусство

Наши соотечественники за рубежом

Требования к рукописям статей

1. Статья предоставляется в одном экземпляре, подписанная автором (авторами) с приложением электронной копии (на CD-диске или дискете 3,5").
2. После заголовка – краткая аннотация на русском языке.
3. Объём рукописи статьи от 3 до 12 страниц (формат А4), включая рисунки, таблицы и другие материалы.
4. Статьи, заказанные редакционной коллегией, могут содержать и больший объём.
5. Текст статьи должен быть выполнен в текстовом редакторе MS Word, шрифт – 12 Times New Roman; интервал – 1,5; все поля – 2 см; формулы набираются в редакторе MS Equation.
6. К каждому экземпляру статьи должны прилагаться сведения об авторе: место работы, занимаемая должность, учёная степень, учёное звание, адрес, телефон, факс, адрес электронной почты, адрес для переписки.
7. Рисунки, чертежи, схемы, таблицы внедряются в электронную версию статьи. Все рисунки, чертежи, схемы, таблицы должны быть упомянуты в тексте статьи.
8. Список литературы приводится в конце статьи. Ссылки на источники в тексте даются в квадратных скобках. Каждый источник должен быть описан в соответствии с ГОСТом 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
9. Стоимость одной страницы статьи 100 рублей, плюс 50 рублей на пересылку. Доктора наук печатаются бесплатно.

Электронный вариант статьи и сведения об авторе(ах) можно направлять на электронный адрес: oangpi@mail.ru

Безналичный перевод осуществляется по адресу:

Получатель: УФК по РТ (ОФК 50 ГОУ ВПО «НГПИ» л/с 06073478057

ИНН/КПП 1650017589/165001001

р/с 40503810200001000001 в ГРКЦ НБ РТ Банка России г. Казань

БИК 049205001

Научное издание

ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Научный редактор

В.Б. Тулвинский

Подготовка оригинал-макета

А.В. Некратова

Набережночелнинский государственный педагогический институт,
423806 Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28

Подписано в печать 27.03.2009.

Усл. п. л.15. Тираж 500 экз.

Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman, 12.

Отпечатано в Набережночелнинском государственном педагогическом институте