

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО "Набережночелнинский государственный
педагогический институт



ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск №8

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

ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 8

Набережные Челны
2007

ББК 74 р + 74.58
В 38

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Набережно-челнинского 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:

Адутов Р.М.

Ахметов А.М.

Гайфутдинов А.М.

Гильманов Д.Ш.

Кадырова Л.Х.

Мухаметзянов Р.Р.

Сафуанов И.С.

Тулвинский В.Б.

Хазиев Р.И.

Шарипов А.М.

В 38. Вестник НГПИ. Вып. 8. – Набережные Челны: Набережночелнинский госпединститут, 2007. – 124 с.

В восьмой выпуск сборника научно-методических трудов преподавателей, аспирантов и студентов Набережночелнинского государственного педагогического института «Вестник НГПИ» вошли статьи по педагогике, психологии, истории, литературоведению, языкознанию, математике, информатике, географии, экологии, физвоспитанию. Специальные разделы посвящены татарской культуре и нашим соотечественникам за рубежом.

Сборник может быть полезен для преподавателей и учащихся педагогических учебных заведений, а также для всех интересующихся историей и культурой татарского народа.

ББК 74 р + 74.58
ISBN 5-98452-028-1

© Коллектив авторов, 2007
© Набережночелнинский госпединститут, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
<i>Ахкиямова Г.Р.</i> Психолого-педагогические условия формирования межнациональной коммуникативности и толерантности	5
<i>Багманов М.Р.</i> Особенности эстетического воспитания в младшем школьном возрасте	7
<i>Батыршина А.Р.</i> Особенности преподавания истории психологии	13
<i>Беляева Н.Л.</i> Специфика деятельности социального педагога в общеобразовательном учреждении	16
<i>Добров С.А.</i> Влияние различных субкультур на формирование личности учащихся	19
<i>Игнатенко А.М., Морозова Е.В.</i> Изучение развития внимания у интеллектуально развитых детей в сравнении с нормой	24
<i>Магсумов Т.А.</i> Съезды по техническому и профессиональному образованию в России в конце XIX – начале XX вв.	30
<i>Маликова Н.Р.</i> Роль творческого саморазвития студентов в обучении на художественно-графическом факультете	34
<i>Хабибуллина Л.К., Амалеева Е.Ю.</i> Формирование познавательных интересов длительно болеющих школьников при изучении произведений Л.Н. Толстого	36
<i>Хабибуллина Л.К., Гильманов М.М.</i> Духовно-нравственное воспитание в предупреждении отклоняющегося поведения подростков	39
РАЗДЕЛ II. ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА: ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО	43
<i>Амирова Н.В.</i> Тема патриотизма и борьбы за мир в творчестве Абрека Абзгильдина	43
<i>Батыршина А.Р.</i> Развитие региональной научной школы казанских психологов на примере деятельности психотехнической лаборатории казанского института труда (20-30-е годы XX века)	46
<i>Исхакова Н.Р., Сафиуллина Н.З.</i> Духовно-культурное возрождение страны через изучение народного творчества	52
<i>Мингалеев М.И.</i> Графика Б.И. Урманче по мотивам поэзии Дэрдменда	56
<i>Миргалимова З.Ф.</i> Хайван атамаларының ясалу ысуллары турында	60
<i>Миргалимова З.Ф., Сәлахетдинова З.Ф.</i> Факил Сафин әсәрләрендә метафораларның стилистик роле	62
<i>Салахутдинова З.Ф.</i> Пассивная лексика в исторических произведениях В. Имамова	67
<i>Шәйдуллина З.М.</i> Амбирак, яки бер мэхэббэт кыйссасы	70
<i>Шәйдуллина З.М.</i> Нур Әхмәдиевнең кышын аткан “Абага чәчәге”	73
РАЗДЕЛ III. МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ	75
<i>Ахметов А.М.</i> Лечебные действия физических упражнений на организм студента с отклонениями здоровья	75

Байсалов Дж.У., Онолбаев М.Б. Система задач для развития логического мышления учащихся на уроках алгебры	79
Гайнутдинова Н.Д., Ахметов А.М. Медицинское обеспечение массовой физической культуры и спорта в вузе	82
Галямова Э.Х. Генетический подход к изучению четырехугольников	89
Гараев Р.С. Прикладные аспекты изучения рельефа города Набережные Челны	92
Гарифуллина А.Р. Научно-исследовательская работа студентов в области экологического образования	93
Жизненко Т.П. Особенности формирования учебно-познавательной и коммуникативной компетентностей у школьников в процессе преподавания географии	95
Зайниев Р.М. Формирование математической культуры учителей математики в процессе непрерывного образования	97
Маузитова Г.Г., Ухванов И.В. Требования к проектированию автоматизированных информационных систем управления факультетом	103
Харасова Л.С. Специфика выполнения и оформления курсовых работ по высшей математике	109
РАЗДЕЛ IV. НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ	113
Адутов Р.М. Татарская бригада в Туркестане. 1920-23гг.	113
Гайнетдинов Р.Б. Центр татарской культуры в Гданьске (Польша)	116
Каримов Т.А. Имамы Уральской Красной Мечети	118
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	123

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахкимова Г.Р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ

Несмотря на многонациональный состав нашего государства и достаточно большой опыт совместного проживания многих народов, появившиеся в последние годы разнообразные исследования в области межнационального общения, а также анализ региональных конфликтов показывают, что до сих пор любой человек чувствует себя неуверенным в своем общении с людьми другой национальности, иного вероисповедания, чужих для него традиций, привычек, обычаев [2, с. 265].

В нашем обществе часто взрослые и дети испытывают трудности, связанные с неумением, а отсюда и нежеланием принять и понять другого как именно «другого». С точки зрения педагогики и психологии потребность в общении есть у каждого нормального человека. Для нормального развития человека с самого его рождения важное значение играет общение. Только в процессе общения ребенок может освоить человеческую речь, которая, в свою очередь, играет ведущую роль в деятельности ребенка и в познании и освоении им окружающего мира. Следовательно, у человека есть постоянная потребность в общении независимо от того, в каком обществе он живет (однонациональном или многонациональном).

Исходя из вышеизложенного, отметим, что проблема межнационального общения играет большую роль в процессе совместного проживания многих народов, у детей с младшего школьного возраста необходимо воспитывать дружелюбное, уважительное и терпимое (толерантное) отношение к людям разных национальностей.

Исследования показывают, что именно младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом формирования национального самосознания, который предполагает формирование психологической готовности личности жить, трудиться, учиться и общаться в условиях многонациональной среды.

Под межнациональным общением подразумеваются определенные взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами [5, с. 8].

В своем исследовании Богомолова М.И. основой уважения в многонациональном обществе определяет:

- уважение и знание своего языка, истории, культуры, так как тот, кто не любит и не знает своего, тот никогда не полюбит чужого;
- знание языка другого народа важно для развития личности, поскольку «в нем одухотворен народ и вся его Родина» (К.Д. Ушинский);
- формирование этики межличностного общения между людьми разных национальностей. [1, с. 85].

Сегодня, к сожалению, наблюдается пассивное и равнодушное отношение общества к национальной культуре, что привело к утрате позитивного восприятия своей этнической общности, отразилось на понижении национального самосознания детей и молодежи. Они не понимают, что человек интересен только тогда, когда он является полноценным носителем своей

культуры.

Национальное самосознание представляет собой результат осмысления людьми своей принадлежности к определенной этнической общности и положения последней в системе общественных отношений [2, с.78].

Интенсивность проявления национального самосознания у отдельных представителей этнической общности далеко не одинакова. Частично или полностью им не обладают дети, поэтому проблеме национального самосознания необходимо уделять большое внимание в школе, т.к. школа не может и не должна стоять, обособившись, в процессе усвоения национальных, культурных ценностей подрастающим поколением. От школы зависит развитие каждого ребенка и успех образовательного процесса. Школа способна стать для детей школой ненасилия, свободы, толерантности.

Под толерантностью, живя в многонациональном регионе, мы понимаем способность человека, определяющую готовность к построению конструктивного взаимодействия с другими людьми, отличающимися от него социальной, культурной, конфессиональной принадлежностью, интересами, мировоззрением [3, с 36].

Идеи же формирования культуры межнационального общения и толерантности в ходе поликультурного обучения и воспитания могут остаться лишь модными лозунгами, если они не будут подкреплены практикой, осознавая, что поликультурное обучение и воспитание – суть единого педагогического процесса.

Достижение целостности развития человека возможно только в целостном педагогическом процессе (учитель – ученик), который является носителем культуры. Совершенно очевидно, что педагог должен обладать высокой культурой межнационального общения. Ему должны быть присущи чувства такта, деликатность

в отношениях с представителями различных этнических общностей. Он должен быть знаком с национально-психологическими особенностями, обычаями, нравственными и психологическими ценностями народов, которые существуют в классе [5, с.35].

Изучив литературу по проблеме исследования, нами были определены следующие психолого-педагогические условия формирования межнациональной коммуникативности и толерантности учащихся младшего школьного возраста:

1. Учет особенностей межнационального общения и межнациональной среды в условиях, в которых проживают и воспитываются младшие школьники.

2. Учет возрастных особенностей развития младших школьников.

3. Развитие в процессе общения детей межнациональных и гуманистических отношений и межнациональной терпимости.

4. Использование разнообразных методов, форм и приемов воспитания детей, стимулирующие развитие у младших школьников межнациональной общительности и толерантности, как личностного качества.

5. Учет специальных критериев измерения и оценки развития у младших школьников межкультурной коммуникативности и толерантности как личностного качества.

С учетом вышесказанного, образование должно предусматривать включение в учебные планы школы целенаправленной работы по развитию культуры межнационального общения, т.е. вести работу по развитию профессионализма в межнациональных отношениях. К основным направлениям воспитания культуры межнационального общения и толерантности в педагогическом процессе можно отнести:

- пробуждение интереса учащихся к культурным ценностям других народов, адекватное их восприятие и усвоение;

- теоретическое осмысление учащими-ся полиэтнического мира и активное самоопределение в нем;

- развитие национального в личности на основе общечеловеческих ценностей: рационализация процесса воздействия личности учащегося на социум, нацию;

- целенаправленное воспитание в духе терпимости, уважения друг к другу независимо от национальной принадлежности и вероисповедания;

- развитие умений, навыков и способностей взаимодействия с инонациональной, разнонациональной средой;

- правовое и нравственное воспитание (норм и правил общения и межнационального взаимодействия) учащихся.[4, с. 34-35]

Таким образом, вопросам формирования культуры межнационального общения и толерантности в системе образования должны уделять большое внимание, и именно педагоги должны быть в центре решения данной проблемы.

Формирование любого качества личности происходит в деятельности, поэтому задачей педагога является вовлечение учащихся в совместную деятельность, ос-

новными видами которой в условиях образовательного учреждения выступают учеба, игра, труд, досуг, а также нравственное просвещение. Например, при выборе текстов для чтения педагогу следует включать стихи, сказки, которые отражали бы сложность взаимоотношений между людьми, многообразие человеческих характеров, культурных ценностей. На уроках русского языка включать в материал пословицы, поговорки, в которых даются гуманистические предложения о том, каким должно быть отношение человека к себе, к другим людям. На уроках природоведения ненавязчиво провести мысль о том, что Земля – это общий для всех дом, и что всем надо её беречь.

Таким образом, формирование культуры межнационального общения и толерантности представляет собой достаточно сложный и многогранный процесс, для которого необходима реализация целого ряда специальных знаний и навыков, которые нужно формировать как у педагогов, так и у учеников в процессе их обучения и воспитания.

Список литературы:

1. Богомолова М.И. Национальное воспитание и двуязычие в истории педагогических учений. – Казань: Казанский пед. ун-т, 1998. – 440 с.
2. Крысько В.Г. Этническая психология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Иванова Е.М. Формирование новой культуры отношений // Начальная школа. 2006, №3.
4. Мудрик А.В. Общение школьника. – М.: Знание, 1987. – 80с.
5. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие / Под ред. проф. Д.И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

Багманов М.Р.

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту,

в межличностном общении – везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольст-

ние, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми, безобразное – отталкивает, трагическое – учит сочувствию, комическое – помогает бороться с недостатками.

Идеи эстетического воспитания зародились в глубокой древности. Представления о сущности эстетического воспитания, его задачах, цели изменялись, начиная со времен Платона и Аристотеля, вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета. Термин «эстетика» происходит от греческого «aisteticos» (воспринимаемый чувством). Философы-материалисты Д. Дидро [2], Н. Чернышевский [13] считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического воспитания.

В наше время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры – одна из важнейших задач, стоящих перед школой. Указанная проблема разработана достаточно полно в трудах отечественных педагогов. Среди них Д.Б. Кабалевский [3], Н.И. Киященко [4], Б.Т. Лихачев [7], А.С. Макаренко [8], Б.М. Неменский [9], В.А. Сухомлинский [11].

Эстетическое воспитание – процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности [10, С. 327]. К основным критериям эстетической воспитанности можно отнести: художественный вкус, способность к глубокому переживанию эстетических чувств, наличие эстетических суждений и способность к художественно-эстетическому творчеству [1, С. 110].

Очень трудно формировать эстетические идеалы, художественный вкус, когда человеческая личность уже сложилась. Эс-

тетическое развитие личности начинается в раннем детстве. Чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо обратить особое внимание на эстетическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста. Б.Т. Лихачев пишет: «...период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни» [7, С. 35]. Автор подчеркивает, что именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности [7, С. 35]. Сущностные нравственно-эстетические качества личности закладываются в раннем периоде детства и сохраняются в более или менее неизменном виде всю жизнь.

Нельзя или, по крайней мере, чрезвычайно трудно научить юношу, взрослого человека доверию к людям, если его в детстве часто обманывали. Трудно быть добрым тому, кто в детстве не приобщился к сочувствию, не пережил детскую непосредственную и потому неизгладимо большую радость от доброты к другому человеку. Нельзя вдруг во взрослой жизни стать мужественным, если в дошкольном и младшем школьном возрасте так и не научился решительно высказывать свое мнение и смело поступать.

Конечно, течение жизни что-то меняет и вносит свои коррективы. Но именно в дошкольном и младшем школьном возрасте эстетическое воспитание является основой всей дальнейшей воспитательной работы.

Одной из особенностей младшего школьного возраста является приход ребенка в школу. Н.Е. Ковалёв подчёркивает, что с первых дней обучения в школе у ребёнка появляются новые потребности: овладеть новыми знаниями, точно выполнять требования учителя, приходить в

школу вовремя и с выполненными заданиями, потребность в одобрении со стороны взрослых (особенно учителя), потребность выполнять определённую общественную роль [5, С. 161]. В.А. Сухомлинский утверждает, что «учение в первые месяцы и годы школьной жизни не должно превратиться в единственный вид деятельности. Ребёнок лишь тогда полюбит школу, когда учителя щедро откроют перед ним те же радости, которые были у него раньше» [11, С. 95]. «Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказки» [11, С. 29]. У ребёнка появляется новый ведущий вид деятельности – учеба. Главным человеком для ребенка становится учитель. А.С. Макаренко пишет, что «для ребят в начальной школе учитель – самый главный человек. Все для них начинается с учителя, который помог преодолеть первые трудные шаги в жизни...» [8, С. 11]. Через него дети познают мир, нормы общественного поведения. Взгляды учителя, его вкусы, предпочтения становятся их собственными. Из педагогического опыта А.С. Макаренко известно, что общественно значимая цель, перспектива движения к ней, при неумелой постановке перед детьми, оставляют их равнодушными. И наоборот, яркий пример последовательной и убежденной работы самого педагога, его искренняя заинтересованность и энтузиазм легко поднимают детей на дела [8].

И.Ф. Харламов указывает на то, что эстетическое воспитание в школе начинается с младших классов в процессе изучения языка, доступных литературных произведений, а также на уроках пения, рисования, природоведения. Основное направление этой работы сводится к практическому ознакомлению с различными видами искусства, приучению их к эстетическому восприятию и простейшим эстетическим суждениям. В решении указанной задачи большую роль играет пример и ху-

дожественная подготовка самого учителя. Ему необходимо владеть умением красиво писать, выразительно и эмоционально читать стихи и рассказы, хорошо проводить уроки пения, иметь навыки музыкального и изобразительного искусства. Подготовка учителя и его компетентность в различных видах искусства не только создают условия для переживания детьми внутренних противоречий между имеющимся и необходимым уровнем их эстетического развития, но и возбуждают потребность в общении к искусству [12, С. 436-437].

По мнению Г.С.Лабковской, каждая область знаний и каждая сфера практических умений обладает собственным эстетическим потенциалом, который может и должен раскрыться детям для того, чтобы освоение этих знаний и умений стало для них радостным само по себе как процесс успешной самостоятельности, как способ проявления собственных творческих сил, как своего рода игра. Опыт школы показывает, как выигрывает само учение в школе от умелого включения игрового момента в педагогическую практику первых классов, и эстетическая наука полностью подтверждает целесообразность усилий, предпринимаемых в этом направлении [14, С. 83].

Отличие художественно-игрового момента в эстетическом воспитании младших школьников от его роли в эстетическом воспитании дошкольников заключается, прежде всего, в том, что сейчас появился новый ведущий вид деятельности – деятельность познавательная и потому радикально меняется соотношение игры и учения: у дошкольника элементы познания были вплетены в процесс игры, а у школьника элементы игры вплетаются в процесс познания. Задача педагога – возбудить у детей заинтересованно-эмоциональное, радостное отношение к получаемым знаниям и самому процессу их получения, а такое отношение и является эстетическим [14, С. 83].

Следующая особенность эстетического воспитания в младшем школьном возрасте связана с изменениями, происходящими в сфере познавательных процессов школьника. Н.Е. Ковалёв утверждает, что для познавательной деятельности младшего школьника характерна, прежде всего, эмоциональность восприятия. Книжка с картинками, наглядное пособие, шутка учителя – всё вызывает у них немедленную реакцию. Младшие школьники находятся во власти яркого факта; образы, возникающие на основе описания во время рассказа учителя или чтения книжки, очень ярки. [5, С. 161-162].

Формирование эстетических идеалов у детей, как части их мировоззрения – сложный и длительный процесс. В ходе воспитания жизненные отношения, идеалы претерпевают изменения. В отдельных условиях под влиянием товарищей, взрослых, произведений искусства, жизненных потрясений идеалы могут претерпевать коренные изменения. «Педагогическая суть процесса формирования эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме» [7, С. 55], – отмечает в своей работе Б.Т. Лихачев.

Для дошкольного и младшего школьного возраста ведущей формой знакомства с эстетическим идеалом является детская литература, мультипликационные фильмы и кино.

Книжные, мультипликационные или герои кино, будь то люди, звери или фантастические вымышленные существа, наделенные человеческими качествами, являются носителями добра и зла, милосердия и жестокости, справедливости и лжи-

вости. В меру своего понимания маленький ребенок становится приверженцем добра, симпатизирует героям, ведущим борьбу за справедливость против зла. «Это уже, безусловно, формирование идеала как части мировоззрения в той своеобразной форме, которая позволяет малышам легко и свободно войти в мир общественных идеалов. Важно только, чтобы первые идеальные представления ребенка не оставались на уровне лишь вербально-образного выражения. Надо постоянно, всеми средствами побуждать детей к тому, чтобы они в своем поведении и деятельности приучались следовать любимым героям, реально проявляли и доброту, и справедливость, и способность изображать, выражать идеал в своем творчестве: стихах, пении и рисунках» [7, С. 56].

С младшего школьного возраста происходят изменения в мотивационной сфере. Мотивы отношения детей к искусству, красоте действительности осознаются и дифференцируются. Б.Т. Лихачев отмечает в своей работе, что к познавательному стимулу в этом возрасте добавляется новый, осознанный мотив. Это проявляется в том, что «...одни ребята относятся к искусству и действительности именно эстетически. Они получают удовольствие от чтения книг, слушания музыки, рисования, просмотра фильма. Они еще не знают, что это и есть эстетическое отношение. Но в них сформировалось эстетическое отношение к искусству и жизни. Тяга к духовному общению с искусством постепенно превращается для них в потребность.

Другие дети общаются с искусством вне собственно эстетического отношения. Они подходят к произведению рационалистически: получив рекомендацию прочитать книгу или посмотреть фильм, они читают и смотрят их без глубокого постижения сути» [7, С. 164]. А бывает, что читают, смотрят или слушают из престижных соображений. Знание педагогом истинных

мотивов отношения детей к искусству помогает сосредоточить внимание на формировании подлинно эстетического отношения.

К.Е. Кривицкий считает, что правильно развивать эстетические вкусы, формировать их в нужном обществе направлении – это главная, очень ответственная и совсем нелёгкая, непростая цель эстетического воспитания [6, С. 131].

У нас в стране для школьников, начиная с учащихся младших классов, всегда открыты двери музеев, картинных галерей, существуют специальные детские театры, драматические и кукольные, музыкальный, театры юного зрителя; по телевидению и радио регулярно передаются специальные музыкальные программы для детей.

Но всё это может остаться, зачастую и остаётся, мёртвым грузом, даже когда эти музеи, выставки, спектакли и концерты посещаются в организованном порядке, если нет рядом взрослого человека, способного раскрыть всё богатство и глубину накопленных человечеством художественных сокровищ.

По мнению К.Е. Кривицкого, очень важно в правильном эстетическом воспитании юного человека «наведение мостов» между прекрасным в природе и прекрасным, созданным человеческими руками [6, С. 136].

К.Е. Кривицкий утверждает, что развитое у человека чувство прекрасного, которое должно сделаться одной из основ его натуры, – самое важное в эстетическом воспитании. Это чувство и способно вести человека к достижению самых возвышенных целей. И значение такого рода воспитания невозможно переоценить [6, С. 140].

Подлинное эстетическое воспитание удивительно всесторонне. Оно в полном смысле слова облагораживает человека, пронизывает все, без исключения, стороны его личной и общественной жизни, даже те, которые как будто бы не имеют ника-

кого отношения к области собственно эстетического, красивого.

«Эстетическая воспитанность помогает достичь полноты гармонии между умом и чувством, то есть рациональным и эмоциональным отношением к жизни. А это чрезвычайно важно для человека», – отмечает К.Е. Кривицкий [6, С. 141].

Эстетические знания могут быть совершенно необходимы, и один эстетический вкус может оказаться без них недостаточным, неспособным их заменить [6, С. 148].

Огромный интерес вызвали во всём мире опыты некоторых исследователей, обнаруживших в мозгу животных и людей нечто вроде «центра» наслаждения и «центра страдания», раздражение которых слабым током вызывает или удовольствие или расстройство. Может быть, существует и «центр эстетического», внешнее воздействие на который вызывает эстетическое наслаждение? Ответ на этот вопрос мог бы, видимо, раскрыть нечто новое в природе эстетического наслаждения, расширить наши представления о нём.

При восприятии любого произведения искусства, любого эстетического явления человек воспринимает какую-то информацию. Значит, в принципе, к искусству, к эстетическому можно подходить с позиций теории информации. Задача заключается в том, чтобы определить, в чём особенности именно эстетической информации в сопоставлении с другими её видами [6, С. 150].

Исключительно велико и многообразно влияние искусства как важнейшего элемента красоты и эстетического отношения к действительности на человека. Оно прежде всего выполняет большую познавательную функцию и тем самым способствует развитию сознания и чувств личности, её взглядов и убеждений [12, С. 433].

И.Ф. Харламов утверждает, что ис-

искусство и в особенности литература являются могучим средством духовного возвышения человека. Чтением человек переживает века. Книги оказывают влияние на глубинные сферы человеческой психики. Искусство развивает эстетическую культуру человека, учит его понимать прекрасное и строить жизнь по «законам красоты» [12, С. 434].

Однако влияние искусства на воспитание человека в определяющей мере зависит от уровня его художественно-эстетического развития. Без знания законов художественного отражения действительности, без понимания языка и художественных средств искусство не возбуждает ни мыслей, ни глубоких чувств. Оно приносит удовлетворение и наслаждение только тому человеку, который имеет определённую подготовку и владеет эстетической образованностью.

Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, мышление, память. В раннем детстве ребята живут непосредственной, глубоко эмоциональной жизнью. Сильные эмоциональные переживания надолго сохраняются в памяти, нередко превращаются в мотивы и стимулы поведения, облегчают процесс выработки убеждений, навыков и привычек поведения. В работе Н.И. Кия-

щенко довольно четко подчеркивается, что «педагогическое использование эмоционального отношения ребенка к миру – один из важнейших путей проникновения в детское сознание, его расширения, углубления, укрепления, конструирования» [4, С. 29]. Он также отмечает, что эмоциональные реакции и состояния ребенка являются критерием действенности эстетического воспитания. «В эмоциональном отношении человека к тому или иному явлению выражается степень и характер развитости его чувств, вкусов, взглядов, убеждений и воли» [4, С. 29].

Задача школы – обеспечить необходимую подготовку учащихся, ввести их в большой мир искусства, сделать его действенным средством познания окружающей действительности, развития мышления и нравственного совершенствования [12, С. 435].

Таким образом, младший школьный возраст – это особенный возраст для эстетического воспитания, где главную роль в жизни школьника играет учитель. Пользуясь этим, умелые педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие сущностных эстетических качеств будущей личности.

Список литературы:

1. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2004.
2. Дидро Д. Систематическое опровержение книги Гельвеция «О человеке». Соч. – М., 1986.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избр. ст. и докл. – М.: Педагогика, 1986.
4. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. Эстетическое творчество (о проблеме эстетического творчества в развитом социалистическом обществе). – М.: Знание, 1984.
5. Ковалёв Н.Е. Введение в педагогику. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1975.
6. Кривицкий К.Е. Школьникам об эстетике: Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд., доп.

- и перераб. – М.: Просвещение, 1979.
7. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985.
 8. Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 3. – М.: Правда, 1987.
 9. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
 10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болото, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
 11. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979.
 12. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. / И.Ф. Харламов. – 7-е изд. – Мн.: Университетское, 2002.
 13. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения. – М., 1983.
 14. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Кн. для учителя / Сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983.

Батыршина А.Р.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Одной из образовательных целей современной системы образования является приобретение обучающимися необходимых знаний, умений и навыков для получения профессии, развития карьеры и достижения успеха в жизни. Данная цель, безусловно, обеспечивается целым комплексом базовых дисциплин в подготовке будущего психолога как специалиста. Из таковых дисциплин курс истории психологии представляется наиболее сложным и глубоким.

История психологии – теоретическая отрасль психологической науки, объясняющая современное состояние психологии на основе ее ретроспективного анализа. История психологии реконструирует процесс развития науки в его динамике, начиная с взглядов древних на психику (душу) и заканчивая современными научными представлениями о ней. Особенности истории психологии как науки и теоретической, и психологической определяют трудности в познании данного курса и особого методического подхода к ее преподаванию. Трудность в познании истории психологии связана с «непониманием не-

обходимости изучения давно забытых и порой абсолютно наивных психологических представлений древности и средневековья, равно как и некоторых современных теорий и направлений научной психологической мысли, которые признаны ошибочными или тупиковыми» [1, с.151]. Возможно, именно непонимание и недооценка роли истории для лучшей ориентировки в современном состоянии науки мешает формированию у будущего психолога действенной мотивации, не способствует появлению интереса к предмету науки.

Нами был разработан авторский курс истории психологии, который позволяет студенту, изучая историю психологии, обращаться к современным теориям и, наоборот, изучая общую психологию или другие отрасли, сопоставлять положения с тем, как они зарождались и развивались в истории науки [см.: 2; 3].

Изучение курса «История психологии» формирует углубленное представление о процессе становления психологического знания от древних мифов, сказаний, зародившихся на Западе и Востоке, до психологических парадигм, объясняющих

внутренний мир современного человека. В истории психологии интерес к психике человека, к устройству его внутреннего мира и отношениям с другими людьми развивается вместе с пониманием предмета психологии. Предметом психологии в разное время становится «душа», «сознание», «поведение». Производными от них явились «бессознательное», «деятельность», «субъект». Знакомство с историей психологии помогает психологу установить истоки и динамику формирования основных психологических понятий, категорий, представлений об «устройстве» психологии личности в период античной культуры, в христианской идеологии, в психоанализе, концепции деятельности, гуманистической психологии и в других направлениях. Тем самым устанавливается приоритетность и подлинное авторство по отношению ко всем разделам современной психологии.

В основу курса были положены принципы отбора содержания и структурирования учебного материала, включающие в себя:

- хронологический принцип, который позволяет рассматривать историю психологии как многомерное, развивающееся явление, имеющее сложную структуру и разнообразные формы взаимодействия с обществом, культурой, философией, техникой, религией и другими формами социальной жизни;

- принцип историзма, предполагающий рассмотрение фактов, явлений, событий в широком контексте конкретного исторического периода;

- принцип ретроспективизма, благодаря которому оценивается прогностическая значимость имеющегося историко-психологического наследия для решения современных проблем психологической теории и практики;

- принцип целостности, ориентирующий на сквозное рассмотрение психо-

логических проблем в единстве с общими тенденциями развития мировой науки и культуры и человеческой цивилизации в целом;

- принцип уровневой дифференциации, который позволяет освоить содержание курса на нескольких уровнях, определяемых активностью и самостоятельностью студентов при выполнении контрольных и самостоятельных творческих заданий.

Особенностью преподавания истории психологии является, на наш взгляд, рациональное использование логического и исторического способов изложения учебного материала.

Логический метод изложения дает возможность исследовать объект в его зрелой форме, на высшей стадии его развития, в его связях и отношениях с другими объектами (элементами) системы, в которую входит исследуемый объект, а также даёт возможность изучить структуру исследуемого объекта, его функции. Таким образом, с помощью данного метода изучается сущность объекта, производится его системный, структурный, функциональный анализ. Причем изучается сущность объекта не в процессе ее развития, а как результат развития. В какой-то мере подобный подход обедняет, омертвляет сущность объекта, но зато он же несет с собой значительные преимущества, так как дает возможность за сравнительно небольшой отрезок времени лаконично, четко, убедительно выяснить основные закономерности исследуемого объекта. Подобным образом логическому анализу подвергаются различные теории и направления, имевшие место в истории развития психологической мысли прошлого и настоящего.

Помимо логического способа изложения используется также исторический способ изложения учебного материала. В то время как логическое изложение рассматривает объект в его настоящем, со-

временном виде, исторический способ изложения рассматривает прошлое изучаемого объекта, прослеживает, как исторически зародился и развивался данный объект, каким путем достиг он развитого состояния. Исторический метод изложения учебного материала рассматривает место изучаемого объекта в историческом развитии системы, в которую он включен, тенденции его развития. Исторический способ изложения реализуется в периодизации, в выявлении временной последовательности развития исследуемого объекта. Таким образом, логический метод изложения дает картину горизонтального среза строения изучаемого объекта, исторический метод — вертикального среза этого же объекта от низшего к высшему уровню его развития.

Исторический метод изложения является основным в процессе преподавания истории психологии. Раскрывая студентам ту или иную теорию или учение, преподаватель рассматривает в определенной исторической последовательности основные этапы их развития. В историческом аспекте рассматриваются категории психики, рефлекса, мотива, личности, учение о способностях, ассоциации, основные направления психологии начала XX века, современные теории и концепции.

Исторический подход в изложении может быть осуществлен в двух аспектах, каждый из которых является правомерным и оправданным, хотя в гносеологическом плане эти два аспекта исторического существенно различаются между собой. Например, именно в курсе истории психологии рассматривается в исторической последовательности развитие учения о рефлексе, называются имена ученых, которые внесли свой вклад в науку, обогатив содержание понятия *рефлекс* (Р. Декарт, Э. Пфлюгер, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, П.К. Анохин). Одновременно, преподаватель повторяет основные вехи эволюции рефлекса как физиологического механизма от

безусловного к условному, от условного рефлекса у животного к условному рефлексу у человека.

К историческому методу изложения по своей сущности примыкает так называемый генетический метод, который также рассматривает предмет с исторической точки зрения в фило- или онтогенетическом плане его развития. При этом следует учитывать, что развитие объекта в онтогенезе в общем и в целом совпадает с развитием его в филогенезе. Необходимость генетического подхода в изложении вызвана тем обстоятельством, что каждый изучаемый объект, рассматриваемый как система, представляет собой наглядную историю собственного своего становления, так как в этой системе сосуществуют и определенным образом взаимосвязаны между собой как элементы более древние по времени своего возникновения, так и современные. В целях более полного и глубокого изучения данного объекта (системы) возникает необходимость рассмотреть его на различных уровнях развития от низшего к высшему, от простого к сложному.

Каждый из рассмотренных и охарактеризованных выше методов изложения (логический и исторический) имеет свои достоинства. Очевидно, в процессе преподавания необходимо добиваться их оптимального сочетания, учитывая при этом специфику темы курса, конкретный материал, который излагается, а также задачи, из которых исходит преподаватель. Как правило, в чистом виде ни один из указанных методов не используется. Речь идет лишь о преобладании логического или исторического способа в изложении учебного материала. Если в педагогической практике и встречаются попытки использовать один из способов изложения, игнорируя другой, то они неминуемо ведут к неудаче в работе преподавателя. Действительно, использование исторического метода изложения без привлечения логического не-

избежно ведет к тому, что курс истории психологии будет излагаться как цепь исторических событий, на фоне которых ученые выступают со своими идеями и теориями. При этом совершенно нераскрытой остается логическая связь между историческими событиями и появлением именно этих, а не других понятий и теорий, нераскрытой остается связь между уровнем развития науки в целом и уровнем развития психологической науки, ее структуры, методов исследования психики. Нераскрытой также остается логическая связь, единство между различными направлениями в отечественной и зарубежной психологии, а также различия между ними.

В том случае, когда используется логический метод изложения учебного материала без привлечения исторического, история психологии излагается как содержание идей и теорий, без исторической пре-

емственности между ними. Вне исторической связи любое теоретическое положение, любая концепция по существу лишается своего действительного смысла. Непонятным может остаться, например, вопрос, почему на смену учению о душе приходит учение о сознании, на смену учению о способностях приходит учение об ассоциациях.

Таким образом, логический и исторический способы изложения истории психологии позволяют целостно рассматривать историю возникновения и последовательного развития психологической мысли в контексте этнокультурного развития общества, рассматривать в качестве сквозных линий курса основные психологические категории в их историческом развитии, отражать жизнедеятельность лучших зарубежных и отечественных психологов прошлого и настоящего.

Список литературы:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 1999.
2. Батыршина А.Р. История психологии: Учебно-методическое пособие /Под ред. проф. Л.М.Попова. – Казань: Изд-во КГПУ, 2004.
3. Батыршина А.Р., Попов Л.М. История психологии: Учебное пособие для вузов. – Набережные Челны: Изд-во КамПИ, 2004.

Беляева Н.Л.

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

На современном этапе реальной и действенной в школе становится должность социального педагога, который обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение ученика в образовательных процессах.

Социальный педагог в общеобразовательных учреждениях – это педагог-профессионал, помощник, защитник, координатор, посредник, организатор по запросу растущего человека.

Анализ зарубежной практики (Гер-

мания, США, Англия, Франция) показал, что основная роль социального педагога в школе – консультант и советник. Свои знания он использует для оказания помощи ученикам, учителям, родителям. Основной круг проблем, которые он разрешает – дисциплина, взаимоотношения учащихся и конфликты, свободный досуг, отношение ребенка к школе и учению, отношения школы и семьи, учителей и родителей, учителей и учащихся, детей и родителей.

Социально-педагогическая деятельность школы сравнивается зарубежными учеными (Скидмором, Теккереем) «с протянутой рукой обучающемуся в осуществлении образовательных и воспитательных задач». По мнению Л.Костин, главный акцент социально-педагогической деятельности школы должен делаться на методах, направленных на ребенка, его эмоциональные проблемы, личное приспособление.

Закон РФ «Об образовании» (1992) законодательно закрепил приоритет личности в процессе воспитания и обучения человека в условиях образовательного учреждения. Такой подход требует большего внимания к личности обучаемого, его социальным проблемам, которые в условиях образовательного учреждения носят многоплановый характер.

Отечественная школа также имеет опыт решения социальных проблем учащихся. С точки зрения Санкт-Петербургских специалистов, основной задачей социального педагога общеобразовательного учреждения является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением.

Изменились условия в стране, изменилось отношение к учителю, и в новых условиях стало необходимо решать социальные проблемы на качественно новом уровне – профессиональном. В этих условиях возникла необходимость создания в школе специальной социальной службы. Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова выделяют в деятельности социальной службы два направления: социальная работа и социальная педагогика.

Социальная работа школы в современных условиях рассматривается указанными авторами, прежде всего, в аспекте охраны и защиты прав учащихся Основ-

ным направлением социально-педагогической работы в школе является выявление среди учащихся отдельных лиц, групп, относящихся к категориям дезадаптированных, имеющих те или иные социальные отклонения, девиации в поведении.

Именно на социального педагога возложена миссия, ранее не имевшая места в общеобразовательной школе: быть гарантом прав и интересов детей, создавать комфортные условия для их жизнедеятельности. От социального педагога ждут помощи ребенку в интересах его социально-педагогической реабилитации, в преодолении психологических, педагогических, социальных барьеров, мешающих успешной учебной деятельности и самореализации учащихся. Ю.В.Василькова отмечает, что он выполняет роль социального регулятора в решении жизненных проблем ребенка в семье, школе, различных социальных группах. Поэтому деятельность социального педагога не ограничивается рамками своего образовательного учреждения. Он работает в социальной среде и с социумом различных уровней: семья, образовательные учреждения, улица, государственные учреждения, микрорайон.

Г.С. Семенов, Л.В. Кузнецова считают, что цель деятельности социального педагога – организация профилактической, социально-значимой деятельности детей и взрослых в социуме. По мнению М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, гуманизация и педагогизация среды – это цель и духовно-нравственная основа деятельности социального педагога. Социальный педагог стремится по возможности предотвратить проблему, своевременно выявить и устранить причины, ее порождающие, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений, отклонений в поведении людей, в их общении и таким образом оздоровить окружающую социальную среду. Профессиональная социально-

педагогическая работа – это последовательно осуществляемая деятельность по социальному воспитанию детей и подростков в окружающем их конкретном микро-социуме.

Ряд авторов (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков) указывают, что школа является социально-педагогической системой, где социально-педагогические функции выполняют не только социальные педагоги, но и другие члены коллектива. Деятельность социального педагога предполагает взаимодействие как со специалистами различных социальных служб, так и с членами педагогического коллектива в процессе совместной деятельности.

Основные направления социально-педагогической деятельности социального педагога в работе с педагогическим коллективом, учениками, родителями раскрывают И.Н. Закагова., Г.К. Селевко:

а) с учителями:

- разработать индивидуальную методику работы с учеником по его обучению и воспитанию;

- организовать социально-педагогическую работу с классом;

- спланировать и оказать помощь в разработке методики реализации взаимоотношений с отдельными родителями;

- помочь в разрешении конфликта между учителем и учеником, учителем, учеником и его родителями, учителем и классом.

б) с учениками:

- в работе по самосовершенствованию;
- как преодолеть, предупредить конфликтные ситуации, отношения в классе, с учителем, с родителями;

в) с родителями: консультацией, советом, методической помощью:

- в налаживании взаимоотношений с сыном, дочерью;

- для корректировки социально-

педагогической работы со своим ребенком;

- в развитии, согласовании отношений с учителем в интересах совершенствования социально-педагогической работы с ребенком.

Социальный педагог выступает посредником в системе взаимодействия личности, семьи, школы, влияет на формирование воспитывающих, гуманистических, нравственно и физически здоровых отношений в социуме, в среде школы и семьи.

Развертывание социально-педагогической работы в школе – необходимое явление, поскольку главной целью является успешная социализация подрастающего поколения, достижение позитивных изменений в семье, улучшение нравственно-психологического климата, совершенствование взаимоотношений между людьми. В конечном счете, такая работа способствует более комфортному существованию человека в обществе, в котором он живет. Социальный педагог в школе – это специалист по воспитательной работе с родителями и детьми, организатор различных совместных видов деятельности детей и взрослых, индивидуальной работы с ними и др.

Школа – одно из традиционных мест деятельности социального педагога во всем мире (М.В. Шакурова).

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в учреждениях системы образования – необходимая, постоянно развивающаяся и совершенствующаяся направление педагогической деятельности, разностороннее развитие, плодотворное общение всех участников педагогического процесса.

Добров С.А.

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СУБКУЛЬТУР НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В психолого-педагогической науке последнее время активно ведется разработка проблем развития культуры личности, что подчеркивает ее теоретическую и практическую значимость для реального учебно-воспитательного процесса. Многие философы определяли личность как продукт различных социокультурных сил, действующих в изменчивой культурной среде.

Благополучие страны обеспечивается воспитанием молодежи в духе патриотизма, духовным ее развитием на основе культурных традиций и формированием уважения к историческим корням. Такое воспитание, безусловно, обеспечит новый духовный подъем учащейся молодежи.

Анализ проблем духовной жизни общества, вопросов, связанных с его культурой, во многом зависит от особенностей подхода к определению последней. Ныне существует более 360 определений этого понятия. Данное многообразие обусловлено, прежде всего, объективной многозначностью культуры. «Чем богаче подлежащий определению предмет, — писал Гегель, — т.е. чем больше различных сторон он представляет рассмотрению, тем более различными оказываются даваемые ему дефиниции». Каждая из наук, изучающих вопросы культуры, исходя из своего объекта исследования, выявляет те ее стороны и отношения, которые попадают в спектр рассмотрения данной науки. Возрастание роли культуры в жизни общества, успехи, достигнутые в научно-теоретической мысли, во многом обусловили усиление внимания обществоведов к теоретико-методологическим вопросам развития духовной культуры.

Формирование культуры личности, включающее в себя действие как объективных, так и субъективных факторов,

взаимодействующих между собой, происходит не только в результате сознательного и целенаправленного на нее воздействия, но и стихийно, под влиянием объективных условий жизни людей. Люди в процессе создания материальных благ опредмечивают в них свои цели и волю, вступают в отношения с другими людьми, т.е. действуют в соответствии с установившимися нормами социальной коммуникации. Учет этого обстоятельства является одним из важных условий разработки концепции формирования личности, ее духовного мира.

Только органическая связь воздействий объективных условий и субъективного фактора может обеспечить целенаправленное формирование духовного мира личности согласно заданной модели. Этим объясняется значение комплексного, системного характера формирования духовной культуры человека. Данный процесс должен строго отвечать требованиям социальной жизни, представляющей собой целостную систему.

Устойчивая сторона культуры — это культурная традиция, благодаря которой происходит накопление и трансляция человеческого опыта в истории, и каждое новое поколение людей может актуализировать этот опыт, опираясь в своей деятельности на созданное предшествующими поколениями. В так называемых традиционных обществах (в т.ч. этнических сообществах) люди, усваивая культуру, воспроизводят ее образцы, а если и вносят какие-либо изменения, то в рамках традиции. На ее основе происходит функционирование культуры. Традиция превалирует над творчеством. Такая устойчивая культурная традиция в определенных условиях необходима для выживания человеческих сообществ. Но если те или иные общества

отказываются от гипертрофированной традиционности и развивают более динамические типы культуры, это не значит, что они могут отказаться от культурных традиций вообще. Не может культура существовать без традиций, особенно национальных.

Культурные традиции как историческая и этническая память – непереносимое условие не только существования, но и развития культуры, даже в случае созидательных качеств новой культуры – диалектически отрицая, они включают в себя преемственность, усвоение положительных результатов предшествующей деятельности. Это общий закон развития, который действует в сфере культуры, имея особо важное значение. Насколько этот вопрос практически важен, показывает и опыт нашей страны. После Октябрьской революции и в обстоятельствах всеобщей революционной обстановки в художественной культуре возникло течение, лидеры которого хотели построить новую, прогрессивную культуру на основе полного отрицания и разрушения предшествующей. И это привело во многих случаях к потерям в культурной сфере и разрушению ее материальных памятников [7, с.34].

Каждый учитель, воспитатель может сделать многое для пробуждения высоких духовных стремлений ребенка, дать примеры нравственного служения, доброты и милосердия. И если бы семья, окружающая социальная действительность подтверждали проживаемое на уроках, то опыт общения с миром взрослых закреплял бы лучшие человеческие качества, и этого было бы вполне достаточно для школьного воспитания. Однако нравственное состояние внешкольной среды, размывание моральных принципов в обществе, возникшее на зыбком фундаменте экономической разрухи, не могут дать необходимой основы для духовного здоровья человека. Свободный рынок приходит к нам с такими «нравственными» рецидивами,

как стяжательство, воровство, взяточничество, организованная преступность, алкоголизм и наркомания.

В наше время, когда стираются границы между добром и злом, между нравственным и безнравственным, взрослое общество, сознающее свою ответственность перед подрастающим поколением, не должно оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения. И учителя, и родители, и любой зрелый человек обязан взять на себя задачу духовного наставничества, передачи богатого духовного и традиционно-национального опыта.

Интересные подходы, которые более всего отвечают возможностям обновления воспитательной деятельности в нашей стране, представлены в концепции Бондаревской Е.В. [2, с.29].

Бондаревская Е.В. (Ростов-на-Дону) выдвигает общую цель: воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. В ее концепции для реализации цели определены следующие содержательные базовые компоненты:

- интернализацию детьми универсальных общечеловеческих ценностей, сохранение совокупного духовного опыта человечества: диалог между различными культурами и народами;
- овладение детьми основными сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми: художественное и техническое творчество; забота о здоровье и жилье; охрана природы и среды обитания; общение с родителями и друзьями;
- освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры: научных, художественных, технических, нравственных – и воспроизводство их в творческих видах деятельности;
- формирование опыта гражданского

поведения: участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека, противодействие аморальным явлениям и др.;

- накопление опыта эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения: организация детьми актов милосердия, проявление заботы о близких, уважение прав и достоинства других людей и др.;
- овладение детьми ситуациями реальной ответственности, самостоятельности.

Реализация базового содержания воспитания опирается на принципы гуманизации и теснейшим образом связана с гуманитаризацией образования. В том числе и через включение в образовательный процесс национально-регионального компонента.

Культура является сложной и открытой системой, имеющей разные структурные уровни (макро-, мезо-, микро-). По данному определению видно, что уровни и качество развития и самоорганизации любой сферы жизни общества (в частности, образование) должны иметь культурные характеристики.

Несмотря на значительный прогресс в изучении ребенка, он остается для современной культуры анонимным существом в себе. И дело не только в особенностях детской культуры – фольклоре, игре, этикете – с ее своеобразным мировоззрением, этикой и эстетикой. Здесь имеется в виду один загадочный эффект: из почти безграничного набора хранящихся в социальной памяти человечества обликов детства культура отбирает по сути лишь суррогаты, соответствующие тому «месту» на пересечении смысловых осей культуры, в которое «укладывается» выбранный облик. Или иначе: культура использует лишь тот образ ребенка, который не противоречит его концептуальному статусу в культуре,

независимо от того, лестным или отталкивающим является этот образ.

Дети считаются величайшей ценностью семьи, очищаются от утилитарных целей продления рода или наследования могущества семьи, приобретая действительно возвышающий человека характер. Для молодежи продление детства означает возможность успеть приобщиться к вершинам мировой культуры, впитать принципиально новые нравственные, эмоциональные и интеллектуальные ценности.

В культуре сосуществуют, противостоят друг другу и взаимодействуют культурные нормы, ценности и интересы разных слоев и групп, т.е. разные субкультуры.

Субкультура это:

а) культура какой-либо социальной или демографической группы;

б) в чем-то ограниченная культура социальной общности, обусловленная бедностью ее социальных связей, неполнотой или затрудненностью доступа для нее к культурному наследию. Целесообразно использовать понятие «субкультура» именно в этом втором смысле, поскольку ничего не мешает нам говорить о детской культуре, молодежной культуре, культуре интеллигенции, рабочего класса, национальных групп – в тех случаях, когда эта культура полноценна и свободно развивается [8, с.285]. Включение ребенка в культуру идет через мозаику субкультур: семейную, детскую, подростковую, молодежную, религиозную, профессиональную, конфессиональную, клановую, национальную и т.п.

На уровне общества: богатство связей субкультур и форм их взаимодействия формирует ту многоукладность культуры, которая и позволяет человеку стать индивидуальностью, а каждой социальной группе самореализоваться в культуре. На уровне личности: многообразие культурного пространства помогает личности в ее

культурном самоопределении: чем больше субкультур «участвуют» в жизнедеятельности человека, тем больше маневра для жизненного демократического выбора, больше условий для формирования широкого культурного потенциала личности, ее «ненасильственной» психологии [6, с.35-36].

В процессе становления дети соприкасаются с большим разнообразием субкультур – от элитных до преступных, а также с достаточным набором национальных культур. У каждого формируется свой собственный культурный опыт, складывающийся из разных соотношений тех или иных субкультурных и культурных пространств. На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что ребенок развивается в накладывающихся друг на друга субкультурных пространствах, которые пересекаются.

Эффект пересекаемости субкультур воздействует на личность двояко. В негативном плане возможно развитие маргинальной, поверхностной включенности в культуру, и как результат – неприятие ребенком существующего общекультурного, чувства культурного отчуждения и одиночества. В позитивном плане – включенность в сложное субкультурное пространство помогает ребенку и подростку в формировании демократической установки на диалог культур: в искусстве, религии, социальных движениях, образовании. Включенность в сложное субкультурное пространство помогает ребенку в выработке демократических норм общения: гибкости мышления, терпимости к другим культурам, а также формирует широкий круг культурных знаний и интересов [1, с.101]. Большую роль в этом играет «среда». Она включает условия и окружение: жизнедеятельность ребенка в семье, взаимоотношения и действия в различных неформальных группах – как одновозрастных, так и разновозрастных; ситуативное поведение вне

семьи и групп. Здесь обязательно могут сказаться и особенности этнического окружения.

Один из средовых факторов развития ребенка – разнообразные детские общности, неформальные группы и коллективы. Известно, что в пору отрочества они играют более значимую роль, чем семья. Подросток (даже если его взаимоотношения в семье складываются благоприятно) выходит в более широкое социокультурное пространство, что обусловлено его взрослением и объективным расширением жизненного культурного опыта. Важно, чтобы этот опыт формировался в разнообразных взаимосвязях общечеловеческих и региональных традиций во времени и пространстве.

Культура личности – это комплекс характеристик, который позволяет личности жить в гармонии с общечеловеческой и национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности. Каждая эпоха, каждый этап развития общества вносят свои нюансы, обогащая содержание понятия «культура личности». Важно сформировать у человека адекватное отношение к себе как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности. В связи с этим и должен вырабатываться базовый минимум, под которым понимаются внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового неантагонистического сосуществования человека и окружающей его среды, условия самого их гармоничного развития.

Базовый компонент культуры поведения человека есть его готовность и способность к жизненному самоопределению, что открывает возможность достижения гармонии с собой и окружающей жизнью [3, с.5]. Базовый компонент культуры в системе целей воспитания вынуждает по-новому относиться к самому воспитателю. Так, совершенно очевидно, что если мы

будем передавать духовные ценности от первого поколения к другому в готовом, завершенном виде, ни о какой культуре не может быть и речи. Тут может возникнуть конфликт "отцов и детей".

Демократическое воспитание – это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач социальной деятельности, т.е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция. Это касается и передачи поколениями, совместного освоения национальных традиций через институты семьи, системы образования и воспитания, сложившейся в регионе.

Сложная социокультурная ситуация делает актуальным развитие прежде всего нравственных основ личности, ее ориентации на другого и других, формирование «Я – доминантного», как говорил Г.С. Батищев. Именно здесь основная сфера децентрации личности ребенка, выхода ее за пределы собственного внутреннего мира в пространство свободного саморазвития другого и других [6, с.7]. Так начинается воспитание демократической культуры и демократического сознания личности, терпимости и человечности, понимания и принятия другого.

Если раньше концепции воспитания находили свое теоретическое обоснование, в основном, в философии и психологии, то теперь возникает потребность в привлечении других сфер гуманитарного знания, прежде всего культурологии. Это вызвано не только потребностью в культуроспособности образования, но и всем ходом развития реформ и самого гуманитарного

знания.

В последнее время возникла потребность в более тесной непрерываемой связи культуры и воспитания потому, что все большее количество людей убеждается, что преобразование общества невозможно вне культуры и ее основных составляющих: морали, религии, образования, науки и искусства. В обществе осознается необходимость реализации культурных целей образования, ориентированных, прежде всего на личность, ее культурное самоопределение и саморазвитие, назовем эти процессы аккультурацией, т.е. приобщением к культуре. Есть одна особенность включения подростков в культуру, которую надо учитывать в образовании. Речь идет об индивидуальных свойствах личностной культуры. Известно, что личность – носитель социопсихологических и социокультурных черт поведения, общения и деятельности. Совокупность таких черт складывается в определенные типы индивидуальной культуры.

С тех пор как в школе исчезли "подпорки" всех идеологических структур, образовался вакуум, который не может быть заполнен. Сегодня школы представляют собой своеобразные учебные комбинаты, куда ребенок приходит, чтобы изучать физику, химию, биологию.... Школа перестала быть воспитательным учреждением. В современных условиях вся система школьной воспитательной работы должна строиться в первую очередь на культуре, традициях, эстетическом воспитании и художественном развитии, включая и этническую культуру.

Список литературы:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М., 1991.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. Педагогика, 1995, № 4.
3. Борисенков В.П., Краевский В.В., Кутьев В.О., Турбовский Я.С. Философия образования. Педагогика, 1995, № 4.
4. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1989.
5. Каган В. где начинается "золотая клетка" (ребенок и психологическое насилие). Знание –

- сила, 1995, № 10, 11.
6. Крылова Н.В. Ребенок в пространстве культуры. – М., 1994.
 7. Культурология. Под.ред. Г.В. Драча – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.
 8. Психология. Словарь. – М., 1990.
 9. Чернилевский Д.В., Филатов О.К., Князев В.В. Духовно-нравственное воспитание в современной высшей школе. – МГТА, 2003.

Игнатенко А.М., Морозова Е.В.

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО РАЗВИТЫХ ДЕТЕЙ В СРАВНЕНИИ С НОРМОЙ

Никакой другой психический процесс не упоминается так часто в повседневной жизни и не находит себе с таким трудом место в рамках психологических концепций, как внимание. Многие авторы занимались изучением внимания. Среди зарубежных можно назвать В. Вундта, У. Джеймса, Э.Б. Титченера, Т. Рибо, Н.Н. Ланге, Р. Аткинсона; среди отечественных Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Добрынина, И.В. Страхова, А.Р. Лурия, Д.Н. Узнадзе и др.

Л.С. Выготский рассматривал внимание через призму организации поведения, а его развитие связывал с «овладением» своим поведением, то есть с возможностью произвольно управлять своими действиями. Внимание описывалось как способ регулирования поведения. Как и в остальных психических функциях, Л.С. Выготский выделял во внимании линию натурального развития и линию культурного развития. Линию натурального развития он связывал с органическим процессом роста и созревания нервного аппарата. Линию культурного развития – с развитием социального взаимодействия и использованием опосредующих стимулов для создания возможности «овладения» самими процессами внимания.

С.Л. Рубинштейн в своем труде «Основы общей психологии» [19] писал: «При всем – очень существенном – различии произвольного и произвольного внимания

разрывать и внешне противопоставлять их может лишь формалистическая абстракция; в реальном трудовом процессе обычно заключено их единство и взаимопереход. Используя это, нужно в педагогическом процессе, с одной стороны, опираясь на произвольное внимание, воспитывать произвольное и, с другой, формируя интересы учащихся, а также делая интересной самую учебную работу, переводить произвольное внимание учащихся снова в произвольное. Первое должно опираться на сознание значимости задач обучения, на чувство долга, на дисциплину, второе – на непосредственный интерес к учебному материалу. И одно и другое необходимо».

А.Р. Лурия в своей работе «Внимание и память» [11] обобщил различные подходы психологов по проблеме внимания, которые в основном сосредотачивались на вегетативных реакциях селекции информации, контроле за выполнением деятельности и состоянии сознания. Сформулировал новое понятие: внимание – это осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля за их протеканием.

Известный психолог Иван Владимирович Страхов (1905-1985) считал, что внимание есть сосредоточение, сосредоточение есть внимание. Их разделение – «разрыв внимания, выхолащивание его сути». Внимание реализуется в соединении и фокусировке необходимых в каждом слу-

чае психических функций на объекте съема, на определенном поле — это сосредоточение. Внимание, как это присуще психологическим состояниям, имеет синтетическую организацию — структуру. Оно объединяет определенный комплекс психологических процессов своего структурного наполнения сообразно специфике объекта сосредоточения, решаемой задачи, личностному фактору и другим обстоятельствам.

Существует несколько разных классификаций видов внимания. По У. Джеймсу, внимание может быть, во-первых, сенсорным, т.е. непосредственным (если объект вызывает интерес сам по себе), или производным (опосредствованным, если объект вызывает интерес лишь по ассоциации); во-вторых — произвольным (пассивным, рефлекторным, не сопровождающимся чувством усилия) или произвольным (активным, сопровождающимся чувством усилия).

Еще одной важнейшей проблемой прогресса общества является сохранение и развитие одаренности детей. К сожалению, иногда слишком легко и поспешно, опираясь лишь на некоторые формальные показатели педагоги относят ребенка к категории одаренных или, наоборот, исключают из этой категории. Изучение особенностей развития одаренных детей вносит значимый вклад в распознавание всех детей. Оно позволяет более отчетливо и выпукло увидеть формы и факторы успеха мыслительного процесса, который в других случаях кажется интуитивным или даже не анализируемым.

И.П. Волкова говорит о необходимости дифференцирования одаренных детей в целях создания максимально допустимой нагрузки в познавательной сфере, тем самым создавая оптимальные возможности развитию интеллекта одаренного ребенка.

Вот почему так важно знать об особенностях развития памяти, внимания и других познавательных процессов одарен-

ных учащихся, специфических истоках их творческого ума. В педагогическом процессе развитие одаренного учащегося целесообразно рассматривать как развитие внутреннего деятельностного потенциала, способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы ее достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности, стремясь выйти за их пределы.

А.В. Запорожец разработал теорию «О самооценности дошкольного периода развития». В ней говорится о важности перехода от утилитарного понимания дошкольного детства к гуманистическому пониманию.

Изучению одаренности посвящено много работ зарубежных авторов. Психологи американских университетов Л. Термен и Ф. Фримен предметом изучения одаренности детей считали влияние на одаренность таких факторов, как роль наследственности, расовые особенности, влияние социальной среды. Ф. Фримен при помощи исследований доказал преобладающее значение условий воспитания детей в семье и школе. К такому выводу присоединились Ч.Г. Джемс, А.И. Геетс и Дж. М. Болдуин.

Интеллектуальными способностями одаренных детей активно занимался отечественный ученый Лейтес Н.С. Особый вклад в изучение данной проблемы внесла его работа «Возрастная одаренность и индивидуальные различия», в которой рассматриваются периоды развития способностей и влияние окружающей среды на организацию познавательной активности одаренных детей.

Многие психологические принципы развития творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста выдвинули Н.Н. Подъяков, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец, А. Матюшкин [14].

Огромную работу, как теоретик проделал В.А. Моляко. Он глубоко изучил проблемы психологии творчества. Особенно ценна его разработка подхода к изучению одаренности, где он наиболее полно структурировал это психологическое явление.

Интересные исследования в области физиологии одаренных, гениальных людей провел доктор биологических наук, профессор В.П. Эфроимсон. Как правило, знание механики любого явления позволяет более точно судить о его проявлениях.

Чтобы все это реализовать на практике, необходимы системный подход к обучению одаренных учащихся, своевременная диагностика их способностей, предъявление им заданий более высокого мыслительного уровня, а также профессионализм учителя, способного работать с одаренными учащимися.

Для выявления одаренности используются самые разные методы: от простого педагогического (и даже родительского) наблюдения до специально разработанных, стандартизованных и валидизированных тестовых заданий, а также игровых и тренинговых методов.

Методологической основой данного исследования являются:

1. Теория о самооценности дошкольного детства и учение о развитии ребенка в условиях оптимального использования специальных видов деятельности (А.В. Запорожец).

2. Теория внимания (Л.С. Выготский) [8].

Наша гипотеза: Предполагаем, что уровень устойчивости внимания у интеллектуально одаренных детей во время выполнения заданий будет выше, чем у их сверстников с нормальным уровнем развития.

Наши исследования проводились в

2006 году в г. Набережные Челны на базе ДОУ № 26 «Лейсан» и № 88 «Лесовичок» в трех средних и в трех старших группах. В исследовании участвовало 71 ребенок (30 детей из средних групп и 41 ребенок из старших).

В результате отбора интеллектуально одаренных детей (по методике А.М. Игнатенко) [10] было выявлено из трех средних групп – 8 детей (26.6%) и из трех старших групп – 7 детей (17%).

Это дети, которые запомнили от 8 до 10 картинок (методика на образное произвольное кратковременное запоминание).

Уже при выполнении этой работы мы заметили различия интеллектуально одаренных детей от нормы. Эти дети сосредоточены на выполнении задания, практически не отвлекались, соблюдали инструкцию. Называя картинки, классифицировали их на группы («посуда», «животные», «транспорт»). Это Алеша Н., Зарина Х., Аида В., Рамис Р. Эти показатели характерны как для средних, так и для старших групп. Далее мы изучили внимание у всех детей.

Целью нашего эксперимента является изучение устойчивости и целенаправленности внимания у дошкольников.

Игра «Сравни картинки»

Ход игры: Ребенку показывают 2 пары картинок и просят найти все отличия. В первой серии используется рисунок «Обезьянки» с 8 отличиями, во второй серии – «Клоуны» с 10 отличиями.

Инструкция: «Посмотри на эти картинки и найди в них как можно больше отличий»

По полученным результатам нами были оформлены таблицы по возрастным группам.

Рассмотрим данные по средним группам.

Таблица 1.

Возрастная группа	Категория детей	Успешность выполнения задания		Средняя продолжительность деятельности (сек.)		Средняя продолжительность отвлечений (сек.)	
		«Обезьянки»	«Клоуны»	«Обезьянки»	«Клоуны»	«Обезьянки»	«Клоуны»
средняя	Интеллектуально-одаренные	76.5%	81.3%	44.5	41.3	30	42
	Норма развития	63.6%	53.2%	44.3	53.5	62.4	65.4

Как видно из предложенной таблицы, по средним возрастным группам у интеллектуально-одаренных детей результаты успешности выполнения задания значительно выше, чем у детей с нормой интеллектуального развития, и составляют в первой серии «Обезьянки» 76,5 %, во второй серии, «Клоуны» – 81,3%.

В первой серии разница составляет 12,9%, а во второй серии 28%. Это говорит о том, что дети интеллектуально-одаренные находили больше отличий, были более сосредоточенны и старались выполнить задание до конца, т.е. найти все имеющиеся отличия. Дети же нормального уровня интеллектуального развития быстро утомлялись, отвлекались, задавали много вопросов и т.д.

Необходимо отметить, что успеш-

ность выполнения второй серии задания выше, чем первой. Так как, рисунок второй серии хоть и имел больше отличий, но они были более выражены, чем в серии «Обезьянки». В первой серии игрового эксперимента отличительные детали были «мелкими», поэтому их было сложнее увидеть.

Дети с высоким уровнем интеллектуального развития быстрее находили отличия в рисунке, были более сосредоточенны и практически не отвлекались. Дети с нормальным уровнем интеллектуального развития при выполнении данного задания долго искали отличия в рисунке, часто отвлекались, были невнимательны (иногда повторно называли одни и те же отличия).

Обратимся теперь к результатам по старшим группам.

Таблица 2

Возрастная группа	Категория детей	Успешность выполнения задания		Средняя продолжительность деятельности (сек.)		Средняя продолжительность отвлечений (сек.)	
		«Обезьянки»	«Клоуны»	«Обезьянки»	«Клоуны»	«Обезьянки»	«Клоуны»
старшая	Интеллектуально-одаренные	71.4%	70%	47.3	41.9	54	54
	Норма развития	69.9%	55.8%	45.2	54.3	63	64.8

Как видно из таблицы успешность выполнения двух серий игры, выше у интеллектуально-одаренных детей. В первой серии «Обезьянки» она составляет 71,4%, во второй серии «Клоуны» 70%.

Разница в первой серии составляет

1,5%, во второй – 14,2%. Исходя из этого видно, что дети с высоким уровнем интеллектуального развития и в серии «Обезьянки», и «Клоуны» находили отличий больше, чем дети с нормальным уровнем развития интеллекта.

Средняя продолжительность дея-

тельности в первой серии игры «Сравни картинки» у интеллектуально-одаренных детей примерно на 2,1 секунды больше, чем у детей с нормой интеллектуального развития.

Во второй серии «Клоуны» наблюдается такая ситуация: дети с нормальным уровнем развития интеллекта затратили на выполнение задания больше времени, чем дети интеллектуально-одаренные: на 12,4 секунды. Данные результаты являются следствием частых и продолжительных отвлечений от поставленного перед ними задания.

Необходимо отметить, что дети с высоким уровнем интеллектуального развития при выполнении задания были сосредоточены и внимательны, не допускали повторений, многие дети (Роберт Ш., Ариша А. и Рамис Р.) молча рассматривали картинки, затем быстро называли найденные ими отличия.

Дети с нормальным уровнем интеллектуального развития при выполнении заданий игры «Сравни картинки» часто

отвлекались (в среднем 1,06 мин.), повторялись. Были дети, которые после нескольких минут выполнения задания не желали его завершать, просили показать им все отличия, а затем говорили, что видели, но не назвали данные отличия. Так поступили Марсель Н. и Давид П.

Из приведенной таблицы видно, что у интеллектуально одаренных детей успешность выполнения предложенных заданий выше. При нахождении отличий дети были сосредоточены, у них наблюдались кратковременные отвлечения, они быстрее находили отличия в картинках. У детей с нормальным уровнем интеллектуального развития за счет многочисленных и долговременных отвлечений уровень успешности выполнения заданий был значительно ниже по сравнению с интеллектуально одаренными детьми.

Для более наглядного сравнения полученных результатов в ходе проведенной игры «Сравни картинки» нами представлена общая таблица по возрастным группам.

Таблица 3.

Возрастная группа	Категория детей	Успешность выполнения задания		Средняя продолжительность отвлечений (сек.)		Средняя продолжительность деятельности (сек.)	
		«Обезьянки»	«Клоуны»	«Обезьянки»	«Клоуны»	«Обезьянки»	«Клоуны»
средняя	Интеллектуально-одаренные	76.5%	81.3%	44.5	41.3	30	42
	Норма развития	63.6%	52.2%	44.3	53.5	62.4	65.4
старшая	Интеллектуально-одаренные	71.4%	70%	47.3	41.9	54	54
	Норма развития	69.9%	55.8%	45.2	54.3	63	64.8

Из данной таблицы видно, что в средних и старших группах интеллектуально-одаренных детей уровень успешности выполнения предложенных заданий выше, чем у детей с нормальным уровнем интеллектуального развития. Но уровень успешности выполнения задания у средних групп выше при выполнении первой серии «Обезьянки» на 5,1%, и второй

«Клоуны» на 11,3%.

Средняя продолжительность деятельности при выполнении двух серий игры больше в старших группах, за счет больших и продолжительных отвлечений, чем в средних группах.

У детей с нормальным уровнем интеллектуального развития успешность выполнения задания и средняя продолжи-

тельность деятельности в двух сериях игры выше у старших групп. При выполнении предложенных заданий в двух сериях игры «Сравни картинки» дети средних и старших групп совершали, примерно одинаковые по продолжительности отвлечения.

Среди детей наибольший интерес вызвало поведение двух ребят. Роберт Ш. при выполнении задания был внимателен, сосредоточен, не отвлекался, был задумчив. Найдя отличие, четко называл его, стараясь объяснить, прокомментировать. Шамиль С. долго, молча рассматривал предложенные картинки с отличиями, а затем сразу, четко и быстро перечислил все несоответствия. Это свидетельствует о целенаправленности и сосредоточенности внимания при выполнении задания.

В результате проведенного игрового эксперимента, в группе интеллектуально-одаренных детей среднего возраста наблюдался высокий уровень сосредоточения на работе, они почти не отвлекались, быстро называли различия.

В группе интеллектуально-одаренных детей старшего возраста, наблюдалось замедление темпа выполнения задания, они по долгу рассматривали

предложенные им картинки и лишь, потом называли найденные отличия.

Таким образом, интеллектуально одаренные дети, сравнивая картинки, с большим успехом справлялись с заданием в обеих возрастных группах, чем дети - норма, особенно в игре «Клоуны».

I. Успешность выполнения задания: в средней группе разница с нормой больше на 28.8 %, в старшей на 14.5 %.

II. Средняя продолжительность деятельности в секундах. В средней группе у интеллектуалов больше на 12.2 секунды в старшей группе соответственно большее на 12.4 секунды.

III. Продолжительность отвлечений больше у детей с нормой интеллектуального развития в средней группе на 27 секунды, в старшей группе на 14 секунд.

Таким образом, по всем показателям развития внимания в старших и средних группах, у интеллектуально одаренных детей показатели заметно выше.

Таким образом, нашу гипотезу о том, что уровень устойчивости внимания у интеллектуально одаренных детей во время выполнения заданий будет выше, чем у их сверстников с нормальным уровнем развития можно считать доказанной.

Список литературы:

1. Александров Ю.В. Психология внимания. М., «Юнита», 2002.
2. Аткинсон Р. Человеческое внимание и процесс обучения. М., 1980.
3. Бабаева Ю.Д., Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М., «Академия», 1996.
4. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности //Вопросы образования - 2004 - № 2 - с. 46-57.
5. Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Агаева Е.Л. Программа одарённый ребёнок. Основные положения – М.: Новая Школа, 1995.
6. Веранса Н.Е., Вулычева А.И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте.//Вопросы психологии. -2003-№ 6- С. 45-50.
7. Вопросы психологии внимания, выпуск №20 / Под ред. В.И.Страхова и П.М.Шамионова. - Саратов: «Саратовский университет», 2003.
8. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте// Хрестоматия по вниманию/ Под ред. А.Н.Леонтьева и др. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т.- Т.2.- М.: Просвещение, 1986.
9. Игнатенко А.М. Изучение одаренности детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.// Наука и школа. - 1998 - № 9-10 - С. 24-29.

10. Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975.
11. Лейтес Н.С. Об умственной одарённости. - М., 1960.
12. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. - 2003 - № 4 - С. 13.
13. Матюшкин А.М. Загадки одарённости.- М., 1993.
14. Тамбиев А.Э. Программа развития основных свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста//Вопросы педагогики. - 2006. - №1- С.53-62.
15. Теплов Б.М. Способности и одаренность. - М., 1991.
16. Щербанова Е. Диагностика одаренности младших школьников// Народное образование.- 2001.- № 1- С.150-156.
17. Ягловская Е.К. Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе.//Вопросы психологии.- 1998.- №3 - С. 45-49.

Магсумов Т.А.

СЪЕЗДЫ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Одной из важнейших форм общественно-педагогического движения на рубеже XIX – XX вв. стали съезды учителей и деятелей народного образования. Съезды по техническому и профессиональному образованию играли большую роль в разработке основных вопросов профессионально-технического образования, сплочении активных работников профессиональной школы, обобщении материалов, характеризующих деятельность передовых учебных заведений. Инициаторами их созыва были общественные организации и, в первую очередь, Русское техническое общество (РТО).

На первом международном конгрессе по вопросам технического, промышленного и коммерческого образования, проходившем в Бордо в 1886 г., было выражено желание о созыве подобного съезда через два года в Петербурге. Это предложение нашло поддержку в Министерстве народного просвещения (МНП), которое в июне 1887 г. предложило РТО дать отзыв о желательности и полезности такого съезда. Однако постоянная комиссия по техническому образованию РТО в виду отсутствия в России системы профессионально-технических учебных заведений признала

более целесообразным предварительно созвать Русский съезд деятелей по промышленному и техническому образованию. МНП согласилось с этим и, по представлению Совета РТО, было испрошено Высочайшее соизволение на созыв съезда.

Наибольшее значение имели три все-русских съезда по техническому и профессиональному образованию. Они привлекли большое число делегатов: работников профессионально-технического образования, представителей научных и общественных организаций, представителей министерств и ведомств. Так, в работах I съезда (1889-1890 гг.) участвовало 1076 человек, II (1895-1896) – 1756, III (1903-1904) – 2227 [3, с.125].

Сознавая всю трудность работы по организации первого съезда, подготовка к нему началась за 2,5 года до его созыва. За это время были утверждены положение о съезде и программа его работы, был образован организационный комитет, в который вошли не только члены РТО, но и другие специалисты в различных отраслях технического образования. На организацию съезда правительство выделило 6 000 рублей, от пожертвователей поступило 25 204, 90 рублей [1, с.3].

К началу I съезда организационный комитет собрал обширные материалы о состоянии профессионально-технического образования в России, которые были представлены на выставке.

На съезде был заслушан 161 доклад по разнообразным вопросам теории и практики профтехобразования. В докладах и выступлениях были сформулированы важнейшие положения и принципы профессионального образования, убедительно доказано, что «отсутствие в стране достаточного числа начальных общеобразовательных школ является препятствием к распространению в рабочем классе специального и технического образования» [2, с.5]. В выступлениях делегатов и решениях съезда было сформулировано принципиальное положение о роли профессионально-технических учебных заведений в подготовке рабочего класса. Было указано, что в условиях развитой промышленности ремесленное ученичество стало «вырождающейся формой усвоения ремесленных навыков».

Съезд подверг критике позицию правительства в отношении профессионального образования за то, что оно не проявляет заинтересованности в планомерности и целенаправленном развитии профессионально-технических учебных заведений. В результате учебные заведения этого типа открываются без какого-либо плана, отсутствует общее руководство делом профессионального образования в стране.

В резолюциях съезда были высказаны важные пожелания по вопросам организации и содержания профессионально-технического образования: о содержании общеобразовательной и специальной подготовки учащихся профессионально-технических учебных заведений, о создании различных профилей училищ и школ, о законодательном закреплении прав и обязанностей выпускников специальных учебных заведений.

Участники съезда единодушно высказались за необходимость введения в начальной и средней школе уроков труда как важного общеобразовательного предмета.

На съезде рассматривались и вопросы, касающиеся содержания и методов профессиональной подготовки. В докладе известного деятеля профессионально-технического образования С.А. Владимирского было сформулировано и убедительно доказано положение о единстве теоретической и практической подготовки выпускника профессионально-технической школы [6, с.208-210], предложена научно обоснованная программа производственного обучения слесарей. Выставка обширных материалов о деятельности учебных заведений, издание обобщающего труда И.А. Анопова «Опыт систематического обозрения материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России», а также многочисленные выступления на съезде дали возможность создать объективную картину состояния профессионально-технического образования в стране, увидеть положительное, а также общие недостатки, которые тормозили развитие этого важного дела.

Организацию II съезда первоначально предполагалось поручить Московскому отделению РТО, но затем Постоянная комиссия общества взяла на себя эту работу, а Московскому отделению было поручено устройство выставки при съезде. Оргкомитет возглавил князь В. М. Голицын.

II съезд по техническому и профессиональному образованию по своему составу был еще более многочисленным, чем I. К этому времени число специальных учебных заведений значительно выросло, ряд учебных заведений этого типа имел возможность обобщить свой опыт работы. Поэтому кроме общих вопросов организации учебной работы специальных учебных заведений на съезде большое место заняли

вопросы содержания и методов обучения. На съезде было организовано 14 секций. Почти во всех секциях выступающие с докладами дали обстоятельный анализ программ и методов обучения как по специальным, так и по общеобразовательным предметам.

Съезд высказался за необходимость унификации учебных планов однотипных профессионально-технических учебных заведений, разработки программ по общеобразовательным, специальным предметам и практическим занятиям.

Рассматривая систему приема заказов мастерскими училищ как «неизбежное зло», съезд указал, что вся работа в учебных мастерских должна быть, по возможности, подчинена педагогическим задачам учебного заведения.

Самые оживленные и многочисленные заседания проходили на IX секции – «Общих вопросов», на которой рассматривались вопросы о роли общего образования в развитии промышленности, проблемы школьного и внешкольного образования.

На этом съезде с еще большей силой прозвучала мысль, что подлинное развитие специального образования немыслимо без общего подъема культуры народа и широкого распространения общего начального образования. На съезде обсуждался внесенный В. П. Вахтеровым проект введения всеобщего начального обучения. Обсуждение вызвало большой резонанс среди широких кругов демократической общественности. В то же время обсуждение таких принципиальных вопросов вызвало беспокойство у чиновников Министерства народного просвещения и полиции, которые стремились всячески сузить аудиторию съезда и ограничить обсуждение проблемы лишь узкими практическими вопросами профессионального образования.

Для ознакомления членов съезда с современным им состоянием профессио-

нального и технического образования в России была устроена выставка, на которой были представлены работы учеников, различные учебные пособия, руководства и правила, которые наглядно характеризовали эту отрасль образования.

III съезд состоялся в декабре 1903-январе 1904 г. На съезде работало 11 секций: высших учебных заведений, средних и низших технических учебных заведений, ремесленных учебных заведений, коммерческого образования, мореходного образования, женского профессионального образования, ремесленного ученичества, художественно-промышленного образования, общеобразовательного ручного труда, образования рабочих, школьной гигиены и физического воспитания.

Лишь простое перечисление секций дает представление о том широком круге вопросов, которые обсуждались на его заседаниях. III съезд по количеству участников был самым многочисленным: в работе секций и общих заседаний участвовало 2727 человек. Полицию и чиновников Министерства просвещения волновало, что в работе съезда принимало участие много посторонних, т.е. лиц, не работавших в специальных учебных заведениях. Это были учителя и преподаватели средних общеобразовательных школ, работники промышленности, транспорта и сельского хозяйства, земские деятели, литераторы и т.д.

На съезде были заслушаны и обсуждены 442 доклада, касавшиеся различных сторон деятельности специальных учебных заведений. Особое же внимание было уделено содержанию обучения по специальным предметам, объему учебного материала и методам обучения в различных типах специальной школы. Большой интерес вызвала программа X секции, обсуждавшей вопросы образования рабочих и их детей. Заседания этой секции были особенно многочисленны. Основной мотив многих докладов (их было прочитано 70) и

выступлений сводился к требованию создать условия, при которых рабочие могли бы реально повышать свои общеобразовательные и профессиональные знания, а их дети имели возможность получать образование в любом типе специальной школы.

На съезде выдвигались требования сокращения рабочего дня, создания лучших условий быта рабочих и другие жизненно важные вопросы. Большой резонанс получил доклад П.Ф. Лесгафта в XI секции – физическое воспитание и школьная гигиена, в котором он не только выдвинул программу физического воспитания учащихся и рабочих подростков, но и потребовал улучшения гигиенических и материальных условий труда. Подобная атмосфера съезда напугала правительство, и 5 января 1904 г. распоряжением петербургского градоначальника съезд был закрыт за день до объявленного срока окончания работы без объяснения причин, а участникам съезда приказано немедленно покинуть помещение [4, X].

На 1913 г. был назначен IV съезд по техническому и профессиональному образованию, однако он не был разрешен правительством.

В противовес съездам, в которых принимала участие широкая общественность, МНП, а также Министерство торговли и промышленности провели съезды и совещания руководителей профессионально-технических учебных заведений, в которых принимали участие чиновники министерств и ведомств, а также представители промышленных и финансовых учреждений. Так, 27 марта 1898 г. состоялся съезд начальников промышленных училищ; 4-6 января 1911 г. – Егорьевский съезд директоров и преподавателей технических училищ Московского учебного округа (с участием некоторых фабрикантов и заводчиков); 11-21 июля 1916 г. – Совещание деятелей по профессиональному образованию при отделе промышленных учи-

лищ Министерства народного просвещения. Все они носили ограниченный характер официальных собраний, имевших целью собрать информацию о состоянии и работе технических школ и училищ и решать отдельные частные вопросы. Наиболее значительным был Егорьевский съезд. На нем было высказано мнение о слиянии низших и средних технических училищ. Съезд ходатайствовал перед правительством о снятии некоторых ограничений и излишней регламентации учебной работы и о предоставлении техническим школам и училищам большей самостоятельности в разработке учебных планов, программ и методов преподавания: «Периодический пересмотр программ и методов преподавания в соответствии с развивающимися требованиями техники, по мнению съезда, признается необходимым и лежит на обязанности педагогических советов...» [5, с.229].

Вопросы профессионально-технического образования довольно часто обсуждались на торгово-промышленных съездах, съездах горнопромышленников, которые также носили частный характер и не имели сколько-нибудь заметного влияния на судьбы русской технической школы.

Съезды по техническому и профессиональному образованию сыграли большую роль как в развитии теории специального образования, так и в совершенствовании практики работы специальных учебных заведений. И хотя официальная педагогика вопросам профессионального образования внимания не уделяла, а министерства, в ведении которых находились специальные учебные заведения, как правило, рекомендации и решения съездов игнорировали, подавляющее большинство преподавателей, мастеров и других работников низшей и средней профессионально-технической школы очень внимательно следили за работой съездов и многие ре-

комендации осуществляли непосредственно в работе, несмотря на отсутствие каких-либо официальных распоряжений на этот счет. Инициатором при этом выступало Русское техническое общество, стремившееся в работе своих учебных заведений осуществить все то ценное, что получило одобрение на съездах русских деятелей по техническому и профессиональному обра-

зованию. РТО всей своей многогранной деятельностью способствовало становлению и развитию специального образования в России в значительно большей степени, чем это делало правительство. Оно стало общенациональным центром развития профессионально-технического образования в стране.

Список литературы:

1. Небольсин А.Г. О съездах по техническому и профессиональному образованию // Техническое и коммерческое образование. – 1912. – №8. – с. 1-8.
2. Небольсин А.Г. Об устройстве периодических выставок и съездов по техническому и профессиональному образованию // В кн.: Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. I (общая часть). – СПб., 1891. – с. 1-9.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. /Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. – М., 1991. – 448с.
4. Резолюции III съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. — СПб., 1906. – 226, XXV с.
5. Труды Егорьевского съезда директоров, преподавателей-специалистов и руководителей работ технических училищ Московского учебного округа. – М., 1911. – 486 с.
6. Труды I съезда по техническому и профессиональному образованию. – СПб., 1890. – 720с.

Маликова Н.Р.

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В связи с переходом к рыночной экономике в нашей стране практически не стало ни одной сферы жизнедеятельности, которую не надо было бы выводить из кризиса. Прошедшее столетие оставило нам много проблем, с решением которых справится только человек, способный к непрерывному творческому саморазвитию. Это, прежде всего, проблема динамизма и глобальных изменений, происходящих в информационно-познавательной сфере, что в свою очередь способствует возрастанию роли и значению фундаментального образования, роли методологической культуры, творческих способностей обучающихся.

Поэтому в последнее время в высшем образовании все больше внимания уделя-

ется развитию творческой личности, конкурентноспособной, способной к непрерывному творческому саморазвитию. В процессе созидательной творческой деятельности человек с неизбежностью растет, саморазвивается, всякий раз возвышается до уровня сложности, трудности тех проблем, которые творчески становятся объектом его предметной деятельности. Возвышение потребностей человека к развитию самости в любой ее форме выводит человека на новые личностно-значимые уровни саморазвития. Поэтому проблема технологий обучения творческому саморазвитию личности – одна из актуальных и приоритетных дидактических проблем, научную и практическую значимость которой трудно переоценить.

На наш взгляд, существует несколько противоречий, первым из которых является требование конкретизации целей образования, с постоянным обновлением содержания образования, которое предъявляет к педагогу все новые и новые требования. В связи с этим у современной дидактики возникает проблема изложения её концепций в единстве с педагогическими технологиями, которыми мог бы овладеть студент, будущий учитель изобразительного искусства, с тем чтобы самостоятельно проектировать постоянно обновляемое содержание образования на свою будущую профессиональную деятельность

Второе противоречие – отсутствие дидактики для самого обучаемого. Дидактическая культура студента осваивается не целенаправленно, методом проб и ошибок. В связи с этим противоречием возникают следующие проблемы: как обучать студента творческой рефлексии, как стимулировать саморазвитие его общеучебных умений, включая умение самоуправления в решении учебных задач, как развивать способность к самооценке, к самоконтролю, к учебной деятельности?

Третье противоречие заключается в том, что современные технологии обучения, как и образование в целом, ведут разработку целей, методов и форм организации обучения с учетом современных технологий, но мало учитывают ту модель личности, которая будет востребована в будущем.

Я.А. Коменский по этому поводу говорил: «Всех нас, вышедших из школ и университетов, коснулась тень учености... цветущие годы юности прошли в изучении пустяков, людей следует учить главнейшим образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдали сами небо и землю, и познавали самые предметы, а не помнили только наблюдения и объяснения».

То же самое, наверное, имел в виду

А. Дистервег – немецкий ученый и педагог-практик, написав о развивающих возможностях эвристического метода обучения, стимулировавшего самостоятельность учащегося и способствовавшего тому, чтобы учащиеся открывали истины путем собственного размышления и исследования.

Однако существуют барьеры, которые тормозят и препятствуют творческому саморазвитию личности в процессе обучения: отсутствие высококвалифицированных кадров; отсутствие достаточно разработанных форм и методов работы по сохранению и укреплению здоровья обучающихся и педагогов; отсутствие должного финансирования систем и слабая материальная база образования. Кроме того, в процессе работы со студентами художественно-графического факультета нами выявлены следующие препятствия: различный уровень подготовки студентов-первокурсников; недостаточное количество часов, отводимых на практические занятия по специальным дисциплинам.

Практика показывает, что изучение творческого потенциала студентов на основе тестирования; конкретизация уровня сложности заданий; знакомство с творчеством великих художников, посещение художественных выставок нашего города; организация учебно-творческой и другой деятельности на пределе сил и способностей; постепенное усложнение решаемых задач; создание для студентов ситуация успеха; стимулирование студентов за особые творческие достижения – помогут выйти из сложившейся ситуации.

Очень важно, чтобы в ходе учебного процесса возникала проблемная ситуация, тогда можно научить человека творить. Но при этом необходимо соблюдать следующие условия: состояние интеллектуального затруднения, когда возникает противоречие между знаниями и умениями, которым владеет студент, и тем, что необходи-

мо для решения задач.

В данном случае необходимо стимулировать функции мышления следующими способами:

1. Воспроизведение студентами по памяти известной информации.
2. Действие репродуктивного характера.
3. Стимулировать творческое мышление, в результате которого студенты приобретают новое знание, умение.
4. Обращаться к свойствам зрительной памяти.
5. Формировать эмоциональное отношение к воспринимаемому явлению и умение воплотить образы воображения.

Необходимо поддерживать различные интересы и желания самих студентов:

- пользоваться признанием и уважением в группе;
- быть сильной, интеллектуально раз-

витой личностью;

- достичь больших успехов как в учебе, так и в спорте, в жизни;
- перспектива карьерного роста.

В ходе исследования проблемы творческого саморазвития на ХГФ нами выявлены личностные качества студента, которые характеризуют его творческую направленность, это: высокая работоспособность, сильная воля, самостоятельность, настойчивость в реализации намеченного, самоконтроль, целеустремленность, адекватная самооценка, умение рисковать, оригинальность суждений, способность к самоконтролю, высокий уровень притязаний.

Таким образом, мы считаем, что «механизм» творческого саморазвития запускается не ради саморазвития, а для того, чтобы вывести личность на новый, более высокий уровень творческой готовности в решении жизненно важных задач и проблем.

Список литературы:

1. А. Дисторвег «Избранные педагогические сочинения». Москва 1956
2. В. Н. Андреев «Педагогика творческого саморазвития». Инновационный курс, книга 2-я. Казань 1998
3. Я. А. Каменский «Великая».

Хабибуллина Л.К., Амалева Е.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЛИТЕЛЬНО БОЛЕЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н.ТОЛСТОГО

Изучение произведений Л.Н. Толстого позволяет фиксировать избирательность познавательных предпочтений длительно болеющих учащихся, способствуя тем самым формированию познавательных интересов к гуманитарным предметам. Познавательный интерес складывается в процессе общего развития человека под влиянием социально-педагогических обстоятельств его жизнедеятельности. Диалектика становления познавательного интереса в школьные годы состоит во взаимной обусловленности влияния педагогического

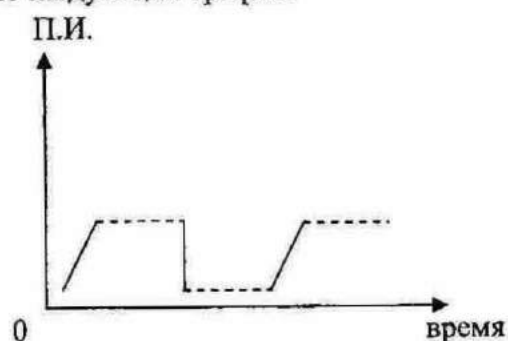
процесса и личности школьника друг на друга.

Для познавательного интереса школьника особенно характерна эмоциональная окраска деятельности, проявляемая либо в реакциях удовольствия, либо в высокой степени сосредоточенности при выполнении заданий. Также в характеристику входит стремление к продуктивной деятельности, выражающееся в предпочтении трудных заданий легким, а также в предпочтении заданий творческого типа. Познавательный интерес, являясь ведущим

мотивом личности, содействует формированию общественной направленности личности, обогащает общественную деятельность подростка, эмоционально и интеллектуально окрашивая ее и заставляя откликаться на явления окружающей действительности. Интенсивная учебная и внеучебная деятельность, обусловленная познавательным интересом, вносит ценнейший вклад в формирование социально-нравственной направленности учащихся.

Формирование познавательных интересов у данной категории школьников происходит по тем же принципам, что и у остальных. При этом большая часть длительно болеющих детей обладает повышенной утонченностью и интеллектуальностью. Ограничения, налагаемые болезнью, являются своеобразным стимулом развития умственных способностей (например, двигательная активность сублимируется в интеллектуальную при отсутствии способности двигаться). Подобная сублимация позволяет наблюдать изменение направления познавательных интересов ребенка в зависимости не только от ситуации в целом, но даже от фазы заболевания. Можно проследить моменты, когда познавательная активность, «использование» познавательного интереса (П.И.) снижается практически до нулевой отметки, что обусловлено «всплеском» болезни, но та же активность начинает резко возрастать при малейшей стабилизации состояния.

Учитывая же, что процесс выздоровления не есть нечто одномоментное, получаем следующий график.



На этапах стабилизации состояния соответственно подразумевается некая стабилизация уровня познавательной активности школьников в прямо пропорциональной зависимости, которую можно на данном графике проследить. Однако наблюдаются и случаи обратно пропорциональной зависимости, характерные, как правило, для учащихся выпускных (в нашем случае 9-х) классов, когда школьник, имеющий проблемы со здоровьем, мобилизуется на учебу в периоды ухудшения состояния, так как знает, что в иных ситуациях особых усилий для успешного усвоения материала ему не требуется («нечитающий» девятиклассник берется за «программное» произведение, хотя стабильно имеет оценку «хорошо», оперируя материалом, получаемым от учителя во время уроков).

Проблема формирования у учащихся познавательных интересов — одна из глобальных психолого-педагогических проблем, и многогранность, многоаспектность ее позволяют неоднократно возвращаться к исследованию разных сторон обозначенной проблемы. Если говорить о постановке обучения гуманитарным предметам в средней общеобразовательной школе, то следует признать, что она (постановка) оставляет желать лучшего. Увеличивается количество так называемых «профильных» школ, при этом школ «с гуманитарным уклоном» не так уж и много (мы говорим о школах в целом), хотя иметь «гуманитарные» классы считает своим делом каждая школа. Чаще всего в означенных классах увеличиваются «учебные часы» иностранного языка. О русском языке и тем более о литературе речь просто не идет. Простое же увеличение учебной нагрузки не приносит пользы здоровью детей, напротив, может причинить вред. Скорректировать учебный план для каждого ребенка не представляется возможным и, «защищаясь», мыслительный аппарат школьника

производит перераспределение энергии, определяет главное и второстепенное; школьник при этом руководствуется направленностью учебного заведения: гуманитарные предметы считаются легкими. Как следствие, в 13-14 (15) лет подростки затрудняются связно излагать свои мысли и не испытывают тяги к чтению – последнее перестает быть для них значимым, оставаясь в редких случаях средством провести время.

За время учебы в школе здоровье детей ухудшается. В первый класс они приходят с одним-двумя хроническими заболеваниями, а в выпускном имеют уже четыре. Даже за год пребывания в школе страдает желудочно-кишечный тракт, опорно-двигательный аппарат, осанка, что приводит к нарушению работы внутренних органов и вызывает целый букет болезней; а это, в свою очередь, создает дополнительные проблемы в обучении. Здесь опять уместно вернуться к исследуемой нами проблеме формирования познавательных интересов на этапе пубертатного периода.

Мы считаем, что педагог-предметник может оказать реальную помощь длительно болеющему учащемуся 8 – 9 (и не только) класса, научая его справляться с проблемами «по мере их возникновения». Учитель литературы способен сделать это, опираясь на изучаемые произведения классиков.

Как нами отмечено выше, обращение к творчеству Л.Н. Толстого способствует формированию познавательных интересов к гуманитарным предметам. Внешне незамысловатые, его произведения способны открыть нечто новое в личности каждого читателя, пробуждая интерес его к себе самому и к миру, поскольку опираются на принцип психологического анализа. Интерес к духовной жизни непреходящ для Толстого, он позволяет «проследить...способности к духовному росту, возможности...приобщения к высоким це-

лям человеческого бытия» [1]. Уловить и воплотить «текущее вещество» человеческого характера, само формирование человека – главная задача Толстого – художника. И то, как репашет писатель эту задачу, прослеживается в трилогии о детстве, отрочестве и юности Николая Иртеньева. Главный герой учится воспринимать других (ту же Наталью Саввишну, например) в их отличии от себя. Странное дело, «Наташка», оказывается, тоже человек, делает вывод Николенька. С образом Иртеньева связана одна из любимых мыслей Толстого – мысль о громадных возможностях для духовного роста человека. Духовный рост влечет за собой качественное изменение отношения человека к миру, формируя познавательный интерес. Николенька растет, вместе с ним растет его представление о жизни, о своей роли в ней.

Отдельной темой в творчестве Толстого стоит Кавказ. Р. Роллан писал: «Надо всеми...произведениями поднимается, подобно самой высокой вершине в горной цепи, лучший из лирических романов, созданных Толстым, песнь его юности... «Казаки». Снежные горы... наполняют... красотою всю книгу» [3].

Оставив Москву и попав в станицу, Оленин осознает «мерзость, гадость и ложь» своей прежней жизни, хочет начать жить по-новому. Но от казаков его отделяет стена непонимания. Однако в конфликте Оленина с казачьим миром правы обе стороны, каждая утверждает себя. Они должны существовать, чтобы когда-нибудь сойтись. Значит, надо быть терпимыми друг к другу, в данной ситуации это возможно. И постепенно произойдет (и происходит) сближение, Оленин почувствует себя «более и более свободным и более человеком», отрицая «фальшь» своего прежнего существования. Возвращение к нему, компромисс для героя невозможен. Искания Оленина продолжит герой «Войны и мира» Андрей Болконский.

Мировые события и крупные явления общественной жизни наблюдает в романе «Война и мир» обыкновенный смертный. Представляя события с нравственной стороны, автор позволяет читателю проникнуть в их историческую сущность.

Следует помнить о том, что Толстой, как сейчас принято говорить, еще и «осуществлял преподавательскую деятельность». Открывая школы в Ясной Поляне и

окрестных деревнях, он мечтал «спасти» талантливых «маленьких мужичков, которые кишмя кишат в каждой школе».

В школьной программе по литературе изучение творчества Л.Н.Толстого занимает не так много времени, как хотелось бы, но каждый учитель может найти для себя то, что позволит ему помочь своим ученикам не очерстветь душой в наше жестокое время.

Список литературы:

1. Роллан Р. Жизнь Толстого.- Собр. соч., т.2. – М., 1954.
2. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 12 томах. Под общей редакцией С.А. Макашина и Л.Д. Опульской. – М.: «Правда», 1987.
3. Храпченко М.Б. Лев Толстой как художник. – М., 1971.

Хабибуллина Л.К., Гильманов М.М.

ДУХОВНО-НАВЯСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Необходимо отметить, что в России после советского периода полным ходом идет возрождение религий. Церкви, мечети, синагоги и др. конфессиональные объединения превращаются во внутреннюю духовную силу общин. Общество при их помощи решает задачи воспитания подрастающего поколения, возникает жизненная потребность использования духовного воспитания подростков еще со школьной скамьи. В дореволюционной России в школах проводился урок «Закон Божий». Вернуть прошлое невозможно. Однако в целях недопущения совершения школьниками правонарушений необходимо в школах вводить специальный предмет, предусматривающий именно духовно-нравственное воспитание.

Деполитизация образовательной сферы привела к потере идеалов, падению нравов, идеологическому вакууму, заполнявшемуся идеей неформального общения, что решалось антиобщественными подростково-молодежными группировками. Так формировалась криминальная субкультура.

Государство и общество должны поставить заслоны этому негативному явлению. В деле предупреждения девиантного поведения подростков большую значимость могла бы приобрести проработка проблем религиозного образования и духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних, запрещение показа жестоких зрелищ в СМИ. Так можно было бы предупредить вырождение подрастающего поколения, его безнадзорность и девиантное поведение. Воспитательные воздействия в итоге должны быть направлены на разрушение криминальной субкультуры. Безошибочность данного вывода подтверждается цитатой из Послания Президента РФ: «необходимо методично вытеснять криминальные группировки с занятых ими позиций... И поэтому для России нет сегодня более важной задачи, чем сосредоточить все силы на своем возрождении – духовном...» [5].

В качестве дополнительного аргумента может явиться обращение к международным документам ООН. Так, «Пекинские правила» предлагают следующий вы-

ход: «... опора на общину как на инструмент эффективного осуществления альтернативных решений, перевоспитание с привлечением общины представляет собой традиционную меру... В связи с этим соответствующим властям следует поощрять предоставление общинами своих услуг» [3, с.23]. В том же документе ставится задача мобилизации добровольных и других общинных служб: «Правило 25.1. Следует привлекать добровольцев, добровольные организации, местные учреждения и другие общинные службы, с тем чтобы они внесли свой действительный вклад в перевоспитание несовершеннолетних» [3, с.24]. Одной из главных идей «Пекинских правил» является создание в целях раннего предупреждения девиантного поведения подростков достаточных условий жизни и воспитания молодежи с помощью организаций и объединений общин. Под общинами можно подразумевать не только общественные, светские, но и религиозные.

При резком росте преступности подростков необходимо проводить воспитательную работу, используя духовно-нравственные ценности. Эти ценности не надо придумывать, они уже определены, описаны в священных писаниях и применяются на практике традиционными религиями.

Например, в США правительственный документ «Америка 2000: стратегия развития образования» предусматривает программу нравственного воспитания, которая основывается на библейских ценностях и принципах. Предлагается система универсальных ценностей в цитатах из Библии и трудов отцов христианской церкви. На первый план выдвигаются честность, целеустремленность, прямота, прилежание, личная ответственность. Описаны главные черты характера, которые следует формировать у детей (смелость, сострадание, терпимость и др.) [1, с.88].

Исходя из того, что в мировых религиях заложен огромный нравственный потенциал, необходимо использовать его в предупреждении девиантного поведения несовершеннолетних, призвав к сотрудничеству ученых, педагогов, психологов и религиозных деятелей для создания программ и преподавания дисциплин, основанных на светской морали и духовных ценностях мировых религий.

К примеру, известный педагог Подласый И.П. также является сторонником данного сотрудничества и предлагает объединить усилия школы и церкви в духовном спасении людей [4, с.203]. Он указывает, что «образующиеся объединения «школа-семья-церковь» имеют большие воспитательные возможности, и, хотя по закону школа отделена от церкви, вряд ли разумно возражать против духовного влияния, идущего на пользу родителям и их детям, способного приостановить процессы одичания молодежи» [4, с.238-239]. Чтобы ребенок попал не в «бермудский треугольник» под названием «улица», а в социальный треугольник, созданный школой, родителями и церковью.

Христианские и мусульманские богословы, а также и рядовые верующие утверждали и утверждают, что "через "общечеловеческие ценности" субъекту переступить гораздо легче, чем через страх Божий" [2, с.68]. Можно выразиться и иначе: вера в Бога делает гражданина неспособным к совершению противоправных деяний. Следовательно, прежде чем совершить такое, он подумает, что получит за свой поступок от Бога. Далее испугается и откажется от его совершения. Таким простым является этот механизм удержания верующего человека от преступления.

Шаевич А.С., главный раввин России, считает, что беды и катаклизмы, свалившиеся на наше общество, во многом вызваны тем, что государство пренебрегало религией [7, с.128]. В настоящее время

на развитии российского общества сказывается то обстоятельство, что нас долгие годы отлучали от религиозно-духовных ценностей. Религия не является панацеей от бездуховности, тем не менее именно она содержит громадный «пласт» духовности, регулирует поведение человека, поэтому Библия также часто называется старейшей в мире «Декларацией прав человека». Исходя из этого сделаем вывод, что связь норм уголовного права с нравственными установками служит повышению авторитета закона.

Может ли религия внести какой-то полезный вклад в дело профилактики девиантного поведения подростков и удерживает ли вера в Бога от преступлений? В советский период давался однозначный и категоричный ответ: «критикуя религиозную мораль, лектор должен помочь слушателям понять, что вера в бога не облагораживает человека, что религия никогда не способствовала и не способствует повышению нравственного уровня людей, а религиозная мораль не является преградой на пути совершения преступлений» [6, с.3]. Этот ответ ученого советского периода насыщен чрезмерной субъективностью.

Это утверждение в адрес священной книги несправедливо, ведь столетиями Библия психологически помогала в жизненно-сложных ситуациях, что опровергнуть трудно. Для объективности приведем высказывания представителей православной церкви: «верующие люди считают все преступления «искушениями сатанинскими». Они думают, что все в мире совершается по воле бога. У верующего есть страх божий, он убежден, что бог видит каждый его шаг, а поэтому избегает преступлений. У человека нерелигиозного этой сдерживающей силы нет» [6, с.12-13].

Большинство известнейших педагогов мира поддерживали идею проникновения духовных начал в школьное образование в виде духовно-нравственного обуче-

ния и воспитания. Например, Коменский Я.А. раскрывал взаимосвязь активной деятельности детей с нравственным и религиозным воспитанием. В результате своих научных поисков Я.А. Коменский в качестве вывода выделил три составные части воспитания - научное образование, нравственное воспитание и религиозное воспитание.

В XIX в. Д.Г. Ньюмен, английский просветитель и католический философ, писал об «универсальном образовании» в своей книге «Понятие университета». Он считал, что духовные знания также важны для общего образования, как и знания научные. Программа Ньюмена включала в себя гуманитарное, естественное и духовное образование, называлось «единством наук», что способствует формированию цельной, гармоничной личности.

Религия в прошлом имела важное значение в духовном развитии общества. В царский период верить в Бога считалось добродетелью, богобоязненный человек восхвалялся, являлся примером для подражания. Большинство людей обладали религиозным мировоззрением и воспитанием. Следует подчеркнуть, что К.Д. Ушинский, заложивший научные основы педагогической мысли в России, особо подчеркивал роль духовного (религиозного) и нравственного воспитания, как основы для развития индивидуальности. Поэтому в систему среднего и высшего образования было бы целесообразно ввести спецкурс или элективный курс «Основы духовного воспитания», в котором предусматривалась бы глава о предупреждении девиантного поведения подростков.

В Библии и Коране имеется много морально-этических установок, заповедей, указаний, наставлений по предупреждению отклоняющегося (девиантного) поведения подростков, которые актуальны до сих пор и имеют реальный воспитательный потенциал.

Список литературы:

1. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 1998.
2. Куприянов А. Церковное право и его рецепция в российское законодательство// Российская юстиция, 2001, №2.
3. Минимальные стандартные правила отправления правосудия в отношении несовершеннолетних («Пекинские правила») //Советская юстиция, 1991, №12.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- Кн 2. Процесс воспитания.
5. Послание Президента РФ «Россия на рубеже эпох»//Российская газета, 1999, 31 марта.
6. Рожецкая Э.Е. Удерживает ли вера в бога от преступлений? (Методическое пособие в помощь лектору). – Л., 1966.
7. Шаевич А.С. Наша общая беда. Информационно-аналитический бюллетень, №25. «Религия. Общество. Государство (материалы «круглого стола»)»; Клуб реалисты, 1996.-128 с.

ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА: ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСКУССТВО

Амирова Н.В.

ТЕМА ПАТРИОТИЗМА И БОРЬБЫ ЗА МИР В ТВОРЧЕСТВЕ АБРЕКА АБЗГИЛЬДИНА

Современное искусство многолико, и порой очень сложно определить его место в жизни современного общества. Наша жизнь полна трагедий и несчастий. Кругом терроризм, недоверие к власти, братоубийственные войны, в России развал Союза, страх, неверие в будущее, крах идеалов. На этом фоне искусство, как отражение нашей жизни, приобретает многие формы и много в нем необъяснимых явлений. Под словом «инсталляция» показывают разные вещи, которые трудно назвать искусством. Многие художники потерялись в этом хаосе, многие пошли по пути абстрактного искусства, кто-то углубился в себя, ушел от истинного предназначения искусства.

Задача художника всегда одна: служить человечеству, вселять в него Веру, Надежду, Любовь. Абрек Абзгильдин – один из немногих художников, которого волнует сама жизнь: все, что происходит в мире, что творят на Земле люди, что их ждет впереди. Он стремится пропустить события через свою душу и сердце, осмыслить философски и донести до зрителя. «Можно, конечно, написать трагедию в Чечне, жертвы в Ираке, Израиле, но в моей душе рождается противостояние. Думаю – не надо увеличивать понятие зла, его и так хватает, лучше я напишу прекрасное. Нужно отвлечь людей от мрачных мыслей. Вот в чем главная задача. А кто каким образом этого добьется, кто как выразит красоту – вопрос таланта», – говорит он.

Абрек Абзгильдин – художник широкого диапазона, разрабатывающий в своем творчестве множество тем, над некоторыми из которых он работает всю жизнь. Его волнуют глобальные проблемы, происходящие в республике и за ее преде-

лами. В своих произведениях он изображает известных людей Татарстана: Марселя Салимжанова, Баки Урманче, Рудольфа Нуриева, Дэрдменда, Габдуллу Тукая, но не замыкаясь в рамках узконационального изображает и людей известных за ее пределами: это Тарковский, Параджанов, Ленин, а также личности, известные на весь мир: мать Терезу, принцессу Диану, Виктора Хару, Гарсиа Лорку. В его творчестве также находят отражение такие явления, как христианство и ислам в образах Иисуса Христа и Магомета. Кроме известных личностей Абзгильдин изображает татарский национальный праздник Сабантуй, волнует его мифологическая тема («Кентавры», «Похищение Европы»), любит он писать цветы, природу.

Суть творчества Абзгильдина в его патриотизме. Изображая портреты деятелей культуры, он умеет показать их на фоне символов и явлений, понятных человеку любой национальности.

Портрет Рудольфа Нуриева наполнен множеством символов. Здесь изображена фигура танцора в прыжке. Он как будто летит навстречу славе и признанию. Над ним силуэты знаменитых сооружений столиц мира: собор Парижской Богоматери, Эйфелева башня, Лондонский Биг Бэн, Тауэрский мост, буддистский храм, средневековые мозаики и витражи. Все они объединены одним общим пятном в верхней части картины и символизируют Европу, общечеловеческую культуру. И весь этот мир с многовековой историей бросает цветы к ногам танцора. Цветы символизируют признание и славу. Абзгильдин очень хорошо передал в этом прыжке порыв души к высотам творчества и вечное стрем-

ление человека к красоте и совершенству. Картина эта поистине философская, заставляющая размышлять о сути творчества, о гениальности, о полете человеческой души и о земле, которая дает миру этих гениев. Патриотизм здесь заключается в том, что здесь изображена земля, – малая родина Нуриева, степи и горы Башкирии, подарившие ему жизнь.

Еще одна картина – триптих «Эпохи. Люди». Она вместила в себя историю всего человечества, начиная с античных времен и до современности. Абзгильдин собрал вместе деятелей культуры: писателей, художников, философов всех времен и народов, людей, которые творили в разные эпохи. Здесь и Сократ, и Платон, и Аристотель – представители античной философии, художник эпохи Возрождения Леонардо да Винчи, русские философы и писатели Ф.М. Достоевский, Н.В. Гоголь, А.С. Пушкин, представители восточной философии, лидер национального освобождения Индии Махатма Ганди, философы эпохи Просвещения, социалисты-революционеры К. Маркс, Ф. Энгельс, В. Ленин. Среди всех этих людей мы видим и татарского поэта Габдуллу Тукая. Изображая Тукая на фоне творцов мировой культуры, Абзгильдин тем самым вводит культуру своего народа в общемировую систему ценностей, а то, что творил Тукай, приравнивает к творчеству крупнейших поэтов и художников мировой культуры. В этом желании не остаться в стороне от всеобщего художественного процесса тоже проявляется патриотизм творчества Абзгильдина. Триптих «Эпохи. Люди» сложен и многогранен по философской глубине и направленности. Он приглашает зрителя к размышлению о значении культуры в истории человечества, о значении отдельной личности в формировании этой культуры. Рассматривая левую и правую части триптиха, мы видим и такие явления жизни как атомный взрыв, войны, порабощение од-

них людей другими, голод, нищету, фашизм. Прямо на зрителя направлено дуло автомата. И среди этого светлым пятном выделяется образ Мадонны с младенцем Леонардо да Винчи. Невольно возникает ощущение хрупкости жизни, осознание того, что есть в истории и злые гении, которые сеют смерть и горе.

Одна из работ Абзгильдина посвящена татарскому художнику Баки Урманче. На полотне изображен сам художник. Вокруг – его произведения: царица Сююмбике, на стене одна из лучших его работ «В предгорьях Урала», на столе деревянная скульптура девушки «Весенние мелодии», здесь же журнал «Арт» и открытый блокнот для записей, рядом инструменты, которыми работает художник, карандаши, букет ландышей в стакане. Справа железная дверь, закрытая на замок, слева шамаль, написанный изящнейшим арабским шрифтом. Абзгильдин вместе с героем произведения размышляет об истории своей родины, о значении искусства и культуры в ее развитии, о том, как много сделано и сколько еще предстоит сделать. Изображая журнал «Арт» и открытый блокнот, он хочет сказать, что татарский художник обогащает свое творчество достижениями мирового искусства. Творчество накладывает на человека большую ответственность: чтобы творить, нужно много знать, много чувствовать, много понимать, не замыкаясь в рамках узконационального.

Одна из последних работ Абрека Абзгильдина называется «Звезды Казани». На ней изображены Б. Урманче, Г. Тукай, С. Сайдашев и мир вокруг них поет и ликует. Название картины говорит само за себя. Здесь тема патриотизма звучит в полный голос. Эти три образа: художник, поэт и композитор – как символы национальной культуры.

Произведение, написанное к 60-летию Победы, посвящено поэтам Мусе Джалилю; Виктору о Хара, казненному

при режиме Пиночета в Чили; Гарсиа Лорке и Юлиусу Фучику. Он соединил четырех поэтов разных национальностей в одной картине. Они воевали с фашизмом и погибли от рук фашистов. Изображая Мусу Джалиля рядом с поэтами других национальностей, он говорит о причастности татарского народа к борьбе с мировым злом. В произведении Абзгильдин приглашает посмотреть на проблему с несколько другой точки зрения. Вот что говорит сам художник:

«Кто виноват в этом зле? А может быть, фашизм воевал с ними? Рядом с поэтами я изобразил Сталина и Гитлера, над ними Пегас — символ поэзии, культуры. Поэты и эти две личности — противоположные стороны — добро и зло. Поэты несут добро и веру в будущее, любовь к жизни. Фашизм уничтожает все это. Это борьба двух противоположностей, в конечном итоге победит добро. Но я не осуждаю ни Гитлера, ни Сталина — они продукт эпохи, общество заказывало их, оно диктовало так жить и воевать».

Следующая из работ, выполненных Абзгильдиным в последние два года, называется «Да помолимся мы Богу». На ней изображен обнаженный мальчик, обвешанный автоматами, патронами. С левой стороны от него Мать Тереза, отец Алексей, с правой — Иоанн Павел II, сзади — московский хазрат, т.е. представители всех религий, которые молятся о его спасении. Над мальчиком — мадонна Софийская. Эта картина о войне в Чечне, о молодых ребятах, которые гибнут неизвестно за что. Эта антивоенная тема призывает к ответу на вопрос, как спасти детей, а в итоге все человечество от войн и гибели. Обнаженный мальчик символизирует незащищенность перед этим злом.

Эта вещь высоко философская, вызывает противоречивые чувства, и, конечно, проблема, затронутая в ней, касается всех людей, живущих на Земле, призывает

объединиться все религии, а значит и весь мир, задуматься о будущем. Тема, затронутая в произведении, современна и злободневна. В татарском искусстве никто еще не поднимал этой проблемы. В нем вся боль о детях, молодых людях, которых в мирное время ведут на смерть не ради высоких целей, а практически ни за что. И к этой проблеме, которая требует решения, сегодня привлекает наше внимание Абрек Абзгильдин.

Таким образом, тема патриотизма и борьбы за мир в творчестве Абрека Абзгильдина проявляется в том, что он остро и обнаженно видит проблемы современности, в конечном счете, соединяет их в одну глобальную тему — спасения человечества. Способность Абзгильдина воспринимать и изображать национальные татарские темы в общемировом масштабе, ставить деятелей татарской культуры в один ряд с мировыми деятелями поднимает татарское изобразительное искусство на более высокий уровень. Он возвышает и обогащает культуру своего народа. Без такого соединения культур невозможно четко и ясно представить ее развитие. У творчества Абзгильдина мощный философский фундамент. Язык его произведений реалистичен, но его реализм не всегда прямой, а с подтекстом, можно сказать — символический реализм. На его полотнах всегда узнаваемые лица, но детали, атрибуты символичны и придают произведениям более глубокий смысл. Абзгильдин по образованию художник — монументалист, поэтому его произведения смотрятся монументально. Но в то же время они и камерны, так как в них присутствуют живые человеческие судьбы, чувства, передается внутренний мир героев.

Абзгильдин — художник, воспевающий не только Татарстан. Ему интересна жизнь России, жизнь всего мира. Его волнует и тревожит все. И тот факт, что художник затрагивает глобальные темы в

своим творчестве, выходит далеко за пределы республики, говорит о его больших возможностях, о его патриотизме, который выражается в интересе к жизни, к миру в

целом, в нежелании оставаться в стороне от этих явлений, в осознании себя человеком мира.

Список литературы:

1. Валеева Д. Искусство Татарстана XX век. – Казань: Издательство «Туран», 1999.
2. Ванслов В. Изобразительное искусство и проблемы эстетики. – М.: Издательство «Художник РСФСР», 1975.
3. Егоров А. Проблемы эстетики. – М.: Издательство «Советский писатель», 1977.
4. Нигматуллина Ю.Г. «Запоздалый модернизм» в татарской литературе и изобразительном искусстве. – Казань: Издательство «Фэн», 2002.
5. Червонная С. Изобразительное искусство Советской Татарии. – М.: Изд-во «Советский художник», 1983. – С. 13-14.
5. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие / Под ред. проф. Д.И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

Батыршина А.Р

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ КАЗАНСКИХ ПСИХОЛОГОВ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОТЕХНИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ КАЗАНСКОГО ИНСТИТУТА ТРУДА (20-30-е годы XX века)

Среди многих страниц истории науки есть еще немало таких, открытие которых позволит нам отдать должное ученым нашего Отечества. Нам еще предстоит осмыслить то достояние, которое мы получили от науки тяжелого, но, пожалуй, наиболее интересного периода в истории России – 20-30-х годов XX века. Несмотря на неоднозначность оценок этого периода с уверенностью можно сказать, что поиски и открытия могут показать ориентиры для развития современной науки. В истории отечественной психологии и, в частности, психологии, которая получила свое развитие в нашем регионе, далеко не все изучено. Зарождение и развитие психологической мысли, лаконично перешедшей в психологические исследования на базе Казанского университета и других научных центров, имеет большую историю. Историю, которая полна белых пятен, нераскрытых имен, забытых исследований в силу политических, идеологических и других причин. Одной из страниц развития психологической мысли и науки в нашем регио-

не посвящена данная статья.

Идеи научного управления и потребность в науках о труде и производстве в нашей стране отчетливо возникают и приобретают форму в годы нэпа. В условиях послевоенной разрухи советская власть пыталась использовать все возможные ресурсы для подъема хозяйства. В этом отношении советское правительство (как и правительства других стран Европы – участников мировой войны) оказалось заинтересованным в изучении, пропаганде и внедрении идей научного управления Ф.У. Тейлора, его последователей, в подготовке собственных специалистов в этой области, проведении научных исследований, направленных на повышение эффективности труда и производства [4, с.33]. Еще в XIX веке было выпущено несколько книг, которые излагали основные принципы управления людьми. Так, Чарльз Баббидж (1829-1871) разработал механический калькулятор и написал книгу об управлении производственной фирмой. Однако именно Фредерик Тейлор заслужил звание

"отца научного менеджмента". Цель Тейлора заключалась в том, чтобы повысить производительность труда рабочих, чтобы и фирма, и ее работники могли пользоваться результатами повышенной эффективности. Способ повышения производительности, как считал Тейлор, заключался в том, чтобы научным способом разработать наиболее эффективные методы выполнения трудовых операций, а затем обучить им работников. В его подходе основными являлись три принципа: время, методы и правила работы. Его наиболее важными орудиями были надзор и секундомер.

Классический пример Тейлора сводится к его изучению работы людей, перебирающих рис, уголь и железную руду с помощью одинаковых лопат. Тейлору казалось, что работа с различными материалами предполагает использование различных орудий труда. Он начал с того, что занялся созданием целого ряда лопат различной формы и размера, а затем с секундомером в руке измерял эффективность труда за определенное время. Такая методика получила название "исследований времени и движений" – изучение задач, решенных при выполнении определенной работы, а также времени, необходимого для решения этих задач. Разумеется, средний работник мог перегрузить от 25 до 35 тонн материала в день с помощью соответствующей лопаты и наиболее эффективных движений. Это привело к проведению аналогичных исследований практически по любой операции, известной в производственном процессе. Был определен наиболее эффективный способ работы, который и стал стандартом при постановке целей.

В начале века научный менеджмент Тейлора стал доминирующей стратегией повышения производительности труда. На заводах по всей стране работали сотни специалистов-исследователей времени и движений. Одним из последователей Тей-

лора был Х.Л. Гантт. Он составил таблицы, с помощью которых управляющие заводов могли распланировать рабочее время своих подчиненных в мельчайших подробностях на день вперед. Франк и Лилиан Гилбред воспользовались идеями Тейлора в своем трехлетнем изучении методов кладки кирпича. Они разработали принцип "экономии движений", который доказывал, что каждая операция может быть разбита на серию элементарных движений, получивших название "дерблиг" (фамилия Гилбред, написанная наоборот). После этого они изучили каждое движение, чтобы сделать его наиболее эффективным.

Можно себе представить, как чувствовали себя рабочие под неусыпным контролем специалистов, следящих за каждым их движением. Такой подход рассматривал людей преимущественно как машины, которые необходимо правильно программировать. Весьма мало внимания уделялось психологическим аспектам работы. Тейлор считал, что рабочие будут выполнять свое дело с полной отдачей (другими словами, чувствовать, что их мотивируют), если их жалование будет достаточно велико, чтобы люди могли удовлетворить свои основные потребности. В духе идей Тейлора впоследствии будут выполнены знаменитые исследования Готорна (Майо) (1927). В наше время исследователи используют термин эффект Готорна, согласно которому имеется тенденция людей вести себя по-другому, когда они знают, что за ними наблюдают [3, с.507-509].

В советской России широкое распространение получил термин НОТ – научная организация труда, который был введен в обращение в 1921 году И.М. Бурдянским. Он понимал НОТ как систему, "базирующуюся на научных основах организация труда, гарантирующую наивысшую производительность при минимальных затратах на единицу изделия определенного качества" [4, с.35].

Наиболее крупными научно-практическими центрами в области НОТ к 1923 году стали: Центральная лаборатория по изучению труда при Институте мозга (Петроград); Центральный институт труда (г. Москва); Институт НОТ (г. Казань); Институт труда (г. Таганрог); Всеукраинский институт труда (г. Харьков) и др.

История Казанского института НОТ – это непрочитанная страница в истории отечественной психологии. Есть необходимость показать становление и развитие региональных научных направлений и школ, среди которых по праву почетное место должна занимать школа казанских психологов. И как пишет директор Казанского института труда И.М. Бурдянский: «если требуется яркая иллюстрация того положения, что идея, для применения которой пришло время, пробьется через всякие препятствия, через всякие трудности, то материалом для этой иллюстрации может служить история Казанского Института НОТ» [5, с.3]. По инициативе И.М. Бурдянского и других работников политуправления 13-14 марта 1921 года состоялась Казанская городская конференция по научной организации труда. На конференции присутствовало около 200 человек, было избрано Бюро НОТ в составе следующих лиц: Бурдянский И.М., Дитякин В.Т., Циммерлинг И.Н., Фельзер Ю.С., Масловский С.А., Николаев Н.Н., Кругликов П.И. Бюро НОТ было утверждено 12 апреля 1921 года, а с 22 апреля было реорганизовано в Институт НОТ, заведующим которого стал И.М. Бурдянский. Заметим, кстати, что само слово «НОТ» – казанского происхождения, и в апреле 1921 года С.А.Масловским была предложена аббревиатура «НОТ».

Институт создавался в сложных условиях. Отношение большинства членов Президиума Татпрофсовета к Бюро НОТ было ироническое, как к чудачеству, годному для Америки, но не для РСФСР.

Трудности были связаны со многими историческими событиями того времени. Начало работы совпало с моментом голода 1921 года, последствия которого чувствовались в республике на протяжении нескольких лет и которые требовали в области хозяйства не длительного анализа и применения мер НОТ, а «пожарных» действий. Из сильных моментов, сопутствовавших институту, явилось наличие в Казани достаточно большого количества научного потенциала, часть из которого удалось вовлечь в деятельность, направив их научные интересы в новую для них область проблем НОТ.

Институт состоял из следующих научных и научно-учебных отделов: отдел организации производства и управления; психотехническая лаборатория (зав. М.А. Юровская); гигиеническая лаборатория (профессор В.В. Милославский); учебный отдел (зав. К.И. Сотонин).

Институт НОТ с момента своего основания поддерживал систематическую связь с соответствующими научными учреждениями и отдельными работниками в области научной организации труда как СССР, так и заграницы. Связь эта заключалась в систематическом обмене материалами и литературой, взаимной информации о работе, научной переписке с такими странами, как Германия, Франция, Англия, Голландия, Швейцария, Испания, Италия, Япония и США. Тесные научные отношения поддерживались с такими учреждениями, как Organisations Institut (Берлин), Taylor Society (Нью-Йорк), Institut d'Orientacio Professional (Барселона), Institut für Arbeitspsychologie (Пара) и другими. Институт НОТ имел своих представителей-корреспондентов в Германии (профессор Чахотин С.С. – зав. отделом организационного оборудования торгпредства СССР в Берлине) и США (инженер Вишневский А.А.).

Институт поддерживал связи со все-

ми крупными научными учреждениями СССР: Институтом по изучению мозга (Ленинград), Всеукраинским институтом труда (Харьков), Институтом научной организации производства (Донбасс), Отделом психологии труда Государственного института охраны труда (Москва), Институтом психологии труда (Саратов). Научная связь была довольно тесная, выражаясь в некоторых случаях даже еженедельным обменом материалов. Институт также являлся центром по НОТ, с которым держали непрерывную связь все работники по НОТ в Татарской республике.

Как мы уже отметили, были созданы несколько научных и научно-учебных отделов. Среди всех прочих отделов и лабораторий большой интерес представляет научная и практическая деятельность психотехнической лаборатории. Первоначально отдел получил название психофизиологический отдел с подотделами психофизиологии труда и бюро по выбору профессии. Заведующим отделом стал К.И. Сотонин, сотрудниками: П.И. Кругликов, М.А. Юровская, А. Лурья, консультант – профессор Н.А. Миславский.

Научно-исследовательская работа шла по двум линиям – исследовательской и практической. Теоретические вопросы касались разработки проблемы изменения скорости движений в связи с мышечным напряжением, под влиянием внушаемости на работу, составления профессиограмм (инженера, педагога, врача, агронома), работы по профессиональной типологии в связи с изучением психологических способов воздействия на рабочих в целях поднятия производительности их труда и пр. Бюро профессий в первый год своего существования провел до 60-ти индивидуальных обследований и дало соответствующее количество консультаций.

Психологический подход к изучению вопросов труда объяснялся составом научных сил отдела. На этом же основании в

1922 году психофизиологический отдел был преобразован в психотехническую лабораторию, одновременно было закрыто бюро по выбору профессии и предоставление консультаций для частных лиц было прекращено. Состав сотрудников психотехнической лаборатории состоял из заведующей лабораторией М.А. Юровской, научного сотрудника А. Лурья, консультанта К.И. Сотонина, лаборантки Ш.А. Максудовой. Научному исследованию подлежали вопросы: зависимость скорости работы от настроения и темперамента, утомляемость швейников и оловолитчиков, колебание скорости реакции в связи с мышечной утомляемостью, а также вопросы о женской трудоспособности, о зависимости между температурой тела и темпераментом и пр. Были разработаны профессиональные профили бухгалтера, библиотекаря, администратора, и наряду с этим – программы исследования вагоновожатых, кондукторов трамвая и кандидатов на курсы научной организации труда (НОТ) и курсы промышленных администраторов.

Основу лаборатории составили следующие направления:

1. Проведение научно-практической деятельности лаборатории, которая состояла из: а) участия в бригадной исследовательской и реорганизационной работе института на предприятиях и учреждениях по линии психофизиологии труда; б) изыскательной и консультационной работы по исследованию интеллектуального уровня; в) изыскательной работы в области профориентации с консультациями по определению специальных свойств и качеств в отдельных случаях.

2. Сосредоточение большей части внимания не на измерении утомления, а на изыскании мер сведения утомления до возможного минимума путем простейшей рационализации рабочих движений (в частности, путем введения менее утомительных приемов работы).

3. Осуществление профориентации, «как совершенно необходимую в деле создания хороших профессионалов в нужном для страны количестве» [5, с.40].

4. Разработка психограмм.

5. Проверка и исправление существующих методы обследования и изыскание новых методов исследования и обработки материалов.

6. Проведение профконсультаций.

7. Разработка в зависимости от своих интересов и практических нужд вопросов психофизиологии труда и психотехники [5, с. 87-96].

В первые годы существования психотехническая лаборатория не имела собственной аппаратуры, и сотрудники института вели работу в психологической лаборатории Казанского университета. После 1925 года во время поездки за границу Бурдянского И.М. было выписано значительное количество психологической аппаратуры: хроноскоп Шульце с рядом дополнительных приборов, кимограф с несколькими записывающими приборами, эргограф Дюбуа последней конструкции, мнемометр Раншбурга, аппарат для смещения цветов Марбе, тренометр Меде, импульсометр, оптометр Меде, глазомерный аппарат по Баумгартен, глазомерный угловой аппарат Меде и др.

По мере роста материальных возможностей лаборатория изготавливает различные формы бланков и таблиц для коллективных испытаний – большей частью по типу описанных в литературе, частью же впервые вводимые.

Выработка психограмм велась обычно в связи с предстоящим обследованием профпригодности. К.И. Сотониным были выработаны следующие психограммы: психограмма состава инженерных войск, психограмма судебного следователя; М.А. Юровской – психограмма врача, психограмма администратора, психограмма рационализатора и многие другие.

В лаборатории большое внимание уделялось разработке методики стандартной статистической обработки результатов психологического исследования, которую вел К.И. Сотонин. Вычисление средних арифметических, по мнению К.И. Сотонина, мало целесообразно в биологических дисциплинах, а в психологии особенно нецелесообразно.

М.А. Юровской исследовалась проблема утомления, его типология и принципы измерения. Были сделаны следующие выводы:

1. Не существует принципиального различия между физической и умственной работой; разницу составляет степень напряжения различных участков периферической и центральной нервной системы. В этом смысле неправильно различать мышечное и нервное утомление. В обоих случаях утомляются, прежде всего, клетки и центры нервной системы, при мышечном – психомоторные, стимулируемые высшими ассоциационными, во-втором – преимущественно последние.

2. Специфичность отделов нервной системы, подвергающихся утомлению при умственной и физической работе, слабое участие нервно-мышечного аппарата при умственной работе и большое в физической работе, разница в количестве и качестве продуктов распада в обоих случаях (различная концентрация ионов), разная степень и сила напряжения центральной нервной системы – обуславливают разницу в объективных признаках утомления при разных видах работы.

3. Подобные условия иррадиации и суммирования раздражения (плюс перенос продуктов распада непосредственно кровью) объясняет тот факт, что при сильном умственном утомлении имеются признаки утомления такие же, что и при физической работе.

4. Данный факт объясняет стимулирующее влияние кратковременной смены

работы и тормозящее – длительной.

5. Чем привычнее работа, тем меньше требует она напряжения высших мыслительных центров, проходя по упрощенной рефлекторной дуге (автоматичность), тем меньше центральное утомление и сильнее местно-нервно-мышечное.

Психотехническая лаборатория участвовала в деле распределения учащихся по высшим учебным заведениям. Это направление деятельности лаборатории находилось под руководством М.А. Юровской. Интересным представляется исследование учеников фабзауча фабрики «Спартак», выполненное Я.П. Красниковым. Цель исследования была следующая: во-первых – создать набор тестов для дальнейшей работы по исследованию учеников фабрично-заводских учреждений и, во-вторых – получить материал для профподбора при приеме в школу и дальнейшем обучении. Численный состав учеников школы фабрики составил 55 человек. Распределение в процентном отношении по сословию: крестьян – 22%, детей рабочих – 46%, детей служащих – 16% и остальные дети военных. Таким образом, около половины – дети рабочих.

Среди учеников было проведено анкетирование по вопросу о профессии отцов, нравится ли она или нет. В результате получили следующие данные: недовольных в 1 группе – 35%, 2 группе – 42%, 3 группе – 50%. Цифры показывают, что при дальнейшем обучении процент недовольных возрастает. Мотивировка недовольства той или иной профессией чисто утилитарная: работа крестьянина нравится больше, т.к. условия работы на чистом воздухе больше привлекают, чем грязная работа в кожевенном производстве.

По половому признаку ученики распределяются следующим образом: мальчиков – 76%, девочек – 23%. По национальности: русских – 73%, татар – 20%, евреев – 7%. Состояние здоровья: 51% –

больных, из них 47% мальчиков и 61% девочек. На лечение в дома отдыха летом было отправлено 43% учащихся. Возраст групп самый разный: 1-я группа – от 15 до 18 лет, 2-я – от 15 до 20 лет, и 3-я – от 16 до 20 лет.

Исследование учеников показало, что ученики очень мало ориентируются в профессиях. Интеллигентным трудом желают в дальнейшем заниматься 16%: в I-й группе – 7%, во II и III – 22%. Большая часть желает быть ремесленниками и рабочими.

Также были обследованы такие процессы, как внимание, память и другие высшие процессы. Каждой группе было уделено по 4 часа. При исследовании подбирались разные методы и проводились по два раза, для устранения колебаний. Как выяснилось, татар следует исследовать на родном языке, так как данные о них отличаются от других национальностей. И вообще, татары отстают при обучении на русском языке.

Кривые развития мальчиков и девочек мало разнятся. Наблюдается рост высших процессов с возрастом. Интересно распределение учеников по интеллектуальному уровню. При грубой разбивке на 5 частей оценки в цифрах обозначают: 0-20 очень плохие, 20-40 плохие, 40-60 средние, 60-80 хорошие и 80-100 очень хорошие. Школьный подбор таков: 1-я группа – 50% плохих, 42% средних и 7% – хороших; 2-я группа – плохих 20%, средних – 60% и хороших – 20%; 3-я группа – плохих нет, средних – 70% и хороших – 30%.

Учебная работа психотехнической лаборатории состояла в организации семинаров по психотехнике: в 1924 году был организован первый семинар, в 1925 году – второй семинар. Цель семинаров – подготовить практических работников по психотехнике, способных помогать лаборатории в проведении исследований. Задачами занятий явилось исследование проблемы утомления, частной и общей одаренности.

Сотрудники лаборатории также вели и преподавательскую деятельность на организуемых институтом курсах: по психотехнике – М.А. Юровская, по психофизиологии – К.И. Сотонин.

В начале 20-х годов сотрудниками лаборатории были опубликованы следующие работы: «Труд и внушаемость», «Физиология труда», «Методика статистической обработки результатов психологического исследования», «Методика субъективного использования психогрaмм», «Скорость работы и настроение», «Скорость работы и темперамент», «Влияние систематического голодания на память», «О колебаниях в женской психике в зависимости от периода менструации», «Научная организации книги» (К.И. Сотонин), «Проблема умственной одаренности у взрослых и определение пригодности к умственному труду», «К методике исследования высоты интеллектуального уров-

ня», «К психологическим характеристикам профессий», «Пригодность к умственному труду» (М.А. Юровская).

Статьи отчетного характера и обзоры хода работ психотехнической лаборатории за отдельные периоды имеются напечатанными в следующих изданиях: Бюллетень Бюро НОТ (№1, 1921), Сборник Бюро НОТ (№1,2, 1922), Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда (1923), Baumgarten-Arbeitswissenschaft u. Psychotechnik in Russland (Берлин, 1924), НОТ в СССР (Москва, 1924) и др.

Безусловно, этим обзором не заканчивается исследование проблемы истории возникновения и развития Казанского института труда и, в частности, психотехнической лаборатории. Мы надеемся, что откроются другие незаслуженно забытые имена ученых-психологов и исследователей, внесших большой вклад в отечественную психологию.

Список литературы:

1. Ильин С.С., Бабаков А.М. Крестьянское (фермерское) хозяйство и рынок (20-е годы и современность). – М., 1995.
2. Климов Е.А., Носкова А.Г. История психологии труда в России. – М., 1992.
3. Никелс У., Макхью Д., Макхью С. Постигание бизнеса. – Тольятти, 1996.
4. Носкова О.Г. История психологии труда в России (1917-1957). – М., 1997.
5. Пять лет работы (1921-1926)/ Под ред. И.М.Бурдянского. – Казань, 1926.

Исхакова Н.Р., Сафиуллина Н.З.

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНОЕ ВОЗРОЖДЕНИЕ СТРАНЫ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Будущее человечества зависит не только от достатка материальных благ, но и духовного облика всего общества, которое способно обеспечить быстрое развитие науки, культуры, образования и производства.

Время, в которое мы живем, отмечено поиском нового социально-экономического и духовно-культурного возрождения. Сильнее всего поиск сказывается на юном поколении, как наиболее

уязвимой и наименее защищенной части общества. Понизился уровень материального обеспечения, произошло расслоение в молодежной среде. Сложный, во многом противоречивый процесс сегодняшних реформ привел к девальвации духовных ценностей, составляющих основу общенациональной культуры. Поэтому перед государством, общественностью, образовательными и культурно-воспитательными учреждениями, семьей стоит задача чрез-

вычайной важности.

Педагоги многих стран спорят о том, нужно ли учить музыке всех детей или только особо одаренных. Мы считаем, что музыке как профессии следует обучать детей, имеющих влечение к ней и обладающих отличными музыкальными способностями. Но общая музыкальная культура должна распространяться на всех детей, а не только на одаренных. Главной задачей музыкальной культуры, как указывалось ранее, является воздействие через музыку на духовный мир учащихся, и прежде всего на формирование их общечеловеческих ценностей, где нравственные принципы играют важную роль.

Музыкальное воспитание осуществляется в дошкольных, общеобразовательных школах. Однако известен и оригинальный опыт еще более раннего музыкального воспитания – пренатальный и младенческий. В стране и в мире накоплен интереснейший опыт, когда только что родившихся детей, так и еще не появившихся на свет приобщают к музыке [1]. В США разработана программа Дошкольного проекта Сороса в Центре развития ребенка. Она включает следующие этапы: ранний возраст (для детей от рождения до трех лет), дошкольный возраст (от трех лет до шести), начальная школа (от шести до девяти лет), высшая школа, обучающие центры. В программе связующее звено, пронизывающее все центры в воспитании ребенка – это музыка. По мнению авторов программы, музыка – богатейший источник воспитания [2]. Она в содействии с эмоциональным развитием способствует позитивному воспитательному процессу в дальнейшей социализации личности ребенка.

Идею раннего приобщения детей к музыке также поддерживают английский педагог Рой Слэк. В своей работе «Роль музыки в жизни детей и молодежи» он высказывает мысль о том, что начинать за-

ниматься музыкой нужно как можно раньше. По его мнению, дети с момента рождения подвергаются самым разнообразным влияниям. Домашний уклад, простые детские песенки, которые ребенок слушает и поет – все это важные факторы, воздействующие на ум и чувства с самого раннего детства. Было бы хорошо, если бы все дети воспитывались в семьях, где общая атмосфера способствовала бы духовному обогащению и облагораживанию личности, где родители оказывали бы только благотворные влияния, «... но каждый, кто имеет дело с детьми, знает, – пишет Р. Слэк, как бедны духовно многие из них, как часто лишены они в раннем возрасте благоприятных предпосылок для своего развития» [3].

Большое значение имеет музыкальная атмосфера в семье, когда взрослые уделяют достаточное время общению с родившимся ребенком, будь то слушание музыкальной сказки или пение простой детской песенки, где постоянно поддерживается интерес к этому источнику духовного развития.

Духовное формирование личности продолжается и в дошкольных учреждениях. По мере накопления музыкального опыта у детей появляется эмоциональный отклик на произведения. Так, по результатам исследований детей дошкольного возраста выяснилось [4,5], что дети отдают предпочтение жизнерадостным, маршевым, веселым песням. Далее идут патристические песни, песни героического характера, и лишь на третьем месте стоят лирические, спокойные образы. Это означает, что у детей с этого возраста развивается односторонность интересов, поэтому необходимо развивать у дошкольников способность к сопереживанию чужой радости, горести, любви к ближнему, добрых взаимоотношений друг с другом.

Одним из направлений по формированию общечеловеческих ценностей может

служить народная музыка. Человечество донесло до нашего времени наиболее самобытные и талантливые произведения народного искусства. Яркие художественные образы, четкая композиция, изобразительные средства языка народных песен способствуют глубокому восприятию детьми нравственно-эстетических идей, отразивших представления народа о духовной красоте, культуре. Свои первые музыкальные переживания ребенок должен получать, на наш взгляд, на родном музыкальном языке. Идея добра и любви главенствует в народных произведениях. Под словом «любовь» народные тексты детских песен позволяют понимать не столько сентиментальные чувства, сколько привязанность к родным, а также чувства благодарности, дружбы, восхищения, сострадания и уважения. Именно так понимается это слово. Такая любовь – источник доброго отношения ко всем людям, к природе, ко всему живому. Наполнить такой любовью – основа нравственности, духовного роста, гармонизации чувств и одновременно – лучшая защита человека от посягательств зла и насилия, ибо следование принципам нравственности ведет к духовному развитию человека, основой которого является формирование общечеловеческих ценностей. Такая любовь – основа жизни, дающая огромную жизненную энергию подрастающему поколению, она особенно необходима в настоящее время.

Изучение мнения подростков о предпочтениях позволяет понять, какая музыка

больше всего нравится нынешней молодежи. Согласно результатам исследования, почти половина опрошенных школьников Казани (44,3%), Набережных Челнов (43,6%), Лениногорска (48,6%) предпочитают эстрадную отечественную музыку, так как она "понятна" и "интересна"; зарубежной эстраде отдают приоритет 28% школьников трех городов; классическую музыку слушают в Казани 12,7% учащихся, в Набережных Челнах – 11,1%, в Лениногорске – 21,1%. (Исследование включало несколько этапов с 2002-2006г. Первый этап осуществлялся в 2002г. в летних оздоровительных лагерях г. Казань, Набережные Челны, Лениногорск среди учащихся общеобразовательных школ.).

Предпринята была попытка выявить и музыкальные предпочтения родителей респондентов. Ребенок испытывает влияние со стороны ближайшего окружения: родственников, сверстников, школы и других учебных заведений, средств массовой информации и др. Однако влияние семьи наибольшее. Родители оказывают воздействие на своих детей, прививают свои вкусы, ценности, моральные нормы. На вопрос: "Что предпочитают слушать Ваши родители?", молодые люди ответили следующим образом (см. рис 1). Очевидно, что родители предпочитают эстрадную музыку. Дома звучит музыка развлекательного характера, которая исполняется по телевидению, радио. Народную и классическую музыку родители отводят на второй план во всех возрастных категориях.



Анализ данных показал, что чем дальше находится город от столицы, тем большую роль в предпочтении школьники отводят классической музыке. Это может быть связано с тем, что в периферийных городах отсутствуют большие концертные залы для выступления популярных артистов. 5,8% респондентов в Казани предпочитают народную музыку, 7,5% – воздержались от ответа. В г. Набережные Челны 1,7% выбирает народную музыку, 10,5% – воздержались от ответа. В г. Лениногорск 2% отдают предпочтение народной музыке.

Социально-экономические преобразования в современном обществе требуют совершенствования всей системы учебно-воспитательного процесса с учетом региональных, национальных особенностей и традиций. В настоящее время традиционная система обучения дополняется национально-региональным компонентом, который включает в себя родной язык, искусство.

Изучение содержания татарского фольклора позволяет нам утверждать, что он является уникальным средством формирования общечеловеческих ценностей: любви к своему народу, эстетического вкуса, физического совершенства, мировоззрения, оптимизма. Проблему формирования общечеловеческих ценностей можно рассматривать через тематический план изучения национальной культуры на уроках в школе:

- поэзия;
- игровой фольклор;
- праздники.

Поэзия, как одна из литературных сокровищниц народного искусства, в сочетании с музыкой по-прежнему остается наиболее действенным механизмом формирования культуры школьников, где происходит знакомство с различными национальными скороговорками, загадками, сказками. «Игровой фольклор» включает

изучение хороводных песен, сценок. «Праздники» вводят детей в мир национальных обрядов и традиций. Учащиеся могут разучить различные обряды, играть на национальных инструментах.

Введение национально-регионального компонента в содержание музыкально-эстетического развития школьников способствует формированию духовной культуры на национальном материале.

Разработка вопроса по внедрению национально-регионального компонента требует различных мероприятий, связанных с изменением содержания предмета «Музыка» в школе, где большая доля учебного времени отводилась бы национально-региональному компоненту. Также необходима тщательная подготовка профессиональных кадров в области национальной музыки. Заметным шагом в решении этой проблемы является введение в Казанском государственном педагогическом университете общемузыкальной подготовки на всех факультетах. Будущих учителей различных школьных дисциплин обучают игре на музыкальных инструментах, прививают навыки руководства хоровым коллективом.

Однако школа нуждается в помощи научно-методического характера и в обеспечении музыкальным репертуаром, в работе с которым решаются воспитательные задачи. Именно музыкальный репертуар является важнейшим средством музыкально-эстетического развития учащихся, формирования общечеловеческих ценностей через музыкальную культуру. К его подбору необходимо предъявлять самые высокие требования. Произведения, звучащие на уроках музыки, должны быть не только идейно выдержанными, высокохудожественными и доступными детскому восприятию, как по содержанию, так и по форме, но и обязательно должны усложняться от урока к уроку. Репертуар должен отражать

широкий круг явлений и событий в жизни. Таким образом, проблема высокохудожественного и, вместе с тем, методически обоснованного репертуара представляется нам одной из сложнейших, требующей постоянных усилий и внимания со стороны всех заинтересованных лиц.

Используя в работе новые сочинения, необходимо помнить о том, что ни одно музыкальное произведение не исчезнет из детской памяти бесследно. Оно невольно становится средством формирования либо хорошего, либо дурного музыкального вкуса. А так как количество уроков в школе по-прежнему остается ограниченным, то ни одна спетая песня, ни одна пьеса на должна быть «проходящей». Репертуар наших детей не богат, и поэтому необходимо отрегулировать вопрос о соотношении произведений народного творчества, классики и современной музыки в школь-

ной программе, а также о роли каждого из этих разделов в работе с различными возрастными группами. Знакомство с лучшими образцами народной, классической и современной музыки не просто должно иметь место во всех классах, но также в том, что соотношение этих разделов должно меняться в зависимости от возраста учеников и их музыкального опыта. Учитывая то, что народная музыка является основой классической и современной музыки, считаем целесообразным увеличение удельного веса изучения народного творчества в начальных классах и уравнивание их в средних классах. Это будет способствовать формированию межкультурного взаимодействия молодежи, творческому развитию и общению, а в итоге – формированию общечеловеческих ценностей: любви к Родине, ближнему, уважения к старшим, чувства доброты и сострадания.

Список литературы:

1. Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г.М. Ляминой. – М., 1981.
2. Воспитание детей раннего возраста. Методическое пособие к программе «Кроха» / Под ред. Г.Г. Григорьевой. – Н. Новгород, 1997.
3. Слэк Р. Роль музыки в жизни детей и молодежи // Музыкальное воспитание в современном мире. – М., 1973. – С.229.
4. Катинене А.И. Педагогические условия формирования певческой деятельности детей 5-7 лет. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1974.
5. Силуков В.Е. Развитие музыкальных интересов в процессе слушания музыки на занятиях // Формы организации художественной деятельности дошкольников. – М., 1972.

Мингалеев М.И.

ГРАФИКА Б.И. УРМАНЧЕ ПО МОТИВАМ ПОЭЗИИ ДЭРДМЕНДА

Художник Б.И. Урманче к созданию графических листов по мотивам поэзии Дэрдмента [1] обратился в 1940-1950-х годах [2]. Однако наиболее развернутое воплощение образов, навеянных стихотворениями поэта, мы находим в графике казанского периода (1958-1990). Мастеру удалось извлечь из поэтических творений Дэрдмента пластические и музыкальные образы, исполненные общечеловеческого,

непреходящего смысла, гармонии и выразить удивительно точно дух его афористической поэзии.

Художник использовал лаконичные художественные средства, которые сделали зримыми глубокие изречения поэта. Б.И. Урманче находит пластический эквивалент поэтических образов и воплощает в самом строе рисунков такие отвлеченные от изобразительности понятия, как неж-

ность, самоотречение, женственность [3]. Мастер отказался от моделировки формы, в своих одно- или двухфигурных композициях он создал образы несколькими уверенными и лаконичными, одновременно трепетными линиями. Иногда художник сочетал рисунок тушью и акварелью. В композициях, построенных на непрерывной, волнующейся линии, мы как бы ощущаем их полную сопричастность к трудному, натянутому как струна, поэтическому слогу Дэрдменда. Легкость и кажущаяся спонтанность исполнения графических работ – результат большой предварительной работы художника, которая включала его размышления и наблюдения, изучение натуры. Мастер, последовательно двигался от подробных детализированных рисунков до все более обобщенных и лаконичных, имеющих характер художественного символа [4].

Свое отношение к поэзии поэта Б.И. Урманче выразил в своем стихотворении 1956 года художник, в нем он, в частности, пишет: «когда читаешь Дэрдменда, хочется повторять слова, полные неги, благородства. / Слова, дающие душе силу, новые надежды, страсти. / Слова, дающие разуму плотную, сытную пищу». Действительно, в поэзии Дэрдменда мастер обретал для себя источник духовных сил [6].

В рисунке «Корабль»⁶ (1940-е годы) художник изобразил силуэт судна с накренившимися мачтами и рванными парусами, беспокойные изгибы волн и зыбкую неопределенность горизонта неровными и размашистыми линиями и заливкам туши – все это, определило особое эмоциональное состояние поэтического произведения. Общий импульсивный характер рисунка напоминает каллиграфическую скоропись. По ней мы прочитываем «текст» рисунка с таким же волнением как, возможно, когда-то Б.И. Урманче прочитал стихотворение Дэрдменда.

Свои размышления о времени, о лич-

ной судьбе и судьбе народа поэт облакает в метафорический, иносказательный язык. Их графическое воплощение мы находим в листе Б.И. Урманче «Время». Здесь переживания выражены через образ тюркского Пегаса – Тулпара [7], который символизирует собой творческое вдохновение. Художнику удалось композиционно противопоставить и одновременно связать два разновременных события. На статичном переднем плане изображен поникший Тулпар, рядом с ним его хозяин, их окружает пасущееся стадо овец. На динамичном втором плане, по холму скачут воины на конях. Асимметричность композиции, контраст планов определяет особое эмоциональное состояние.

Одно из самых изысканных графических произведений художника «Побеждает Сулеймана» (1969) иллюстрирует первую строку двустишия: «Ножки дивные Балкис покорили Сулеймана» В рисунке показан сюжет коранического содержания [8]. Композиция листа выстроена по способу кадрирования. Фигура Соломона и Балкис даны фрагментарно и срезаны краем листа. На переднем плане дан выразительный профиль Соломона со всеми атрибутами царя: голова увенчана короной, волнистая «ассирийской» борода, пронизательный взгляд, который выразительно контрастирует на втором плане с фронтальным изображением грациозной фигуре Балкис, ее отражению на зеркальном полу дворца, изящной руке царицы, поддерживающей платье. Ритмическое повторение складок одежды, движения руки, ног, профильной линии лица, ниспадающей «ассирийской» бороды Сулеймана и т.д. декоративно организует плоскость листа, создает музыкальный строй произведения. Каллиграфический рисунок то энергично рисует царственные одеяния, то непринужденно закругляясь, обозначает куст в саду, то щедро рассыпается в драгоценных украшениях Балкис.

При плоскостном решении композиции художник, убедительно, передал пространство, не нарушая цельности листа. Художник уменьшает размеры фигур и предметов по мере их удаленности. Соломон выделен мощной и энергичной линией и темным пятном намечающей одежду. Движение ног Балкис переданы в перспективном сокращении. На дальнем плане небольшой фрагмент сада, намечен свободным росчерком пера и заливкой фона.

К поэтическим произведениям Дэрдменда «Хайят» [9] и «Белоснежная» [10] Б.И. Урманче создал около тридцати вариаций. В них художнику удалось передать красоту восточной женщины. Мастер комментируя особенности перевода поэтического образа Хайят в графический говорил: «...Его поэзия – бесспорно – одна из вершин татарской литературы. Какие бездны мысли, любования природой, восхищение женщиной! Это лучшие черты поэзии Дэрдменда. Главный стержень его поэзии было чувство прекрасного. Естественно, это чувство рождает отзвук в душе художника. Поэма Дэрдменда «Хайят» очень меня тронула. Так вот и появились эти рисунки. У Дэрдменда женщина – это идеал женщины, даже – идея женщины. Она облекается от земной, плотской конкретности. Вот почему всякие бытовые детали здесь лишние. Хайят – сама женственность» [11].

В станковых листах «Хайят» – каллиграфическая вытяжка виртуозного рисунка, создает удивительно цельный, гармоничный мир, как от поэзии, так и от – собственно искусства. Прозрачный, вибрирующий рисунок с мягкими переходами сопровождает пластический и музыкальный женский образ. Лаконичность контурного рисунка воспринимаются как адекватный способ выражения поэзии. Граненность и совершенство стиля возникают как ценностная параллель высоте образного стиля поэта.

В работе «Белоснежная» (1972) изящная контурная линия гармонично сочетается с размыткой тупью, передающей впечатление водопада, распущенных волос красавицы, оттеняющих абрис ее тела. Строгую симметричность нарушает струящаяся вдоль вертикальной оси легкая и певучая как волна линия, образованная поворотом головы, тела, поджатой правой ногой и свободно опущенной левой. Фигура девушки вписывается в классический треугольник. Трепет белоснежного тела оттеняется мастерской растушевкой волос. Смысловая и эмоциональная наполненность образа достигается тщательным отбором, освобождением от всего лишнего. Плавная, уверенная контурная линия более всего соответствует музыкальному строю поэзии Дэрдменда. Гармоничный ритм плавных изгибов тела и живописной размытки струящихся волос создает единое звучание всей формы. Кульминацией художественного сотворчества художника и поэта становится создание идеала, заключенного в изобразительную формулу, «знак» – сущности женской красоты.

Все в этом произведении невесомо и эфемерно, на всем лежит отпечаток недосказанности. Воздействие на зрителя определяется цельностью внутреннего пространства, создаваемого равновесием и гармонией композиции, четким музыкальным ритмом, пластической выразительностью рисунка, плавностью и текучестью линий.

В другом листе 1972 года гармония достигается художником классической "L"-образной композицией, образованной фигурой «Белоснежной». На рисунке она изображена сидящей на лоне природы среди стилизованных под татарский орнамент цветов и листьев. Расчесывая свои черные волосы, длинноволосая красавица показана в легком и изящном повороте. В своем внутреннем, отрешенном созерцании словно слилась с природой, став единым

целым с листьями, цветами, воздухом наполняющим пространство листа.

Таким образом, в серии графических листов по мотивам поэзии Дэрдменда мастеру удалось найти своеобразный изобразительно-пластический эквивалент, соединивший в себе плоскостное изображение восточной классической миниатюры и современного линейно-контурного рисунка

французских художников Матисса и Пикассо. Отказ от моделировки формы, в своих одно или двухфигурных композициях, предельное обобщение, выразительность лаконичных линий позволили Б.И. Урманче создать художественный символ и сделать зримыми глубокие изречения поэта.

Список литературы и пояснения:

1. Дэрдменд (псевдоним, что значит «страдающий», «опечаленный», отнюдь не прихоть поэта, а состояние его души) настоящие фамилия и имя Рамиев Мухамметзакир Мухамметсадык улы (1859–1921), поэт, золотопромышленник. Вместе с братом Ш. Рамиевым издавал газету «Вақыт», журнал «Шура».
2. Б.И. Урманче долгие десятилетия находился под воздействием «мон» – страданий и душевных мук поэта. Впервые мастер обращается к поэзии Дэрдменда в 1940-е годы. Он вспоминал: «У меня были очень несчастливые времена. Особенно 1940-1950-е годы. Искусство на втором плане. Цель работы - лишь сохранение бытия».
3. Новицкий А.И. Баки Урманче. – Казань: Татарское книжное издательство, 1994. – 192с.: портрет. – С.161.
4. Там же.
5. Орывок стихотворения Б.И. Урманче «Вера» из цикла «Дэрдменд». См.: Ахметова-Урманче Ф.В. Спой Бакый абый!// Казань. – 1997. №10-11. – С.41-47. – рус., татар. – С.44.
6. Стихотворение «Корабль» является программным произведением поэта. Образ корабля, обреченного на гибель, является утверждающим грядущие победы человека над злом и насилием.
7. Тулпар, в мифологии и фольклоре тюркских народов, в т.ч. и татар, сказочный образ крылатого или быстрого коня.
8. Балкис, библейская царица Савская, входит во дворец Соломона (Сулеймана). Пол зала был сделан из хрусталя, царица принимает его «за водяную пучину, и открывает свои голени. После этих доказательств могущества и хитрости Соломона, которому помогает во всем Аллах, царица признает, что заблуждается, и уверует в Аллаха. Смысл короткого стиха в том, что сила красоты Балкис оказалась равной магическому жезлу пророка Мусы. (К. 27:22-45). См.: Коран. Пер. с араб. Акад. И.Ю. Крачковского. – М.: СП ИКПА. 1990. – 512 с.: ил. – С. 313-315
9. «Хайят» означает жизнь, в то же время это имя девочки. Смысл этой символической параллели в том, что жизнь, вечность породила немало прекрасного, подобного этой девочке, играющей с куклой, а источник всего прекрасного – любовь. «Любовь, страсть – это огонь, свеча, а Дэрдменд – мотылек», - говорит поэт. Иными словами, главная цель в жизни – это любовь, в огне которой сгорает человек. Гали Халит. Тукай и его современники (в борьбе за реализм и народность татарской литературы). Казань, Таткнигоиздат, 1966, - С.57.
10. Дэрдменд в поэзии опирается на богатейшую поэтическую традицию Востока. В частности, стихотворение «Белоснежная» написан поэтом на основе стихов золотоордынского поэта XIV века Хорезми. См.: Дэрдменд. Поседевшая струна. (на тат. и рус. языках) – Казань, Издательство «Магариф», 1999. – 112с, ил. – С.97.
11. Цитата Б.И. Урманче из книги Новицкий А.И. Баки Урманче. – Казань: Татарское книжное издательство, 1994. – 192с.: портрет. – С.158-159.

ХАЙВАН АТАМАЛАРЫНЫҢ ЯСАЛУ ЫСУЛЛАРЫ ТУРЫНДА

Татар телендә сүзләр ясалунун түбәндәге ысуллары бар :

- кушымчалау;
- сүзләр кушылу;
- сүзтезмәләр лексикалашу;
- сүзтезмәнең, кушымча алып, кушма сүзгә күчүе;
- конверсия ысулы;
- лексик-семантик ысул;
- аббревиация.

Имезүчеләр классына кергән хайван атамалары ясалуда берничә ысул кулланыла. Шуларга тукталып китик.

Кушымчалау ысулы.

Бу ысул сүзьясалыш типларына ярашлы рәвештә кушымчалар ярдәмендә яңа сүзләр ясаудан гыйбарәт. Кушымчалау ысулы татар телендә иң продуктив ысул саналса да, хайван атамаларын формалаштыруда аның роле кечкенә.

Кушымчалар продуктив һәм продуктив түгел, үле һәм тере кушымчаларга бүленә. Телнең үсеш процессында күпсанлы ясалма сүзләр ясаган кушымчалар продуктив дип атала. Телнең үсеш процессында бик аз гына ясалма сүзләр ясаган кушымчалар продуктив түгел кушымчалар дип йөргеләләр. Хәзерге сүзьясагыч кушымчаларны шулай ук тере һәм үле кушымчаларга бүлүгә мөмкин. Тере кушымчаларның ясаучы нигезләре хәзерге телдә яшиләр һәм аларны кушымчалардан аерып алырга мөмкин. Мәсәлән, тапчы сүзендә -чы кушымчасы тере кушымча булып тора. Аерып булмый торган үле кушымчалар ясаучы нигезләре белән шулкадәр нык береккән булалар, аларның ясаучы нигезләрен хәзерге телендә аерып булмый [1, с.217-218].

1. Продуктив кушымчалар белән ясалган хайван атамалары:

Нигез + -лар/-ләр кушымчасы. -лар/-ләр, -нар/-нәр, кушымчалары татар телендә

күплек санны белдерә торган грамматик формант булудан тыш сүзьясагыч чара буларак та кулланыла. Бер класска, семьялыкка, ыругка, отрядка берләшүче хайван төрләрен белдерү өчен хайван атамаларына -лар/ -ләр, -нар /-нар кушымчалары ялгана. Мәсәлән, имезүчеләр (класс), аюлар (семьялык), лемурлар (семьялык), күселәр (ыруг), сусарсыманнар (семьялык), тычкансыманнар (семьялык), кимерүчеләр (отряд), партояклылар (отряд);

Нигез-+лык/-лек кушымчасы. -лык/-лек кушымчасы хайван атамалары ясауда катнашмый. Ә хайван атамаларына ялганып, метафорик мәгънәле исемнәр барлыкка китерә: бозаулык, этәчлек.

2. Аз продуктивлы кушымчалар белән ясалган хайван атамалары.

Фигыль+ калак кушымчасы.

Ясаучы нигез белдергән эш-хәрәкәткә бәйләнешле билгегә

ия булган хайван атамасын белдерә: очкалак (очартиен).

Нигез + -ан/-ән/-н кушымчасы.

Күпчелек тюркологлар бу кушымчаны сыйфат фигыль кушымчасы -ган нан килеп чыккан дип саныйлар. Бу кушымчаны һәрвакытта да сыйфат фигыль күрсәткеченә кайтарып калдырып булмый. Мәсәлән, божан, болан, куян сүзләрендә -ан элементы элек тә "жәңлек" мәгънәсендә мәстәкыйль сүз булган дип уйланыла. Хәзерге көндә ул мәстәкыйль сүз буларак татар телендә очрамый. Югарыда китерелгән сүзләр хәзерге татар телендә структур яктан бүленмәгәнлектән, аларны тамыр сүзләр дип карарга туры килә [1 с.369]. Бу кушымча генетик яктан сыйфат фигыль кушымчасы белән бәйләнгән. Тарихи яктан караганда тычкан сүзе -кан кушымчасы белән ясалган булса кирәк.

3) Нигезләреннән аерылмый торган

кушымчалар белән ясалган хайван атамалары. Татар әдәби телендә кайбер хайван атамаларының структурасында бүткенгә көндә нигезләреннән аерылмый торган кушымчаларны да күрәбез:

- гыр кушымчасы: айгыр;
- кар кушымчасы: кучкар;
- дыз кушымчасы: кондыз;
- сык кушымчасы: бурсык;
- пе кушымчасы: керпе.;
- тал кушымчасы: байтал.

Нигезләр кушылу.

Татар телендә нигезләр тезүле бәйләнеш юлы белән дә, ияртүле бәйләнеш юлы белән дә кушылып кушма исемнәр ясаганнар һәм ясыялар.

1) Компонентлары тезүле бәйләнеш нигезендә ясалган атамалар.

Татар теле белемендә компонентлары тезүле бәйләнеш нигезендә ясалган куш (парлы) исемнәр күп булса да, хайван атамалары (имезүчеләр классы) арасында бер генә мисал очрады: зубр-бизон "зубробизон".

2) Компонентлары ияртүле бәйләнеш нигезендә кушылып ясалган хайван атамалары. Хәзерге татар телендә, атрибутив бәйләнештәге компонентлар кушылып, шактый күләмдә кушма исемнәр ясала. Атрибутив бәйләнештәге кушма хайван атамаларының түбәндәге моделләре очрый:

Исем + исем моделе.

Мисаллар: мөгебзборын, үрдәкборын, арыкүгез, кәжәболан, тычкан койрык, ярканат.

Исем + тартымлы исем моделе.

Мисаллар: чүл бүресе, Давид боланы, Бурчелов зебрасы, Пржевальский аты, Америка чәшкесе, Гренландия тюлене,

Эфиопия шакалы, Азия буйволы, Азия борындыгы, Малайя аюы, ком әрләне, кыр тычканы, болын бүресе, урман йоклачы, сазлык боланы, агач көнгәресе, чикләвек йоклачы, дингез кондызы, кыр кәжәсе, дала сөркәсе, үр куяны, йорт куяны, су күсесе һ. б.

Сыйфат + исем моделе.

Мисаллар: кыргый ишәк, кыргый ат, кыргый кәжә, яшел мартышка, зур ярканат, кәрлә бегемот, зур йоклач, ак куян, кара касатка, соры дельфин, кызыл бүре, ак дельфин, тимгелле йомран, ак аю, соры аю, кара аю, ала шакал, ак төлке, тимгелле болан, гади тиен, гади бегемот, гади бүре, гади шакал, сумкалы тиен, сумкалы аю, күзлекле аю, суыр тычкан, мыеклы мартышка, сакаллы дунгыз, яллы бүре һ.б.

Сыйфат фигыл + исем моделе.

Мисаллар: очартиен, коенучан янут.

Объектив бәйләнештәге кушма атамаларга бер генә мисал очрады: балашар (исем+фигыл моделе).

Ике компонентлы хайван атамалары күбесенчә шушы моделләргә нигезләнеп ясала.

Сүзтезмәләр лексикалашу.

Татар телендә кушма сүзләр кушылу юлы белән генә түгел, бәлки сүзтезмәләрнен лексикалашуы, сүзтезмәнең кушма сүзгә әйләнүе юлы белән дә хасил булалар.

Хайван атамалары арасында сыйфат+исем тибындагы атрибутов сүзтезмәләрдән ясалган кушма атамалар очрады. Мисаллар:

Сүзтезмәләр	Кушма сүзләр
ак теш	актеш "белозубка"
көрән теш	көрәнтеш "бурозубка"
куш аяк	кушаяк "тушканчик"

Мисаллардан күрәнгәнчә, икенче баганада китерелгән кушма исемнәрнен

тәңгәл ирекле сүзтезмәләре бар һәм ул сүзләрнен шул сүзтезмәләрдән килеп

чыгуы логикага сыя. Хәзерге вакытта бу кушма сүзләрнең тәңгәл сүзтезмәләре булганлыктан, яки юк дигәндә, шундый сүзтезмәләр тел аңына ят булмаганлыктан, аларны шул сүзтезмәләрдән ясалган дини уйларга була.

Лексик-семантик ысул.

Татар телендә ясаучы нигезнен семантикасы аерылу юлы белән дә яңа сүзләр ясала. Бу очракта яңа сүз бер үк сүз төркеме эчендә барлыкка килә. Лексик-семантик ысул белән яңа сүз ясалганда, сүзләр омонимлаша. Очраклы рәвештә материал яктан туры килгән омоним сүзләр сүзьясалышын тәшкил итәләр. Хайван атамалары арасыннан семантик

омонимнарга мисал итеп "мөгезборын" сүзен алырга мөмкин. Мөгезборын – 1) хайван атамасы 2) кош атамасы. 3) бөжәк атамасы. Бу атаманың барлыкка килүендә күрсәтелгән хайван, кош һәм бөжәкнең тышкы билгеләрендә охшашлык булу сәбәпче булса кирәк.

Өлеге сүзьясалыш ысуллары хайван атамаларын барлыкка китерүдә төрлечә кулланылганнар. Арада нигезләр кушылу ысулы продуктивлыгы белән аерылып тора. Кушымчалау ысулы ярдәмендә дә атамалар ясалган, ләкин күп түгел. Ө менә фонетик, конверсия, аббревиация ысуллары хайван атамалары ясауда бөтенләй катнашмаганнар.

Әдәбият:

1. Татар грамматикасы. -Т 1. – М.: Инсан, Казан: Фикер, 1998. – 510 б.

Миргалимова З.Ф., Сәлахетдинова З.Ф.

ФАКИЛ САФИН ӘСЭРЛӘРЕНДӘ МЕТАФОРЛАРНЫҢ СТИЛИСТИК РОЛЕ

Әдәбият күгендә якты йолдыз булып янучы күренекле әдип Ф.Сафинның ижаты бик үзенчәлекле. Ул халык тормышында телнең тоткан урынын, аның әһәмиятен тирәнтен аңлап язучы. Ф.Сафинның "Гөлҗиһан" повесте турында Наис Гамбәр болай дини яза: "... Әгәр дә шагыйрь чәчмә әсәр язуга алына икән, ул, ирексездән, үзе дә сизмәстән, проза әсәрендә шигырьгә хас югары поэтика кануннарын куллана башлый һәм чәчмә әсәрдәге образлылык чын мәгънәсендә камиллеккә ирешә. Чәчмә әсәр укуында "жырлап тора" башлый, укучыда фикер өермәсе кузгата. Теленең табигый агышы, гыйбарә-төсмерләргә бай булуы, сыгыммалы рәвеш белән "Гөлҗиһан" повесте хәзерге татар прозасының бер казанышы булып тора"[1, б.7].

Язучының теле – чын халыкчан тел, һәр төрле сурәтләү чараларына, бизәкләргә бай. Шунысы игътибарга лаек: бу ясалма

чуарлык түгел, һәр кулланылган сүз бер жепкә тезелгән энже бөртекләрен хәтерләтә. Шушы жәһәттән "Саташып аткан таң" ("С.а.т."), "Гөлҗиһан" ("Г.ж.") һәм "Соңгы көз" ("С.к.") әсәрләрендә кулланылган метафораларга тукталып үтик.

Предметларны яки күренешләрен нинди дә булса охшаш якларына нигезләп сүзләрдәге мәгънәне күчерү *метафора* була [2, б.96]. *Метафора* – шул ук чагыштыру, ләкин кыскартылган яки, кайбер галимнәр әйткәнчә, яшертен чагыштыру; чагыштыруда ике мөстәкыйль сүз булса, метафорада бер генә сүз, – шул бер сүз охшаш күренешне (сурәтне) дә, исеме шул сүзгә күчерелгән әйберне (күренешне, эш яки хәлне) дә белдерә. Бу фикер борынгыдан, Аристотельдән үк килә. Курбатов Х.Р. үзенең "Сүз сәнгате" дигән китабында борынгы грек философы Аристотельнең метафора һәм чагыштыру

турында язган сүзләрен китерә: “Метафора белән чагыштыру арасында аерма зур түгел. Мәсәлән, Ахилл турында сөйләгәндә, шагыйрь “Ул арыслан кебек ыргылды” ди. Бу – чагыштыру. “Арыслан ыргылды” дигәндә исә, ул метафора була. Икесе дә (Ахилл да, арыслан да) көчле булганга күрә, шагыйрь метафорадан файдаланып, Ахиллны арыслан дип атый” [2, б.96-98].

Метафоралар үзләрнен жыйнак һәм кыска бирелүләре белән аерылып торалар. Аларда чагыштырудагыча теркәгеч, бәйләк, кушымчалар

кебек бәйләүче чаралар булмый. Мәсәлән:

“Сәгыйть:

– Мәҗит, сиңа “кәтүк” ләрдән салам! – дип, баскычтан үзләре яшәгән икенче катка күтәрелүче кызларга күрсәтте” [“С.а.т.”, 90]. Монда кызларны шүредәге кәтүкләр кебек житез булулары өчен “кәтүк” дип атыйлар. Бу мисалда “кәтүк” сүзе метафора була. Ә кәтүк кебек житез кызлар дисәк, чагыштыру булып иде.

Элек-электән күчерелмә мәгънәдәге сүзләрнен сөйләмдә башка сүзләр белән тыгыз бәйләнештә килгәнлегә күрә. Бу традиция хәзерге чорда да дәвам итә. Аеруча шуны билгеләп үтү әһәмиятле: сүзләрнен мәгънәләре бер-берсе белән күчерелмә мәгънәдә тинчлештерелгәндә, соңга таба күренешләрнен билгеләрен ачык, төгәл һәм конкрет итеп күрсәтү өстенлек ала бара. Моңы һичшиксез телнен үсүе, камилләшүе белән бәйләп карау дәрәсрәк булып. Мәсәлән: “Һәркайсы дөнья куа, арба күчәrlәре һич уйламаган эҗирдә орылыша, китә үзара ызгыш, бер-берсенә пычрак ату” [“Г.”, 154]. Биредә, безнеңчә, арба күчәре тормыш, язмыш мәгънәсендәдер, чөнки кеше яшәеше дә, күчәр кебек, бер урында тормый һәрвакыт әйләнәштә. Тагын бер мисал: “Колакларына әллә нинди әйберләр

кияләр дә, шул **тартма** уйнаган көйгә чайкалышып тик торалар” [“Г.”, 155]. Магнитофон **тартма** дип әйтелә, чөнки әлегә прибордан бернинди дә яшәү көче, рәхәтлек бөркелеп тормый. Ул – буш.

Метафорик сүзләренә, жөмләдә стилистик куланылу дәрәжәләренә карап, өч төркемгә бүлеп карыйлар.

Гомумтел метафораларын катып калган, үле метафоралар диләр. Алардагы күчерелмә мәгънәләр тәмам стандартлашканнар, алар туры мәгънә рәвешендә кабул ителәләр; алар инде төссезләнгән, образлылыктан азат, сөйләмдә образ яки бизәк ролен дә үтәмиләр. Мәсәлән: “Шулай көлешә – көлешә ишә торгач, көймә борынын ярга китереп төртте” [“С.а.т.”, 434] “Инде соңга калмый, аякларны тышкы якка алып өлгерергә кирәк”, – дип уйлап бетермәдә, куллары белән ябышкан каракучкыл койма **башы** кисәк шартлап сынды да Тимерхан, кыргый эҗанвар кебек үкереп, башы белән түбән мәтәлдә” [“С.к.”, 284]. Мондый метафоралар сузлекләрдә сүзнен аерым, күчерелмә мәгънәсе буларак теркәлә.

Гомумпоэтик метафоралар укучы, сөйләүче тарафыннан образ, сурәт буларак кабул ителәләр. Мәсәлән: “Аннан сүз шагыйрьнен үзенә бирелеп, әле “десерт” өчен генә берничә шигырен укып, сәхнәдән төшеп торачак” [С.а.т., 114] (тыңлаучыларның игътибарын җәлеп итү, кызыксынуын арттыру өчен шагыйрьнен сәхнәгә чыгуын образлы итеп “десерт” дип атый); “Ил өстендә шом, һәркемнен баш очында кара болыт шәүләсе, һәркем үз янәшәсендә ниндидер күлгә әйләнгәләп- тулгангалап йөрүен белеп, тоеп тора” [“С.а.т.”, 438] (тарихи чорның авыр вакыйгаларын образлы итеп күрсәтә). “Күк йөзе зәп-зәңгәр, адашкан болыт мөндәрләре дә пәйда булмый ичмасам” [“С.к.”, 188] “Агач ябалдашлары караңгылыкка уранган иде инде” [“С.к.”, 196]. “Янына сизез ел буге эт тә килеп

сөялмэгән **тимер арбасын** нәрсә уйлап бирдегез Илгизгә?..” [“С.к.”, 189]. (Сүз ватык трактор турында бара).

Метафораларның өченче төрен автор метафорасы дип әйтү дәрәс булып. Болар – авторның әдәбиятка алып кергән яңалыгы: сүз кинәт көтелмәгән яңа мәгънә белән балкып куя, яңача яңгырап ала. Мәсәлән, “*Бу якта сирәк бахет – йөзнә фирүзә әһил иркәләп үтә. Бу – төш түгел, өн; бу – Амударья сулышы*” [“С.а.т.”, 254]. “*Ниләр сайрый чалмалы кош?*” [“С.а.т.”, 267] жөмлөләрәндә автор жилне – Амударья сулышы, ә мулланы чалмалы кош дип атый.

“*Хәтта райком бюросында татарча буран уйнаталар*” [“С.к.”, 199]. “*Рәиснең мактавы әжанын уйнатып алса да, Рәхиләнең күңеле кыбырсыз иде*” [“С.к.”, 259]. “*Ике-өч көннән яшь әтәч – акыллы баш, букчасын сыртына салып, башка якларга чыгып китәргә мәҗбүр була*” [“С.к.”, 219]. Автор колхозга ярдәмче итеп жиберелгән яшь агрономнарны “*яшь әтәч*” дип атый. Ана дунгызларның балаларын ашавын ул болай сурәтли: “*Балаларының арт саннарын дулата-дулата “төпсез коега” (ашказанына) шуып торуларына теге кыяфәтсезнең ник бөртек сары кыл керфеге селкенсен, чиелдата-чиелдата йота*” [“Г.”, 63]. “*Тимер албастыдан өркүеннән куркып – шикләнеп, малкайны урман авызына борып туктатып калды*” [“Г.”, 56]. “*Тимер тавы юл буйлап берәз барды да, туктап ук калды*” [“Г.”, 57] жөмлөләрәндә автор трактор сүзен, тышкы охшашлыкка нигезләнеп, **тимер албасты, тимер тавы** метафоралары белән алмаштыра. Гөлҗиһанның көнне-төнне белмичә дөнья көтүе турында мондый сүзләр әйтә: “*Ике ел буе танавы белән кәс ертты, кайтуыңа дөнья таралмасын дип казганды*” [“Г.”, 64]. Тик ире генә моны бәяләп бетерми, “*шәһәрдән себеркесен ияртеп кайта*” [“Г.”, 64], бердәнберен шуңа алыштыра. Гөлҗиһан

килене турында белешергә шәһәргә килә. Вокзалда аңа бик начар сүзләр ишетергә туры килә, хатынны яшь бала белән аннан куып чыгаралар. “*Гөлҗиһан Шамилнең чүпрәкләрен әҗыештыра-әҗыештыра, бу каһәрле алачыктан урамга чыкты*” [“Г.”, 133]. Автор әлеге жирне тасвирлау өчен бик дәрәс гыйбарә кулланган. Әдәби тел үскән саен, күчерелмә мәгънәдәге сүзләр дә эчтәлек ягыннан байый баралар. Язучылар, иҗат кешеләре, халык теленен кин мөмкинлекләреннән файдаланып, аларны куллануга зур игътибар бирәләр. Матур әдәбият стилиндә язучыларның индивидуаль алымнары рәвешендә бирелгән күчерелмә мәгънәдәге сүзләрнең күбесе гомум әдәби тел байлыгы булып китә. Аннары метафора һәр авторда теге яки бу дәрәҗәдә үзенчәлекле төс ала. Шуңа күрә бу алымны гомумхалык метафорасы һәм билгеле бер авторның индивидуаль метафорасы дип аерым карау бар.

Сүзләр, күчерелмә мәгънәдә килеп, күренешләренә күп яклап тасвирлау мөмкинлекләрен тудыралар. Мисалларга игътибар итик: “*Егет кинәт шиңеп калды*” [“Г.”, 10] дигәндә, егетнең үзеннән күпкә көчлерәк көндәшен күрәп куркып, сагаеп калуы искәртелә. Ә “*Гөлҗиһанның ачуы тышка бәрәп чыкты*” [“Г.”, 14] дип әйтү, кызының күргән күренештән алган тәэсире нәтиҗәсе – тышкы халәте үзгәрүе, ягъни реакциясе. Ләкин аның йөрәген яулау теләге белән янган күрше авылы егете Хираҗ тиз генә бирешергә теләми һәм ул шундый сүзләр әйтә: “*Икенче атнада ук капитан Хираҗ Камалиев йөрәк ишегеңне шакыр, чибәркәй, көтеп кенә тор!*” [“Г.”, 15]. Чынлап та егет бирешми, көч сынаша.

Автор табигать күренешләрен сурәтләгәндә дә, метафораларны уңышлы файдалана: “*Жимешләр ут яна, тамырларга суык үрмәли*” [“С.к.”, 179]. Кыш үтеп язлар житү вакытын ул болай

сурәтлi: “Карлар эреп, аяк асты боламыкка әйләнде” [“Г.”, 38]. Ул юлларның пычрануын, йөрергә авырлашуны боламыкка тиңли. Миңа калса, авыл урамнарының бу вакыттагы халәтен шулай күрсәтеп бирү бик тә уңышлы.

“Ул да китте, күңел күгендә жемелдәп янган йолдыз да сүндә” [“Г.”, 6], ягъни өмет-хыяллар, хисләр ташкыны эреп юкка чыккан. Ни генә булмасын, нинди генә авырлыклар килмәсен кыз барыбер көтә “эче тулы сөю алкыны, тик тышка чыгармый гына” [“Г.”, 12].

Күчерелмә сөйләм геройның психологиясен, халәтен бик тирәнтен әйтеп бирергә сәләтле. Мәсәлән: “Тимерханның күкрәгендә *ут дулый*, ул унсигез яшьлек егеттән ким кыланмый, тиз генә чишенеп ташлый, ут сүнә, көчле, таза гәүдә ятакны идәнгә иңдерә” [“С.к.”, 18]. (Яшь кызның кочагына кергәндә, алтмыш яшкә житкән ирнең дәртлелеген күрсәтер өчен кулланылган метафора); “Әгә рИсрафилда ирлек горурылыгы дигән нәрсә булса, хатынының шушы минутта аны *әжаныннан чыгарып атканын* сизәр иде ул...” [“С.к.”, 182]. “Эчемдә гомер буе *утлар янды, кешеләргә сиздермәс өчен, йөрәк каным белән сүндердем*” [“С.к.”, 181] (Ирнең бүтән хатыннар белән чуалганын белеп яшәгән Гөлчирә, үлпәндә шундый сүзләргә әйтә).

Әлегә ысулга башка жөмләр дә карап үтик: “Ничек тә бу *эшкә куаныч чүпрәсе* саласы килүе ярылып тора иде аның сүзләреннән” [“Г.”, 34] (Ир үзенә тискәре мөгаммәләдә булган хатыны белән сыер алу сөенечен уртаклашырга, бәхетле тормыш башлап жибәрергә теләвен искәртә).

“Кара айгыр ыңгыраша, мондый хәлгә төшергән хужасына ләгнәт укыган кебек. Сынган аяк *тиредә генә эленеп тора, аннан кызыл тасма ага...*” [“Г.”, 41]. Бу юллардан күренгәнчә, автор укучы

күңеленә бик үк ошап бетми торган кан сүзен кызыл тасма дип алыштыра, каләм көченең никадәр югары дәрәжәдә икәнен тагын бер кат исбатлый.

“Күңел күгендә – *кара болыт, йөрәгендә – авыр таш*” [“Г.”, 66], ягъни Гөлҗиһанның тормышы инде жимерелү алдында, йөрәген күтәрә алмаслык нәфрәт, ачу хисе били. Бу халәт төш, яман төш күрүгә тиңләнә, тик хатын сынмый да, сыгылмый да. Ни генә булмасын аның иң зур таянычы – баласы бар. Ялгыз ана хәтта сәлектәй ир затларына да борылып та карамый. Үзенә аклыгын, сафлыгын саклау өчен көрәшә. Сәйфи белән фермада булган ызгыш вакытын гына күз алдына китерик: Гөлҗиһан куркып камый, аны стенага китереп сыпый, соңынынан “Сәйфинең йөзенә оннан бушаган капчык алагамга килеп сыланды. Ак буран күтәрелде” [“Г.”, 71]. Автор башкарылган процессның нәтижәсенә һәм хатынның күңел халәтенә яраклаштырып, *ак буран* метафорасын куллана.

Сабантуй вакыты. Мәйдан гөҗ килә. Иң кызыклы, дулкынландыргыч вакыт – ат чабышы. “Йөзләгән күз алдында *яшь этәч*” ләрнең *нич тә сынагасы килми...*” [“Г.”, 184]. Автор гомум кабул ителгән балалар яисә ярышчылар сүзләрен атамыйча, аларның һәрберсенең дә ярышка барырга ашкынып торуларын ассызыклап, *яшь этәчләр* сүзтезмәсен куллана. Озакламый башлану вакыты житә, фәрман салына. Менә чабышчылар алга ыргыла... Хәзер инде көтәсе һәм яхшыга өметләнәсе генә кала. Вакыт бик тиз үтеп китә. “Менә берзаман урман ягыннан бер *кара тап* пәйда булды” [“Г.”, 95], ягъни ат күренде мәгънәсендә. Тик шуны да искәртәргә кирәк: әлегә алым укучыны алда торган хәвеф-хәтәргә алдан эзерләми микән? Бу очракта бит ат үзе генә, аның өстендәге малай юк, ул бәлагә тарыган. Иң авыры һаман ана жылкәсенә төшә. “Ул *тамак төбенә килеп утырган кайнар төерне*

йота да кабат уфтанып ала”. Гөлжиһан кычкырып ельй да, аңына да килә алмый. Баласы үлем тырнагы астында, аңа көчле булырга, бирешмәскә кирәк.

Шәйхаттарның авырткан аякларын сурәтләгәндә, Ф.Сафин *утын пүләннәре* сүзтөзмәсен куллана. Белгәнәбезчә, *утын пүләнә* – жансыз предмет. Ирнең аяклары да бу вакытта жансызлар, эшкә яраксызлар, хәрәкәтсезләр. Егет чагында ул бик тә көчле, баһадирдай була, тик йортка үги эни Сәйдә килгәч, “... *өйдән эзен суыта*” [“Г.”, 46], читкә бәхет эзләргә чыгып китә. Тик, күрәнгәнчә, бу аның бәхетсезлегенә әйләнә. Гаиләсе тарафыннан кагылып, сәламәтлеген югалтып, радиациягә элгеп, туган-үскән нигезенә кайтып егыла, сеңелесе кулына кала. Ә моңа кадәр бит ул гел дөнья артыннан куа: “*Шәйхаттар абыйсы таш йөрәкле* булып чыкты, кайтып күзгә күренү түгел, елына бер-ике хат салса сала, салмаса анысы да тәтеми” [“Г.”, 82] дигән жөмләдән аңлашылганча, сагыну, “кендек аерылган эңир”ен кайтып күрү теләге булуы сизелми. Аңа мондый илаһи хисләр ят кебек. Әмма гомеренең соңгы көннәрендә ул үзе дә сеңелесе көненә кала, гаиләсеннән хәбәр көтә. Үзе яздырган “...*баштагы хатлар суга төшкәндәй эзсез эределәр*” [“Г.”, 144], ягъни җавапсыз калалар. Шәйхаттарга бары Гөлжиһанның улы белән генә юанырга кала. Әсәрдә шундый юллар бар: “*Ике “бытылдык” шулай итеп шактый сөйләшеп, аңлашып алалар. Ир инде телсез, бары ыңгыраша, нәни Шамил, киресенчә, сөйләшергә ашына*”.

Объектны бәяләгәндә язучы кош, бөжәк исемнәреннән киң файдалана. Мәсәлән: “*Казан кары Мәскәүнеке түгел инде, анда әрсезләнеп ярма коела өскә, монда ак канатлы күбәләкләр бөтерелә һавада*” [“С.а.т.”, 401] (кар — ак канатлы күбәләк); “*Малай актыклары, таешыгыз моннан! Көшегез, көш, Каргалы*

чаукаләре!” [“С.а.т.”, 86] (*Каргалы чаукаләре* – Каргалы авылы малайлары); “*Әйдә, Зиннәт, шушы күркә муеннарга күрсәтик әле, кемнең кем икәннән*” [“С.а.т.”, 109] (*күркә муеннар* – малайлар).

Күчерелмә мәгънәдәгә сүзләр аерым вакыйгаларга карата, чорга бәйләнешле рәвештә дә кулланылалар. Мәсәлән: “*Черек күл*”гә килеп эләксәң, аннан ычкынуы икеле” [“С.а.т.”, 497] (“*Черек күл*” дип шул урында урнашкан төрмәне атыйлар. Анда “халык дошманнары”н тотканнар).

Метафоралар әсәр теленең матурлыгын, эмоциональлеген һәм тәэсир итү көчен арттыралар, фикерне тирәнрәк аңлауга ярдәм итәләр.

Метафораның бер төре – *перифраз*. Монда да предмет, күренеш, гамәл туры исем белән әйтелми, киңәйтелгән тасвир ярдәмендә, берничә сүз белән белдерелә: “*Әгәр әйбернең үз исеме анын теге яки бу үзенчәлегеннән чыгып башкача әйтсәң бирү рәвеш белән алыштырылса, киңәйтелгән метонимия, яки перифраз (“әйләндереп әйтәм”) барлыкка килә. Ләкин перифразны бары тик метонимиягә генә дә кайтарып калдырып булмый. Чөнки перифразда сүзләр үзләренең туры мәгънәләрендә дә, күчерелмә мәгънәдә дә кулланылалар: метафорик перифразлар, метонимик перифразлар һәм эвфемик перифразлар бар. Ә кайвакыт бер үк перифразда теге алым да, бу алым да кулланыла*”, – дип яза Х. Курбатов [2, б.103].

Факил Сафин әсәрләрендә перифразларны да кулланган. “*Соңгы көз*” әсәрендә демократия турында ул болай дигән: “*Менә, иптәш Сабиров безнең илдә демократия йомырка эчендә әле, кабыгын ватып чыгасы бар, ди*” [“С.к.”, 220]. Кичке матурлыкны сурәтләп ул болай язган: “*Баш очында, агач ябалдашларына элгеп калган тулган ай аланны алтынсу-яшькелт төскә манган*” [“С.к.”, 208]. Бүтән төрле мисалларда да перифразларны

карап үтик: “Акылың алдан йөрмәсә, тормыш узе үк читкә алып атачак, кемнеңдер аяк астында шакшы чүпрәк итәчәк” [“С.к.”, 261]. “Сез белгәнне без күптән киттереп элгән, тик ул хакта дөньяга сибеп йөрергә ашыкмыйбыз” [“С.к.”, 204]. “Еландай телен чыгарып әйтте, нәтижәсә – бүген хуҗаның җырлап торган кәефенә имән күсәк белән тондырды җүнсез..”. [“С.к.”, 249].

“Саташып аткан таң” әсәрендә перифраз ярдәмендә курку халәтен язучы менә ничек сурәтлән: “Сталинны серле иткән сыйфатларның берсе шул: ул каршысындагы кешенең җаны табан астына төшеп, сыңар аягының чәнти бармагы арасында бәргәләнә башламыйча, ым да какмаячак” [“С.а.т.”, 427]. Ә икенче бер мисалда ул: “Надан” сүзен болай маңгаена чәпеп әйткәч, Мәҗитнең күзе урыныннан кубып, колак артына тәгәрәп, кире оясына кайтып утыра алмый азапланды” [“С.а.т.”, 110] дигән сүзләр белән Мәҗитнең аптырап, сүзсез калуын

тасвирлый.

Художестволы сөйләм шул рәвешчә фактларны туры мәгънәсендә сурәтләмичә, шундый жанлы – күчерелмә мәгънәләр белән эш итә. Күргәнебезчә, Ф. Сафин әсәрләрендә күчерелмә сөйләм белән бәйлә стилистик алымнарның берсе булган метафораларны мул куллана. Метафоралардан, алтын багана, йөрәк ишеге кебекләргә генә файдаланып калмыйча, үз метафораларын да тәкъдим итә. Ашказанын төпсез кое, автовокзалны канәрле алачык, тракторны тимер тавы, тимер арба, тимер албасты, жилне – Амударья сулышы, ә муллааны чалмалы кош дип атый. Бу исә язучының әдбиятка алып килгән яңалыгы.

Метафоралар әсәр теленң матурлыгын, эмоциональлеген һәм тәэсир итү көчен арттыралар, фикерне тирәнрәк аңлауга ярдәм итәләр.

Файдаданылган әдәбият:

1. Гамбәр Н. Талантлы син, кеше туганым! // Сафин Факил. Саташып аткан таң: Роман-трилогия. – Казан: Тат. кит. нәшр., 2003. – Б. 3-12.
2. Курбатов Х. Сүз сәнгате: Татар теленң лингвистик стилистикасы һәм поэтикасы. – Казан: Мәгариф, 2002. – 199 б.
3. Сафин Ф. Гөлҗиһан. – Казан: Татарстан кит. нәшр., 1998. – 286 б.
4. Сафин Ф.М. Саташып аткан таң: Роман – трилогия. – Казан: Татарстан кит. нәшр., 2003. – 527 б.

Салахутдинова З.Ф.

ПАССИВНАЯ ЛЕКСИКА В ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ИМАМОВА

Язык как система находится в постоянном движении, развитии, и самым подвижным уровнем языка является лексика: она в первую очередь реагирует на все изменения в обществе, пополняясь новыми словами. В то же время наименования предметов, явлений, не получающих более применения в жизни народов, выходят из употребления. Таким образом, в языке со-

существует два пласта слов: слова, постоянно употребляющиеся, активно функционирующие в разных сферах деятельности людей, и слова, не имеющие широкого употребления. Первая группа слов составляет активный запас татарской лексики, вторая – пассивный запас.

Каждый запас развития языка характеризуется определенным соотношением

активного и пассивного словарного запаса, так как то, что было актуально для одной эпохи, может утратить актуальность в дальнейшем, а слова – перейти в пассивный запас языка.

В пассивном словарном запасе различаются слова устаревшие, т.е. выпедшие или выходящие из употребления, и слова новые, т.е. не ставшие еще общеупотребительными, сохраняющие оттенок новизны.

Устаревшие слова широко используются в художественных произведениях для описания исторических событий, яркого и убедительного воссоздания прошлых эпох. Эти слова выступают как средство художественного выражения и выполняют определенные стилистические функции.

Как показывает анализ фактического материала, в лексическом составе исторических произведений В. Имамова “Сәет батыр” (“Сеит-батыр”), “Татар яугирләре” (“Борцы за свободу”) часто употребляются устаревшие слова. Автор использует их в основном для придания колорита и конкретного описания действий Пугачевского восстания или с комической окраской. С точки зрения сегодняшнего дня к устаревшим словам относятся историзмы и архаизмы.

К архаизмам относятся названия существующих в настоящее время предметов и явлений, по каким-либо причинам вытесненные другими словами, принадлежащими к активному лексическому запасу. Следовательно, архаизмы имеют синонимы в современном татарском языке. Архаизмы делятся на несколько групп:

1). Лексико-фонетические архаизмы – это слова, у которых в результате исторического развития изменилось звуковое оформление (звуковая оболочка), однако значение слова сохранилось полностью. Например, в языке произведений В.Имамова можно найти слова: *олуг, жыру, тиклем, халаек* и т.д.

Олуг хан кәнизәкләр чатырында куна калды[2, 125].

Жыруңны тыңладык[2, 58].

Я ходаем! Имансыз, томана халаектан үзен сакла[2, 75].

2). Собственно лексические архаизмы – это слова, целиком выпедшие из употребления и перешедшие в пассивный словарный запас. В исследуемых нами произведениях среди собственно лексических архаизмов имеются слова, относящиеся ко всем частям речи: *сәәль* – *сорау* (исем) – вопрос (ТТАС, т.2, 713), *вәкарь* – *олысымаклык* (исем) – величавость (ТТАС, т.1, 247), *тәкъдир* – *язмыш* (исем) – судьба (ТТАС, т.3, 213), *гаярь* – *батыр* (сыйфат) – удалой (ТТАС, т.1, 264), *даим* – *гел* (рәвеш) – всегда (ТТАС, т.1, 209), *багукарау* (фигыль) – *смотреть* (ТТАС, т.1, 107), *вә-һәм* (теркәгеч) – и (ТТАС, т.1, 245). Как видим, это в основном книжные слова.

Ил вә аймак башлыклары сине шунда көтә, Күчем батыр[2, 15].

Минем сезгә, мөхтәрәм туганнар, мәрәжәгатем дә, сәәлем дә шушы[2, 16].

Алар, үз-үзләрен аямыйча, патшабикә жәлладларына каршы көргәшәләр[3, 5].

3). К лексико-морфологическим архаизмам относятся слова, в которых наличествуют устаревшие словообразовательные или словоизменительные элементы, т.е. слова, устаревшие в какой-то своей морфологической части.

Синең ошбу кәгазең әфтияк кенә[2, 23].

Аннан күрмеш берничә старшина да күтәрелде[2, 58].

Историзмы – это те слова и выражения, которые обозначают названия предметов быта, явлений, социального уклада прошлых эпох. Эти слова придают языку неповторимую красоту и богатство. В основе данных номинаций лежат экстралингвистические признаки языковых явлений. Во многих случаях историзмы не имеют

синонимов в современном языке, так как называют явления, исчезнувшие вместе с исторической эпохой.

Используемые писателем историзмы, в зависимости от их отношения к тем или иным предметным областям, могут быть сгруппированы следующим образом:

1) названия старых административных единиц, должностей, профессий и титулов: *өяз, әби - патша, патшабикә, алпавыт, император, тархан, тахет, бистә, ханбикә, рухани* һ.б.

Коты очкан *патшабикә* Царское Селога чыгып кача[3, 156].

Баш өсте, *ханбикәм* [2, 125].

Генерал – прокурор А. Вяземский, генераллар П. Потемкин, 10 сенатор, тагын әллә никадәр графлар, кенәзләр катнашында 29-31 декабрьләрдә Мәскәү Кремленең *тахет* залында суд үткәрелә[3, 214].

Пугачев юлда искиткеч тиз бара, һәр шәһәрдә, өяздә һәм һәр авылда диярлек воеводаларны, отставкадагы офицерларны, руханиларны, алпавытларны, аларның хатыннарын, бала-чагаларын, гомумән, үзен "*патша*" дип танымаган йөзәрләгән кешеләрне дарга аса[3, 200].

Каранай Моратов "*падишаһ*"тан ярдам сорау өчен Бирдә *бистәсенә* китеп барган булса да, крестьяннар таралмый[3, 48].

Падишаһ галиҗәнәпләренең эше өчен алга![2, 70]

2) названия старой одежды: *чикмән, бишимәт, кафтан, казакин, җәшән, камка, чапан* һ.б.

"*Падишаһ*" өчен бүрек, *кафтан*, сәркәтип, байракка яраклы тукума эзләү башланды [2, 283].

Зәбир мулла Нурали хан исемненән "*падишаһка*" шәп аргамак, ефәк *чапан*, кылыч, һәм көмеш белән бизәлгән кечкенә балта бүләк итә [3, 26].

3) названия измерительных единиц:

батман, түтәрәм, дисәтина, подаука, мыскал, таңка, пот һ.б.

Бер ир – атка уртача 7,2 *дисәтина* (8 га) имана җәире туры килә, ә чәчүлек мәйданы 1,7 *дисәтина* тәшкил итә[3, 24].

Алай гына түгел, ул үзе белән бергә бер бакыр туп, 10 *пот* дары, ике *олау* бакыр акча алып Чесновкага, "граф Чернышев" каршына баш ияргә бар[3, 83].

Ә хыянәтче Кыдрач соңыннан генерал П. Потемкин тарафыннан 50 *таңка* акча һәм "мактау" кәгазе белән бүләкләнә. Дөрес, Потемкин Екатеринага язган хатында бу сумманы 100 *таңка* дип күрсәтә[3, 188].

Забегалово авылы крестьяннары, зур чанга салып, арба белән 2 *потлы* мәрсин балыгы да китерәләр[3, 157].

Төзелеш өчен (билгеле, хәйлә генә) кирәк булган 300 мең *дисәтинә* җирне Сембер сәүдәгәрләре И. Твердышев белән И. Мясников башкорт старшиналарыннан нибары 300 *таңкага* генә (10 *дисәтинә*гә – 1 тиенгә!) сатып алалар[3, 125].

4) слова, связанные с военной терминологией: *сөңге, алтатар, ук, походный старшина, йөзбашы, кылыч, крепость, форпост, редут, ядрә, камергер, генерал – аншеф, көбә, такия, томак* һ.б.

Татар-башкорт *яугирләре* дә биредән Баннер солдатлары өстенә ук һәм *ядрә* яңгыры яудыра[3, 165].

Яу барышында фетнәче Иван Степанов граф Меллинның бер *поручигын* юк итә[3, 172].

14 сентябрь көнне хыянәтчеләр тоткынны Бударино *форпостында* бай казаклар *йөзбашы* Харчевка китерә[3, 204].

Иңнәрендә *җәя*, мылтык, билләрендә *кылыч*[2, 15].

5) названия, которые связаны с производственными отношениями, родом деятельности и сельским хозяйством: *имана, лашманлык, ясаклы крестьян, олаучылар, сәүдәгәр* һ.б.

Аны Кукмарадан 7 чакрымдагы
Пычак авылында туып-үскән һәм байтак
еллар буена лашманлыкта газан чиккән
27 яшьлек Мәсәгутъ Гомаров житәкли[3,
37].

Белобородов – заводка беркетелгән
крестьян түгел, балки бал, балавыз һ.б.
товарлар белән сату итүче вак
сәүдәгәр[3, 85].

Ә сәүдәгәр һәм олаучылар
“падишаһ” турындагы беренче хәбәрләрне
губернага 23-25 сентябрьлар тирәсендә үк
алып кайта[3, 35].

1767 нче елда Казан губернасында
ясак түләүче яки Адмиралтействога
буйсынучы (лашманлык бурычын үтәүче)
110840 татар ире яшәгән[3, 8].

В произведениях В.Имамова с помо-
щью устаревших слов описывается
Пугачевское восстание, показывается роль
татар в борьбе за свободу и независимость,
критикуется старый общественно-
политический строй, создается историче-
ский колорит, реально отражается описы-
ваемая эпоха, передается целый ряд стили-
стических оттенков: торжественность, на-
смешка, ирония, юмор и т.д.

Использование речевой архаики у В.
Имамова многогранно: оно широко
вовлекается в канву произведений,
является необходимым элементом
исторической стилизации, но особенно
велик ее удельный вес в речи персонажей.
Архаическая лексика в произведениях В.
Имамова служит средством исторической
стилизации, в основе которой лежит
ощущение близости, живой связи
архаических форм речи с элементами
живого народного употребления архаизмов и
историзмов как в речи персонажей, так и в
авторской речи является для В. Имамова
одним из наиболее художественно оправ-
данных приемов исторической стилизации,
так как именно такое функционирование
речевых средств было характерно для изо-
бражаемой писателем исторической эпохи.
Вместе с тем в результате такой стилиза-
ции создается ощущение близкого к собы-
тиям и героям образа автора, обладающего
языковыми навыками изображаемого пе-
риода. Эпоха, благодаря этому языковому
приему, раскрывается как бы изнутри, с
точки мироощущения и психологии ее со-
временников.

Список литературы:

1. Әхәтов Г.Х. Хәзерге татар теленең лексикологиясе.- Казан: Тат.кит.нәшр., 1979.-132 б.
2. Имамов В.Ш. Сәет батыр. (Татарлар Пугачев янында).-Яр Чаллы: “КамАЗ” газета-китап нәшр., 1994.-496 б.
3. Имамов В.Ш. Татар яугирләре (Татарлар Пугачев янында).-Казан: “Мәгариф” нәшр., 2003.-336 б.
4. Татар теленең аңлатмалы сүзлегә.3 томда.- Казан: Тат.кит.нәшр. 1 том - 1977.-475 б.; 2 том-1979.-726 б.; 3 том.-1981.-832 б.

Шәйдуллина З.М.

АМБИРАК, ЯКИ БЕР МӘХӘББӘТ КЫЙССАСЫ

Татар прозасында мәхәббәт, кешенен
эчке кичерешләрен, рухи дөнъясын
чагылдыручы әсәрләр язучы әдипләребез
шактый.

Мәхәббәт кешегә гел уйламаганда,
көтмәгәндә килә дә, күнел кылларын

тибрәтеп, бөтен жанның астын-өскә
әйләндереп сала. Бер тапкыр да татып
карамаган татлы да, газалы да сагыну
хисләре кичерергә мәжбүр итә. Кешеләр
туа, яши һәм үлә, ә мәхәббәт дэвам итә,
гомере буена кешене дәртләндереп,

йөрәген жылыгып, яңа уңышларга көч биреп, гел эзләнергә, уйланырга, хыялланырга мәжбүр итеп, кешене иң югары кешелек ноктасына күтәрә.

Нур Әхмәдиев “Амбирак, яки кара каен кыйссасы” әсәрендә ике яшь парнын йөр-берсенә булган мәхәббәтен, соңгы илларда татар прозасында зур урын алып торган кешенең табигатькә карата мөнәсәбәте, аеруча авыл табигате, авыл кешесенең гүзәллеге аша күрсәтә.

Әсәр татар халкының гореф-адәтләрен, әкиятләрен, мәкальләрен бик отышлы куллана.

Үзәк герой булып, авылда туып үскән, армия сафларында хезмәт итеп кайткан, Казан дәүләт университеты студенты – Рәшит тора. Бер төркем студентлар белән Рәшит Себер якларына татар халык авыз ижаты әсәрләрен жыйрга килә.

Нур Әхмәдиев Рәшиттәге авыл кешеләренә хас кыюлык, башлаган эшне ахырына кадәр житкерү, гадилек, кешеләр белән тиз аралашучанлык, тырышлык, тәвәккүллек һәм башка бик күп уңай сыйфатларны студент тормышы, кешенең көндәлек тормышында очрый торган вакыйгалар аша бик уңышлы күрсәтә.

Клубта концерт куеп йөргәндә, Рәшитнең күзе Айчибәр исемле кызга төшә, һәм инде шул минутта Айчибәр аның йөрәгенә мәңгелеккә кереп тә утыра. Студент тормышы халык авыз ижатын – табышмаклар, әкиятләр, жырлар жыйп кереп үтә. Менә шунда Рәшит чын хезинәгә – Йөзьяшәр (кушаматы – Атбакат) әбигә тап була. “Амбирак” жырын да Рәшит нәкъ менә Атбакат әбидән ишетә:

Амбирактин, җамбирактин,

Кияү килә жырактин...

Шушы сүзләр Рәшитнең авыр вакытларында гел исенә төшеп тора.

Әсәрне уңышлы иткән тагын бер ягы, бәлки Нур Әхмәдиевнең менә шушы халык

ижатын бозмыйча, Себер татарларына хас сөйләшүдә бирә алуындадыр. Язучы үзенен укучыларын Себер татарларының гореф-гадәтләре белән генә таныштырып калмый, ә аларның сөйләм үзенчәлекләрендә күрсәтеп үтә:

Гашыйк булган җегетләренң

Жөрәге җана икән.

Сөйгән җарым ташлап китте,

Әйтте, дус, нимәшләм?

Атбакат әбинең сөйләгәннәреннән, Әбелгәрәй (Калбеш) исемле ятим егетнең, үзе хезмәт итә торган Мәсабих бай кызы Калбиҗамалга гашыйк булуын күрәбез. Яшьләренң мәхәббәтенә кызының этисе каршы төшеп, Калбешне унсигез яше тулгач тирә-якта дан тоткан карт бай Нигъмәтуллага бирә, ә хезмәтче Әбүшне куып чыгара. Әбүш, биш ел буге урманда отряд оештырып, байларның атларын талап, байлыкларын ярлыларга өләшеп йөри. Яратуларына, сагынуларына түзә алмыйча, ике яшь йөрәк чышмә янында очрашпалар һәм шушы очрашу аларга кайгы китерә. Әбүшне, байлар тотып, куш каенның берсенә, кырмыска оясы янына бәйләп куялар. Бер тәүлектән соң, егетнең сөякләрен каен төбенә җирлиләр. Әбүшне күмгән көнне Калбиҗамал да куш каенның игезегенә асылынып үлә. Шушы хәлләрдән соң, каенның ап-ак кәүсәләре карала, төпләреннән чыккан яшь үсентеләр дә кара булып үсәләр.

“Кара каен кыйссасы”н автор әсәрнең исеме белән бик отышлы бәйләгән. Ул укучыны үзенң серлелеге белән җәлеп итеп тора.

Язучы үзенң геройларының сөйләмен халык мәкальләре, әйтемнәр белән бапта. “Хәрәкәттә – бәрәкәт”, “Бала – йөрәк җимеше”, “Бәндә аягын тыгам дигәндә, иблис таягын тыгарга өлгәрә”, “Ата сандугачлар гына сайрый”, “Кешенең җаны аның сурәтенә күчә”, “Илдә чыпчык үлми”, “Тау Мөхәммәт янына килмәсә, Мөхәммәт үзе тауга бара” кебек әйтемнәре

белән укучыны да таныштырып бара.

Нур Әхмәдиев табигать күренешләрен, табигать ижат иткән илаһиятлыкны үзенә генә хас билгеләр аша күрсәтә белә.

“...Камышларның кайберләре курай уйный, икенчеләре жырлый, өченчеләре исә, кушымтасын эләктереп ала. Ә теге үзешпаян, үзешпаян жил малае – дирижер. Бакалары исә – тамашачы. Арада: “Бака-ка-ка”, – дип, бас партиясен сузарга тырышканнары да бар”...

Әсәрне укыганда, язучының атларга булган мөһаббәте аеруча чагылып тапканын күрәсең. Ул “Ат тоягыннан сибелгән кар энҗе булып читкә оча. Кызурак юыртканда атның аяк хәрәкәтенә күз иярми һәм әйтерсең, чана гравитация чиген уза – кинәтрәк сикерткәндә очып-очып киткәндәй буласың, авырлыкны югалту халәтен кичерәсең,” – дип яза. Бу сюжетлар әсәргә тагын да матурлык өсти, баета.

Рәшит кара каенны үз күзләре белән барып күрүен, тотып карауын әйткәч, Айчибәр: “Кара каенга кагылган кыз белән егетнең бәхетле булганы юк”, – дип өзгәләп. Бу аларның соңгы очрашуы була. Рәшит Казанга, ә Айчибәр Әлмәт районының бер караңгы авылына шәфкать туташы булып эшкә китә.

Ә тормыш исә, кешенең кәсфенә, ара ераклыкларына, тамагы туклыгына карап тормый, дәвам итә. Икә гашыйк арасында да мөһаббәт суынмый, арада йөргән хатлар бер-берсенен күңелен жылытып торалар. Очраштыргы сүз кушып та, әтисе чирләп китү сәбәплә, Рәшит сөйгәнә янына бара алмый кала. Бу инде аларның аерылышуларына сәбәп була. Рәшит күп авырлыктар белән авылына кайта, ләкин

әтисенәң бәхиллеген алырга өлгерә алмый.

Белгәнәбезсә, әти-әни һәркем өчен дә бик кадерле.

Нур Әхмәдиевның әни образы аша барлык татар хатын-кызларына хас сыйфатларны күрсәтүе әсәргә тагы да ямь өсти, тулыландыра. “Минем әнкәй кебек Иделдәй сабыр хатын жир йөзәндә тагын бар микән? Ул маржалар кебек чәч йолкып еламас, башларын стенага бәрмәс”, “Ул татар хатыннарына хас рәвештә гажәп дәрәжәдә тыйнак. Минем аның дөньясын онытып очып йөргәнәң дә, кайгысыннан егылып төшәр хәлгә килгәндә дә сиздергәнәң күргәнәң юк. Ул – мәңгелек сер оясы, сер хәзинәсе, аның күңелә очсыз-кырсыз карурман”, – дип яза.

Әсәрдәге вакыйгаларның төрлелеге, аларның бер-бер артлы алмашанып торыуы, укучыны хыял дингезендә йөзәргә, уйланырга, дулкынланырга мәҗбүр итә. Бик авыр вакытларында, ягъни әтисен күргәндә дә, югары температура белән чирләп ятканда да, сөйгәнә – Айчибәрнең кияүгә чыкканын белгәч тә, Рәшит кара каен турындагы жырны исенә төшерә:

Кагылдым кара каенга, –

Кайгыларым күбәйде.

Кара каен, кара каен...

Чынлап та шул кара каенны күргәнәң соң, хәсрәт жимешен шактый ашады түгелме соң Рәшит? Бәлки, халык бу жырны да юкка гына буыннан буынга тапшырмыйдыр?!

Нур Әхмәдиевның “Амбирак, яңа кара каен кыйссасы” әсәре бер яктан укучыны хыял дөньясында йөздәрсә, икенче яктан бернигә дә карамый жирдә тормыш дәвам итүен, кешеләр арасында чын мөһаббәт барлыгын тагын бер кат исбатлый.

НУР ӘХМӘДИЕВНЕН КЫШЫН АТКАН “АБАГА ЧӘЧӘГЕ”

Нур Әхмәдиевнән шигърият мәржәннәрәннән торган “Абага чәчәге” исемле яңа китабын поэзиянең саф алтыны дисәк, ялгышмабыз. Әлеге китап шагыйрьнең юбилее уңаеннан декабрь аенда дөнья күрдә. Жыентык шигърь, поэма, жыр һәм монологлардан гыйбарәт.

Шагыйрь кеше һәрвакыт гүзәллеккә, матурлыкка омыла. Бу шигърьләр жыентыгы шуның ачык мисалы. Белгәнбезчә, жыр – ул поэзиянең иң авыр, иң нечкә тармагы булып санала. Жырларда мөхәббәт темасы үзәк урынны алган. Жыр тексти башка жанр эсәрләреннән беркадәр аерылыбрак тора. Хисләр булуы өстенә ул гадирәк композициялә, анык ритмлы була. Монда шигъри ритм музыкаль ритм белән берләшә. Нәкъ менә китапның беренче бүлегендә үк моңлы, аһәңле, үзенчәлекле фикер тирәнлегә белән бирелгән жырлар урын алган. Барлыгы 134 жыр. Шулардан мәсәлән, “Багалмам”, “Бергә-гомергә”, “Каснлы юл”, “Пар мөхәббәт”, “Бәхет төнә”, “Басмаларда чакта кулыңны бир” шигърьләренә күренекле композиторлар З. Хәйретдинов, Р. Нәгыймов, З. Сәфиуллин, М. Ивановлар тарафыннан көй салынган. Әлеге жырлар сәхнәдә эстрада йолдызлары тарафыннан башкарыла.

Басмаларда чакта кулыңны бир,

Чайкалганда тотып калырмын.

Синең өчен суга сикерермен,

Синең өчен утта янармын.

(“Басмаларда чакта кулыңны бир”)

Жыр текстиңда ритмның әһәмияте аеруча зур. Бәлки шуңадыр, шагыйрьнең кайбер гүзәл шигърьләренә көй азылмаган, ә беркадәр гадирәк, ләкин анык, төгәл ритмлы текстлар жыр канатларында халык арасына үтәп керәләр. “Нур Әхмәдиев текстлары көйдән арткырак планда торалар”, – дип, берничек тә әйтеп булмый. Аның шигърьләренә азылган жырларда сүз һәм көй тигез дәрәжәдә. Кайчак хәтта текст берәз югарырак та түгел микән әле? Жыр текстиңның сәнгатьчә гүзәллегенә мисал

итеп “Әсәем – туган жирем” шигърен китерергә мөмкин:

Сукмагыңа күктән йолдыз түшим,

Якты аем сиңа – талисман.

Гафу итмәс мине үткәннәрәм,

Кайтыр юлларыңны ялгышсам.

Әйтеп үтәргә кирәк, шагыйрьнең ашылек һәм мөхәббәт романтикасы укучының үзен дә тылсымлы жыр дөньясына алып кереп китә, күкләрдә очыра, инешләрдә йөздәрә һәм дә ки мөхәббәт учагында яндыра. Нур Әхмәдиевнән жыентыгыңда туган жиренә кагылган хатирәләр, эти-әнисеннән калган истәлекләр белән бәйлә шигърьләр дә урын алган.

Яңгыр килгәндә, давыл килгәндә,

Без ышкыланган кыя идең син.

Чал бөркет идең, канат астыңа

Бөтен ыруны жыя идең син.

(“Минем эти”)

Шагыйрь тирән лиризм белән сугарылган хис-тойгыларын гади итеп әйтергә тырыша. Кечкенәдән үк үзенә күңел жылысын биреп тәрбияләгән кешене ул көчле бөркеткә тинди, аңа чиксез хөрмәтен белдерә. Ул бу поэманы укучыга үтәмлә, тәэсирлә, йөрәккә үтәп керерлек итеп бирә алган. Ә инде “Туган жиремә”, “Туган жирем таңы”, “Авылда – дуслар арасыңда” һ. б. шигърьләрендә лирик герой өчен туган жир ямә тормыштагы һәрнәрсәдән өстен. Туган жире аның өчен генә кадерле, аңа гына жан рәхәте, күңел тынычлыгы бирә кебек.

“Белгәнмен туар жирем мин,

Белгәнмен туар чорын.

Син, Азнакай, – гомер буе.

Жырлап туялмас жырым,” – дип горурланып яза ул.

Нур Әхмәдиевнән “Абага чәчәге” исемле китабыңда мөхәббәткә багышланган шигърьләр дә байтак. Шагыйрь өчен ярату хисе – иң олы, иң изге, табигатькә жан өрүче, яшәүтә ямә бирүче хисләрнен берсе. Моңа дәлил итеп “Сиңа”, “Венерага”, “Туганнарыйма”,

“Сөюгә мәдхия”, “Яратып синс туймадым” һәм башка шигырьләрен кертергә мөмкин. Монда мәхәббәт лирикасы интим хисләрен, ярату тойгыларын тасвирлый. Лирик герой аның турында бик саклык белән, кадерен белеп кенә сөйли, кайчак ишарә ясап кына куя яки халәтнең кайбер билгеләрен генә сиздереп ала. Ләкин аңа карап шигырьнең тәэсир куәте кимеми, киресенчә, хиснең олылығы, кадерле булуы ачыграк төсмерләнә. Нур Әхмәдиевнен: “Сөю көчә” шигырендә лирик герой болай сөйли:

Гөлләрнен шиңә чәчәге,
Янымда син булмасаң.
Сандугачлар яшен түгә,
Сагыңудан еласам.

Моны мәхәббәт хисләрен белдерүнең типик мисалы дип карарга була.

Пейзаж лирикасы табигать күренешләрен рәсемли. Кеше табигатьтән башка бер минут та яши алмый. Ул табигать белән һәрдаим бәйләнештә тора, аның карамагында яши. Табигать – яшәеш чыганагы, жан иясенең сәламәтлеге күп яктан аның саулыгына бәйләнгән. Шуңа күрә шагыйрь Нур Әхмәдиев әйләнә-тирәнең саф, чиста булуын теләп “Изгеләр чишмәсе” исемле жырын ижат иткән.

Пейзаж лирикасында, гадәттә, лирик геройның табигать күренешләренә, аның хозурлыгына, төрле халәтенә мөнәсәбәт белдерелә, кешенең аны ничек кабул итүе күрсәтелә. Мәсәлән, “Яңгыр алдынан”, “Көз”, “Сентябрь”, “Яңгыр” шигырьләрендә.

Лирика табигатьне хәрәкәттә тасвирлый, анда барган процессларга күбрәк игътибар итә. Әйткә, әдипнең “Жәйге кич” дигән шигырендә түбәндәге юллар бар:

Сирәк кенә күк күкрәп ала,

Кызыл тауны яшен камчылый.
Яңа сауган сөттәй жылы яңгыр
Кыяр-кыймас кына тамчылый.

Биредә хәрәкәтсез бер генә сурәт тә юк. Һәрбер деталь процессның бер элементын белдерә.

Табигать буенча Нур Әхмәдиев эчкерсез, самими, шаян, шат күңелле кеше. Әлеге жыентыкта шагыйрьнең Азат Ганиевкә, Айдар Хәлим, Клара Булатова, Энже Мәэминова, Разим Вәлиуллин кебек ижатташ дусларына багышлап ижат ителгән шаян шигырьләре дә урын алган.

Ялагайлар дөнья тулы,
Дөнья тулы подхалим.
Подхалимнарны к черту,
Яшәсен Айдар Хәлим!

(“Айдар Хәлимгә”)

Шагыйрь монолог рәвешендә язылган шигырьләрендә хакимият башында, югары урында торучы кешеләрнең намузсызлыгын, гадәлсезлеген, икейөзлеген күрсәтә, әхлаксызлык күренешләренә борчыла.

Гөнаһ диеп тормады,
Ил казнасын урлады.
Үзе мөнбәргә менеп,
“Гадәллек” дип жырлады.

Кечкенә күләмле шигырьләр тирән фәлсәфи мәгънәгә ия. Алар кешене уйланырга мәжбүр итәләр.

Нур Әхмәдиев шигырьләрендә, поэмаларында тормыш дәрәсләгеннән читкә тайпылмый. Аның һәр ижат жимеше гомер юлында очраган хәлләрдән, истәлекле күренешләрдән алынган, шулар жирлегендә туган һәм үсеп чыккан.

Ә без, үз чиратыбызда, күркәм табигатьле, эшчән һәм хөрмәтле шагыйрьгә яңадан-яңа ижат уңышлары, озын гомер теләп калабыз.

МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Ахметов А.М.

ЛЕЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ОРГАНИЗМ СТУДЕНТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Занятия физическими упражнениями со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, способствуют укреплению организма, повышают его сопротивляемость заболеваниям, положительно влияют на функции всех систем организма в их сложном взаимодействии.

Влияние на центральную нервную систему. Общеизвестно, что любые отклонения в состоянии здоровья нарушают деятельность центральной нервной системы, от которой зависит согласованная работа различных органов и систем человеческого организма.

Физиологические механизмы действия физических упражнений – нервный и гуморальный. При занятиях физическими упражнениями в коре головного мозга образуется доминанта функционирующих нервных центров. Она развивается в связи с интенсивно действующими двигательными анализаторами и подчиняет себе вегетативную систему, регулирующую функции внутренних органов. В результате многократных повторений упражнений в строго определенной последовательности в центральной нервной системе происходит образование динамического стереотипа. Новая доминанта, образовавшаяся в центральном отделе двигательного анализатора, перестраивая динамику процессов в коре головного мозга, подавляет патологическую доминанту, развившуюся в процессе болезни.

Во время выполнения физических упражнений у занимающихся значительно улучшается эмоциональное состояние. Физические упражнения вызывают чувство бодрости, способствуют устранению тре-

воги и создают уравновешенное нервно-психическое состояние.

Влияние на сердечно-сосудистую систему. Одной из первых на мышечную деятельность реагирует сердечно-сосудистая система, которая, закономерно изменяясь при адекватных раздражениях рационально построенными физическими раздражениями, способствует прочному переходу к состоянию компенсации и полному восстановлению функции сердечно-сосудистой системы.

Во время занятий физическими упражнениями при правильном подборе их для лиц с отклонением в состоянии здоровья значительно увеличивается приток крови в коронарные сосуды, увеличивается число функционирующих капилляров, активизируются окислительно-восстановительные процессы, в результате улучшается трофика в сердечной мышце.

При оптимальной физической нагрузке сердце приспосабливается к условиям работы: оно расширяется и увеличивает силу отдельных сокращений, если такая нагрузка часто повторяется, толщина стенок миокарда увеличивается за счет увеличения масс мышечных волокон, причем эти волокна становятся более крепкими. Тренированность миокарда повышает его сократительную функцию и ведет к более экономной деятельности сердца в покое, сокращения становятся более редкими, при этом диастола увеличивается, сердце получает больше времени для отдыха, а вся его работа совершается в результате увеличения ударного объема, т. е. того количества крови, которое оно выбрасывает в каждое свое сокращение.

Необходимо строго дозировать физическую нагрузку для лиц с сердечно-сосудистой патологией, так как излишняя капилляризация мышц после физической нагрузки у малотренированных больных затрудняет работу сердца, а диастолическое переполнение желудочков большого сердца ведет к снижению его работоспособности.

В механизме действия физических упражнений при патологии сердечно-сосудистой системы важное значение имеет венозная гемодинамика. Приливы крови в момент их расслабления чередуются с отливом при сокращении мышц, усиливая венозную циркуляцию крови. При глубоком дыхании в грудной клетке повышается отрицательное давление, тем самым создаются наиболее благоприятные условия для тока крови к сердцу. Движения в суставах также ускоряют венозный кровоток. Венозную гемодинамику брюшной полости усиливает внутрибрюшное давление, которое при физических упражнениях то повышается, то понижается.

В результате увеличения количества быстро циркулирующей крови уменьшаются застойные явления в паренхиматозных органах. Физические упражнения активизируют капиллярную сеть, спавшиеся капилляры, не полностью участвующие в процессе кровообращения, открываются, увеличивается их поперечник, и они пропускают больший объем крови и с большей скоростью.

Обменные процессы в сердечной мышце при заболеваниях сердечно-сосудистой системы играют исключительно большую роль. Ф.З. Меерсон с соавторами обнаружил, что после полутрехмесячной тренировки с возрастающей нагрузкой количество рибонуклеиновой кислоты в ядрах миокарда увеличивается на 75%, а дезоксирибонуклеиновой кислоты — на 18%. Увеличение синтеза нуклеиновых кислот непосредственно влияет на разви-

тие тренированности и предотвращает изнашивание структур, а также увеличивает резистентность патологически измененного организма по отношению к повреждающим факторам.

При выполнении физических упражнений облегчаются переход кислорода и всех питательных веществ из крови капиллярной сети в тканевые клетки и выход продуктов клеточного обмена и углекислого газа из клеток в кровоток. Следовательно, систематические занятия физическими упражнениями, активизируя тканевый обмен, облегчают работу аппарата кровообращения, к концу стандартной физической нагрузки у тренированных лиц пульс и артериальное давление меньше повышается, чем у нетренированных.

При сердечно-сосудистой патологии большое значение имеет постановка правильного дыхания, поэтому в занятиях, особенно в начальном периоде, необходимо включать достаточное количество дыхательных упражнений.

Физические упражнения, адекватные функциональному состоянию лиц с различными патологиями, совершенствуют физиологические механизмы, регулирующие кровообращение, и повышают общую работоспособность сердечно-сосудистой системы.

Влияние на функцию внешнего дыхания. Патология дыхательной системы у студентов в основном представлена хронической пневмонией, хроническим бронхитом, пневмосклерозом, бронхиальной астмой, остаточными явлениями после перенесенного плеврита, компенсированными формами туберкулеза, в стадии стойкой ремиссии.

В процессе выполнения физических упражнений регуляция дыхания поддерживается за счет выработавшегося динамического стереотипа, объединявшего деятельность соответствующих мышечных групп с деятельностью дыхательного и

сердечно-сосудистого аппаратов.

При мышечной работе наиболее полно раскрываются функциональные возможности дыхательной системы. Под действием специальных дыхательных упражнений раскрывается дополнительная капиллярная сеть альвеол, которые находились в спавшемся состоянии. Это улучшает трофические процессы в легких и предотвращает их склерозирование у больных с хроническими заболеваниями дыхательной системы. Дыхательные упражнения способствуют рассасыванию экссудата в альвеолах и выделению мокроты.

Любая физическая работа связана с расходом энергии, освобождающейся благодаря окислению органических веществ в рабочих органах. По мере увеличения окислительных процессов возрастает и потребность в кислороде, возросшая потребность в кислороде в свою очередь, предъявляет повышенные требования, прежде всего к аппарату внешнего дыхания и кровообращению, которые удовлетворяют эту потребность усилением своей деятельности. При выполнении физических упражнений внешнее дыхание перестраивается в соответствии с характером и интенсивностью мышечной деятельности. Фазы движения, совпадающие с дыхательными движениями грудной клетки и диафрагмы, в конечном счете приводят к образованию проприоцептивных дыхательных рефлексов. Постоянная тренировка обеспечивает более экономную и полноценную работу легких. Адаптация к физическим нагрузкам углубляет дыхание, делает его ритмичным, улучшает газообмен, увеличивает коэффициент использования кислорода, повышает степень насыщения крови кислородом.

Патологические изменения, возникающие при хронических заболеваниях дыхательной системы, ослабляют дыхательную мускулатуру и нарушают бронхиальную проходимость. Систематические

занятия физическими упражнениями укрепляют дыхательную мускулатуру. Просвет бронхов при этом увеличивается, что ведет к более полноценному обновлению воздуха в альвеолах и к улучшению легочной вентиляции в целом.

Влияние на функцию пищеварения. Физические упражнения действуют на весь ход пищеварительного процесса. При изменении физической нагрузки можно целенаправленно влиять на двигательную и секреторную функции пищеварительной системы, что является перспективным методом профилактики заболеваний желудочно-кишечного тракта.

Чаще всего у студентов встречаются такие заболевания желудочно-кишечного тракта, как хронический гастрит, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, хронический холецистит, хронические колиты и энтериты, гастроптоз.

Г.Н. Пропастин и другие авторы отмечали двухфазный характер изменений двигательной функции желудка в процессе физических упражнений. В начале работы перистальтика усиливается, а по мере нарастания утомления ослабляется. При гиперсекреции, используя физические упражнения в медленном темпе и монотонном ритме, можно нормализовать функции желудочно-кишечного тракта: при гипосекреции положительное действие оказывает гимнастика с использованием наиболее эмоциональных упражнений, которые оказывают тонизирующее действие на нервную систему.

Физические упражнения укрепляют мышцы брюшного пресса, при этом внутрибрюшное давление повышается, за счет чего стимулируется моторная функция желудка.

Двигательная активность толстого кишечника активизируется при спокойных и дыхательных упражнениях и угнетается при упражнениях с выраженным напряжением.

В результате физических упражнений также нормализуется желчеотделительная функция печени и улучшается деятельность поджелудочной железы. Кроме того, активизируется кровообращение в брюшной полости и малом тазу, что предотвращает возникновение спаечных процессов и застойных явлений.

Отличительной особенностью методики физических упражнений, направленных на улучшение пищеварительного процесса, является применение специальных упражнений для мышц брюшного пресса, которые проводят в положении лежа. Кроме того, используются упражнения для мышц корпуса с постепенным увеличением нагрузки на брюшной пресс.

Влияние на опорно-двигательный аппарат. Под влиянием физических упражнений опорно-двигательный аппарат претерпевает ряд изменений. Происходят они за счет укрепления мышечной системы, повышения ее работоспособности, улучшения кровообращения в суставах и связочных аппаратах, утолщения костной ткани.

Симпатический отдел нервной системы, иннервирующий мышечную ткань, регулирует в ней обмен веществ, приспособляя ее к функциональной деятельности. Источником энергии для работы мышц являются происходящие в них ферментативные и окислительные процессы. В мышцах увеличиваются массы саркоплазмы мышечных волокон, в результате чего их объем увеличивается. Химические процессы в мышцах физически тренированного человека совершаются более интенсивно.

При укреплении опорно-двигательного аппарата применяют так называемые корригирующие упражнения, благодаря которым укрепляется мышечный корсет, предупреждается развитие тугоподвижности суставов, контрактур, развиваются замещающие навыки. При

плоскостопии специальные физические упражнения усиливают мышечно-связочный аппарат, поддерживающий свод стопы.

Влияние на обмен веществ. Положительное действие оказывают физические упражнения при заболеваниях обмена веществ, которые встречаются у студентов в основном в виде диабета и ожирения. Физиологическое действие физических упражнений при данных заболеваниях направлено на усиление тканевого обмена и функциональное укрепление всего организма.

При сахарном диабете физическую нагрузку надо особо тщательно дозировать так, чтобы она была достаточно выраженной, но не вызывала утомления. Умеренная нагрузка способствует утилизации сахара тканями, кроме того, усиливает действие инсулина. Чрезмерная же нагрузка, наоборот, может увеличивать содержание сахара в крови в два или в три раза.

При ожирении наблюдается понижение деятельности всех экстракардиальных факторов кровообращения, что затрудняет работу сердца. Активный двигательный режим и занятия физическими упражнениями повышают состояние общей работоспособности и, увеличивая доставку кислорода к тканям, усиливают действие ферментов, благодаря которым происходит распадение основной массы жира в печени и тканях.

В процессе систематических занятий физическими упражнениями улучшается тканевый обмен, так как к работающим мышцам притекает большее количество крови, богатой питательными веществами и кислородом. Это стимулирует пластические созидательные процессы в тканях и усиливает ассимиляционные трофические процессы.

Под влиянием физических упражнений в мышцах накапливаются энергетические вещества, и уменьшается их расход

по сравнению с нетренированными мышцами. Повышается ресинтез молочной кислоты в гликоген, что препятствует нарастанию ацидоза.

Кроме того, физические упражнения являются прекрасным профилактическим средством против воспалительных реакций, так как стимулируют выделение гормонов коркового слоя надпочечников, повышающих сопротивляемость организма и оказывающих противовоспалительное действие, а также стимулируют кроветворение, усиливая при этом фагоцитарную способность нейтрофилов и моноцитов.

Таким образом, физические упражнения оказывают многогранное воздействие на организм и представляют собой как бы пусковой механизм, мобилизующий

различные физиологические реакции специфического и неспецифического характера и активизирующий функции всех органов и систем организма.

Мышечное сокращение по принципу обратной связи вызывает совершенствование самих физиологических процессов в нервно-мышечной системе, системах кровообращения, дыхания, выделения, обмена веществ; оно мобилизует также неспецифические реакции, повышающие устойчивость организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды.

Систематическое применение физических упражнений компенсирует патологически измененные функции и тренирует организм, способствует всестороннему и гармоническому развитию студентов.

Байсалов Дж. У., Онолбаев М. Б.

СИСТЕМА ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АЛГЕБРЫ

Считалось, что необходимая каждому человеку логическая культура приобретает им в ходе изучения учебных предметов в школе (в особенности математики). И, следовательно, этот вопрос не требует особого внимания. Но анализ школьной практики и исследования А.А. Столяра, И.Л. Тростниковой, Ю.М. Колягина, Л.Л. Гуровой и других показывает, что приобретаемое таким образом логическое мышление учащихся не соответствует требованиям жизни. На ряде примеров А.А. Столяр убедительно показывает, что «обучение математике традиционными методами, пренебрегающими логикой, не достигает существенного логического развития» [1, с.187].

Это породило ряд исследований, посвященных тем или иным аспектам проблемы развития логики мышления учащихся, привития им определенных элементов логической культуры.

В силу сказанного выше почти во всех педагогических и методических исследованиях, касающихся совершенствования содержания школьного курса математики, в той или иной мере затрагиваются вопросы развития логического мышления. Современный этап разработки указанной проблемы характеризуется активными поисками средств целенаправленного развития логического мышления на уроках математики. Одни исследователи (А.И. Фетисов, В.М. Брадис, Н.Н. Никитин, К.А. Рупасов) являются сторонниками включения в школьный курс элементов формальной логики. Другие (А.Д. Семушин, А.И. Маркушевич, А.А. Столяр) настаивают на введении элементов математической логики. Ряд исследователей (А.И. Колмогоров, Ю.М. Колягин, И.Л. Никольская) считают, что развитие логического мышления осуществляется в основном за счет решения математических задач и ис-

пользования внутренних резервов учебного материала. Считается, что «школьный курс математики содержит реальные возможности для воспитания логической грамотности школьников» [2].

В своем исследовании А.А. Касымов отмечает: «Решение задач способствует умственному развитию детей и в особенности развитию логического мышления, так как в процессе решения задач учащиеся мыслят в логической последовательности...» [3].

Метод обучения через задачи нашел широкое применение в действующих учебниках математики. Однако анализ практики обучения показал, что возможности этого курса для развития логического мышления учащихся используются довольно слабо [4].

В частности, в процессе педагогического эксперимента, который проводился в СШ №50, в школе-гимназии №64 г. Бишкек и СШ №№1,2 г. Талас, нами выявлены:

- неразработанность поставленных задач, развивающих логические операции сравнения, сопоставления, обобщения;
- в задачах внимание учащихся слабо привлекается к логическому обоснованию;
- не решаются задачи, где используется логическое действие выведения следствий;
- редко и несистематично ставятся нестандартные задачи;
- структура рассуждений при решении задач часто ускользает.

Исходя из перечисленных недостатков и личного опыта работы в школе, мы пришли к тому, что дидактическим средством развития логического мышления школьников является решение целесообразно составленных задач, отвечающих следующим требованиям:

- 1) математический объект при решении задач должен быть посильным;
- 2) решаемая задача способствовала бы установлению сходства и различия с родственными задачами;

3) методы проверки гипотез, возникающих при решении задач, были бы доступными и решения задач можно было бы вести различными способами;

4) по полученным выводам, сделанным общими усилиями учеников и учителя, целесообразно сделать заключение.

В этой связи весьма современно звучат слова С.И. Шохор-Троцкого «Задачи..., а не изложение и «объяснения» учителя, как бы последние ни были совершенны, должны быть в школе исходным пунктом и двигательным моментом всякой работы над математическими вопросами».

В процессе построения системы задач по алгебре в старших классах средней школы также осуществлялось:

- постепенное усложнение задач на каждом этапе развития элементов логического действия: целенаправленно наблюдать, умение сравнивать и обобщать, умение доказывать или опровергать гипотезу.
- наведение на «открытие» неизвестных закономерностей в процессе решения нестандартных задач.

Изложенные выше требования к построению системы задач могут воплощаться в любом учебном материале.

Решать задачи можно в несколько этапов:

1. Выбранная задача рассматривается с точки зрения доступности ее для самостоятельного решения.
2. Искомая задача преобразовывается, находят ее различные формы предъявления.
3. Если ученик не справляется, то целесообразно детализировать задания путем наводящих вопросов.

В связи с этим, например, применяя различные операторы сведения (способы группировки) к задаче «разложить на множители многочлен»

$$x^3 + 2x^2 + 2x + 1.$$

Получаем различные подзадачи:

- 1) $(x^3 + 2x^2) + (2x + 1)$
- 2) $(x^3 + 2x) + (2x^2 + 1)$
- 3) $(x^3 + 1) + (2x^2 + 2x)$
- 4) $(x^3 + 2x^2 + x) + (x + 1)$

Первые две из них неразрешимы, остальные две определяют два способа решения исходной задачи.

Предлагается задача «решить уравнение»

$$z^2 \left(\frac{2z}{z+2} \right)^2 = 5, \quad z \neq -2$$

затем предлагается задача «решить уравнение»

$$(z^2 - 5)(z + 2)^2 + 4z^2 = 0,$$

сводящееся к первой.

Как видим, структура задач и их решения, отвечающие вышесказанным требованиям, способствуют активизации мышления учащихся. Это также дает возможность учителю подойти к решению

поставленной задачи дифференцированно, учитывая уровень подготовленности учащихся и их стремление продвигаться вперед.

После проведения экспериментального обучения (в эксперименте участвовали ученики 10-х классов, из них: 136 учащихся экспериментальных и 131 учащийся контрольных классов), эффективность методики проверялась с включением в контрольные работы, в качестве необязательной, одной задачи, требующей применения логических приемов поиска.

Сравнение учащихся экспериментальных и контрольных классов проводилось по трем признакам:

1. справились полностью с задачей;
2. решили с недочетами и ошибками;
3. не справились с заданием.

Итоги контрольной работы свидетельствуют о динамике развития мыслительной деятельности (табл.1).

Табл.1.

	Экспериментальные классы		Контрольные классы	
Выполняю работу	136	100%	131	100%
Справились полностью	20	15%	8	6%
Решили с недочетами и ошибками	38	28%	6	5%
Не справились с заданием	78	57%	117	89%

Анализ полученных результатов показывает, что учащиеся экспериментальных классов более успешно выделяют основные, существенные связи, по-разному варьируют условие, пытаются ввести различного рода упрощения, введение другой переменной, что свидетельствует о глубине и критичности мышления. Поэтому неслучайно в этих классах с необязательной задачей, требующей активности мышления и вызывающей затруднения у большинства учащихся, успешно справились в 2,5 раза

больше школьников, чем в контрольных классах.

Таким образом, решение такого рода задач способствует развитию логических приемов мышления. При решении предложенных задач такого рода вряд ли мыслимы логические действия без анализа и синтеза, то есть без умения выделять из целого его части и из частей составлять единое целое. Эти методы познания, как и другие, присутствуют в той или иной степени при решении любой задачи.

Список литературы:

1. Столяр А.А. «Педагогика математики». – Мн.: Высшая школа, 1979. – 384 с.
2. Никольская И.Л. «О единой линии воспитания логической грамотности при обучении

- математике». – В сб. «Преимственность в обучении математике». М.: Просвещение, 1978, – С. 55-56
3. Касымов А.А. Развитие творческой деятельности учащихся 4-5 классов средствами решения нестандартных задач. Дисс...канд.пед. наук г. Бишкек, 1995г.
 4. Байсалов Дж.У. Онолбаев М.Б. Алгебра сабактарында окуучулардын логикалык ой жүгүртүүсүн остуруу. 377стр. В сб.:Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы. Бишкек, 2002г.

Гайнутдинова Н.Д., Ахметов А.М.

МЕДИЦИНСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МАССОВОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ВУЗЕ

Медицинское обеспечение – одно из решающих условий рационального использования средств физической культуры и спорта, высокой эффективности учебно-тренировочных занятий, массовых оздоровительных физкультурных и спортивных мероприятий. Оно способствует реализации принципа оздоровительной направленности системы физического воспитания и осуществляется в виде врачебного контроля.

Врачебный контроль – раздел медицины, призванный исключить все условия, при которых могут появляться отрицательные воздействия занятий и мероприятий по физической культуре и спорту на организм студентов и спортсменов.

Формы врачебного контроля

Врачебный контроль за физическим воспитанием студентов высших учебных заведений осуществляется врачами, работающими во врачебно-физкультурных кабинетах районных поликлиник и здравпунктов вузов, под организационно-методическим руководством врачебно-физкультурных диспансеров.

Цель врачебного контроля в процессе физического воспитания – содействовать максимальному использованию средств физической культуры и спорта для укрепления здоровья занимающихся, повышения функциональных возможностей и общей работоспособности организма, достижения высоких спортивных результатов.

Врачебный контроль в вузе проводится в следующих формах:

- регулярные медицинские обследования занимающихся;
- врачебно-педагогические наблюдения за занимающимися во время занятий, физкультурно-оздоровительных мероприятий и соревнований;
- санитарно-гигиенический контроль за местами и условиями проведения занятий, физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных соревнований;
- медицинское обслуживание массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий и оздоровительно-спортивных лагерей;
- санитарно-просветительная работа и пропаганда физической культуры, спорта, туризма, здорового образа жизни;
- профилактика спортивного травматизма и заболеваемости.

Медицинские обследования занимающихся и участников массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий. Все занимающиеся физическими упражнениями и спортом по учебному расписанию в группах или самостоятельно должны проходить медицинские обследования: первичные – перед началом занятий; повторные – для занимающихся по государственным программам и в физкультурно-оздоровительных группах – один раз в год, для занимающихся спортом в зависимости от особенностей вида спорта и квалификации спортсменов – 3-4 раза в год; дополнительные – перед спортивными соревнованиями, после пере-

несенных заболеваний, травм или длительных перерывов в занятиях физическими упражнениями, а также по направлению преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера и по желанию самого студента. Без дополнительного медицинского осмотра, на основании лишь первичного или повторного (по плану) освидетельствования занимающиеся могут быть допущены только к участию в массовых физкультурных и спортивных мероприятиях, проводимых внутри института (курсовые, факультетские и внутриинститутские соревнования, турпоходы.); в соревнованиях по стрельбе, шахматам, шашкам.

На основе данных медицинского обследования занимающиеся распределяются на три медицинские группы – основную (лица без отклонений в состоянии здоровья), подготовительную (лица без отклонений, но с недостаточным физическим развитием и подготовленностью) и специальную (лица, имеющие отклонения в состоянии здоровья и требующие ограничения физических нагрузок). Перевод из одной медицинской группы в другую производится после дополнительного обследования.

Врачебно-педагогические наблюдения – наблюдения врача совместно с преподавателем-тренером за занимающимися непосредственно в процессе учебно-тренировочных занятий, физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных соревнований.

При проведении врачебно-педагогических наблюдений выясняются: условия проведения занятий; содержание и методика занятий; объем и интенсивность тренировочной нагрузки и соответствие ее подготовленности занимающихся, их индивидуальным особенностям; выполнение студентами гигиенических правил содержания одежды и обуви; ведение дневника самоконтроля; выполнение мер профилактики спортивного травматизма.

Врачебно-педагогические наблюдения проводятся до занятий или соревнований, во время проведения и после их окончания. С помощью общепринятых

методов определяется реакция организма на выполняемые тренировочные нагрузки. Вместе с этим учитываются внешние признаки утомления занимающихся, проводится опрос об их самочувствии.

Постоянные врачебно-педагогические наблюдения позволяют обнаруживать недочеты в организации и методике проведения занятий, совершенствовать планирование учебно-тренировочного процесса, помогают устранить причины, вызывающие чрезмерные нагрузки, переутомление, нарушение правил безопасности и санитарно-гигиенических норм.

Санитарно-гигиенический контроль за местами и условиями проведения занятий, физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных соревнований основывается на действующих санитарно-гигиенических правилах и нормах содержания и эксплуатации мест занятий физической культурой, проведения массовых мероприятий и спортивных соревнований.

Наблюдения врача должны охватывать: санитарно-гигиеническую оценку мест занятий, состояние инвентаря и оборудования, условий погоды; состояние одежды и обуви занимающихся; соответствие норм площади, объема, освещения помещений виду спорта и подготовленности занимающихся; место занятий, массовых мероприятий и спортивных соревнований в общем расписании вуза, их соответствие разумной организации режима дня занимающихся и участников.

Невыполнение санитарно-гигиенических требований и нормативов при эксплуатации спортивных сооружений, инвентаря и оборудования, несоответствие одежды и обуви виду спорта и условиям погоды, несоблюдение физкультурниками и спортсменами правил личной гигиены при занятиях физическими упражнениями могут привести к телесным повреждениям и заболеваниям, отрицательно повлиять на функциональное состояние организма занимающихся.

Медицинское обслуживание массовых оздоровительных, физкультурных и

спортивных мероприятий. Массовые физкультурно-оздоровительные мероприятия: туристские походы и слеты, дальние переходы и пробеги, подвижные и спортивные игры и подготовку (тренировку) к ним обслуживают медицинские работники поликлиники или здравпункта вуза или районной поликлиники. Их работа охватывает широкий круг вопросов:

- оценка состояния здоровья и решение вопросов допуска студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников к различным формам занятий физической культурой и спортом, к участию в массовых физкультурно-оздоровительных мероприятиях;

- контроль за состоянием здоровья в результате занятий и участия в массовых мероприятиях;

- определение влияния на организм режима и методики тренировки;

- оценка физического развития, раннее выявление и предупреждение заболеваний и травм;

- диагностика функционального состояния;

- организация лечебно-профилактических и восстановительных мероприятий;

- контроль за режимом дня и питанием;

- участие на основании своих наблюдений в планировании и коррекции учебно-тренировочного процесса и массовых мероприятий;

- контроль за соответствием условий и организации занятий и массовых мероприятий действующим гигиеническим нормативам и требованиям;

- санитарно-просветительная и воспитательная работа с занимающимися физкультурниками и спортсменами.

Для оказания медицинской помощи непосредственно в походе, при проведении пробега, спортивных игр и других массовых мероприятий медицинскими работниками подготавливаются санитарные инструкторы из числа участников.

Массовые физкультурно-оздоровительные мероприятия хотя и не предус-

матривают достижения максимального спортивного результата, но все же сопряжены с более высокими физическими напряжениями, чем обычные занятия. В них принимает участие большое количество участников различного возраста и уровня подготовленности. Это требует квалифицированного врачебного контроля и индивидуального подхода к участникам.

Медицинское обеспечение соревнований. Согласно письменной заявке с указанием характера и масштаба соревнований, их программы, сроков и места проведения, числа и контингента участников выделяется необходимое количество медицинского персонала и определяется порядок медицинского обслуживания спортивных соревнований.

Медицинское обеспечение соревнований в большинстве случаев осуществляют спортивные врачи и медицинские сестры из врачебно-физкультурных диспансеров и кабинетов. При необходимости в помощь им привлекаются врачи и средний медицинский персонал из других лечебно-профилактических учреждений.

Врач входит в состав судейской коллегии на правах заместителя главного судьи по медицинской части. В его обязанности входит: ознакомление с заявочными листами с целью недопущения к участию в соревнованиях лиц, не прошедших медицинского осмотра и не получивших разрешение врача; контроль за санитарно-гигиеническим состоянием мест тренировок и соревнований; контроль за обеспеченностью участников соревнований защитными приспособлениями, предупреждающими травмы; наблюдение за условиями проведения соревнований и принятие соответствующих мер (вплоть до прекращения соревнований) в тех случаях, когда создавшееся положение угрожает здоровью и безопасности участников; организация и оказание первой медицинской помощи участникам соревнований и зрителям.

Решения врача по вопросам прямой компетенции являются для коллегии судей обязательными.

На всех крупных соревнованиях, начиная с районных, присутствие врача обязательно. В остальных можно ограничиться дежурством среднего медицинского персонала. Врач или медицинская сестра, входящие в состав судейской коллегии, участвуют в подготовительной работе к соревнованиям и в работе мандатной комиссии, контролируют размещение и питание участников, организуют первую медицинскую помощь в местах соревнований и размещения участников. Медицинские работники и их транспорт не имеют права покидать место соревнований до их окончания. При нарушениях правил соревнований или несоответствии условий их проведения принятым нормам врач обязан немедленно поставить об этом в известность организаторов соревнований и принять необходимые меры, вплоть до снятия участников или отмены соревнований.

Проводить спортивные соревнования в отсутствие медицинского персонала категорически запрещается.

Санитарно-просветительная работа и пропаганда физической культуры, спорта, туризма, здорового образа жизни. Врач по физической культуре и спорту и другие медицинские работники вузов обязаны проводить систематическую санитарно-просветительную работу среди студентов в форме лекций, бесед, оборудования тематических стендов, публикации материалов в местной печати, выступлений по радио и телевидению. Особое внимание при этом должно уделяться вопросам личной и общественной гигиены, правильной организации режима учебных занятий, отдыха, гигиены умственного труда, питания, закаливания, борьбы с вредными привычками (курением, употреблением спиртных напитков, наркотиков), гигиены спортивных сооружений, оборудования, инвентаря, спортивной одежды и обуви.

Большое значение имеет пропаганда методов самоконтроля за состоянием здоровья, физическим развитием и физической подготовленностью и профилактики спортивного травматизма.

Профилактика спортивного травматизма и заболеваний. Важными задачами предупреждения спортивного травматизма являются: знание причин возникновения телесных повреждений и их особенностей в различных видах физических упражнений, разработка мер по предупреждению спортивных травм.

Причины спортивных травм при проведении учебно-тренировочных занятий, массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных соревнований можно свести в следующие группы:

1. Неправильная организация занятий, массовых мероприятий и спортивных соревнований.
2. Недочеты и ошибки в методике проведения занятий.
3. Неудовлетворительное состояние мест занятий, оборудования, спортивного инвентаря, одежды и обуви занимающихся и участников массовых мероприятий.
4. Неблагоприятные санитарно-гигиенические и метеорологические условия при проведении занятий, массовых мероприятий и спортивных соревнований.
5. Нарушение правил врачебного контроля и его недостаточность.
6. Нарушение занимающимися и участниками массовых мероприятий и спортивных соревнований дисциплины и установленных правил.

Главная причина травматизма – нарушение правил организации и неправильная методика проведения учебно-тренировочных занятий, а также массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий, в том числе и санитарно-гигиенического характера. К таким нарушениям относятся: неудовлетворительное состояние оборудования и плохая подготовка мест занятий; плохое качество спортивного инвентаря, несоответствие его размеров и массы полу, возрасту и подготовленности занимающихся; невыполнение методических принципов доступности, постепенности, учета индивидуальных особенностей занимающихся; незнание требований и несоблюдение мер безопасности, стра-

ховки и осторожности самими занимающимися; отсутствие защитных приспособлений, необходимых при проведении занятий и участия в соревнованиях по отдельным видам спорта; нерациональное расписание занятий и тренировок; плохая организация занятий, перегрузка площадок и залов по сравнению с нормами площади на одного занимающегося; проведение массовых мероприятий, соревнований и тренировок при неблагоприятных факторах внешней среды; плохое санитарно-техническое состояние мест занятий, недостатки освещения, отопления, скользкие полы, отсутствие вентиляции, душевой; недисциплинированность руководителя занятий во время тренировок, судей и организаторов – при проведении массовых мероприятий и соревнований, а также самих занимающихся.

Существуют внутренние факторы, вызывающие спортивные травмы, их необходимо учитывать преподавателям, тренерам, инструкторам и врачам. К таким факторам относятся: состояние утомления, переутомления и перетренированности занимающихся и участников массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий; наличие в организме занимающихся хронических очагов инфекции; индивидуальные особенности организма занимающихся, например, неблагоприятные реакции организма на некоторые виды физических нагрузок (силовые, скоростные, на гибкость, на выносливость), склонность к спазмам кровеносных сосудов и мышц, излишняя предстартовая лихорадка; перерывы в занятиях физическими упражнениями и спортом, что ведет к снижению возможностей в проявлении физических качеств.

Предупреждение спортивных травм при проведении занятий, массовых мероприятий и спортивных соревнований обеспечивается совместными усилиями преподавателей (тренеров, инструкторов), руководителей спортивных команд, организаторов мероприятий, администрации спортивных баз, спортивных судей, врачей и самих занимающихся и участников массовых мероприятий.

Чтобы избежать телесных повреждений, необходимо соблюдать следующие правила безопасности:

1. К занятиям по физическому воспитанию, тренировкам по различным видам спорта, массовым физкультурно-оздоровительным мероприятиям и спортивным соревнованиям на стадионах, в спортивных залах, плавательных бассейнах, стрелковых тирах допускаются только студенты, аспиранты, преподаватели и сотрудники, прошедшие медицинское обследование и имеющие допуск врача.

2. К занятиям допускаются только лица, имеющие спортивную одежду, обувь и защитные приспособления образцов, установленных правилами для данного вида спорта.

3. В любые спортивные помещения или на места проведения занятий занимающиеся заходят только в присутствии преподавателя, общественного тренера, инструктора.

4. Без разрешения преподавателя запрещается пользоваться гимнастическими снарядами, другим оборудованием, поднимать штангу, применять приемы борьбы и любые другие действия, которые могут стать причиной травмы.

5. Перед началом занятий необходимо проверять исправность гимнастических и других снарядов, на которых занимающимся предстоит выполнять упражнения.

6. Занятиям в основной части должна предшествовать эффективная подготовительная часть (разминка общая и специальная).

7. Занятия должны проводиться по утвержденному расписанию со строгим выполнением методических принципов.

8. Прежде чем специализироваться в видах спорта, занимающимся должна быть обеспечена общая физическая подготовка, должны быть укреплены мышечные группы тех частей тела, которые будут нести наибольшую нагрузку при выполнении основных упражнений.

9. При занятиях на открытом воздухе в зимнее время необходимо принимать меры безопасности для исключения

обморожения различных частей тела.

10. К занимающимся, нарушающим правила безопасности, должны применяться меры педагогического и дисциплинарного воздействия.

Первая помощь при некоторых болевых ощущениях и физиологических состояниях, возникающих на учебно-тренировочных занятиях, при проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий и спортивных соревнований.

Частая повторная физическая работа при отсутствии полного отдыха, на фоне недостаточного сна, нерегулярного и несбалансированного питания, а также при отклонениях в состоянии здоровья может привести к хроническому утомлению и переутомлению. Явления утомления могут нарастать постепенно, незаметно. Нарушается сон, ухудшается аппетит, затем появляется ощущение усталости, нежелание заниматься, потливость, снижение массы тела, другие нарушения, вследствие которых, ухудшаются спортивно-технические результаты. В спорте такое хроническое переутомление, обусловленное перераздражением и переутомлением центральной нервной системы, в сочетании с нарушениями принципов и режима тренировочного процесса носит название перетренировка. Систематический врачебно-педагогический контроль и самоконтроль позволяют своевременно обнаружить начальные признаки хронического переутомления (перетренировки) и принять необходимые меры профилактики. Состояние перетренировки требует специального лечения.

Острое физическое перенапряжение наблюдается, когда занимающиеся переоценивают свои физические возможности и пытаются выполнить непосильные для себя по длительности и интенсивности физические упражнения. Нередко причиной острого физического перенапряжения является недавняя болезнь, острая инфекция (грипп, ангина) и применение стимулирующих веществ (допингов). Все случаи острого физического перенапряжения требуют специального лечения.

В начальном периоде занятий физическими упражнениями часто возникают болевые ощущения в мышцах. Они могут возникать при возобновлении занятий после длительного перерыва, при выполнении новых упражнений, действующих на ранее неучаствовавшие в работе мышцы, а также при форсированном увеличении физических нагрузок. В целях профилактики требуется медленное, постепенное увеличение доз мышечных усилий. Такие боли обычно держатся несколько дней. Они не опасны и не связаны с другими изменениями или нарушениями. Кроме дискомфорта при болях в мышцах появляется чувство тяжести, скованности движений, их ограниченности, ухудшается эластичность мышц, они становятся тверже, хуже расслабляются, может повыситься температура тела. Это явление носит название острый миозит. При появлении мышечных болей необходимо снизить интенсивность и объем физической нагрузки (но не прекращать тренировки и учебные занятия), применять теплые ванны, душ. Особенно полезен массаж.

Боли в правом подреберье, печеночно-болевой синдром, могут возникать у занимающихся при длительных интенсивных физических нагрузках, например во время бега. Они иногда являются следствием заболевания печени, употребления алкоголя, курения. Часто боли возникают в результате применения интенсивных тренировочных нагрузок, не соответствующих функциональным возможностям занимающихся. При появлении такого рода болей необходимо снизить нагрузку или прекратить выполнение упражнения. При частом появлении болей в области правого подреберья необходимо обратиться к врачу для полного выяснения причин и лечения.

Отклонения в деятельности сердца. При занятиях физическими упражнениями могут возникать неприятные ощущения в области сердца, учащение сердцебиения. Они могут быть следствием стенокардии, результатом физических или эмоциональных напря-

жений, сопровождаются боязнью и страхом. Возникновение болей в сердце следует рассматривать как сигнал опасности, требующей немедленной консультации врача. Кроме этого, может наблюдаться дистрофия миокарда (нарушение питания сердца). Она характеризуется возникновением нарушений обмена веществ в сердечной мышце. Причиной являются: физические нагрузки, превышающие функциональные возможности занимающихся, занятия в болезненном состоянии, в фазе выздоровления после ангины, гриппа, катара верхних дыхательных путей и других заболеваний. Неблагоприятны и сочетание интенсивных физических нагрузок с психоэмоциональным напряжением: зачеты, экзамены, неурядицы в быту, семье. Для профилактики необходимо выяснить и устранить причины, их вызывающие, не допускать перенапряжений в занятиях и тренировках, не нарушать режим дня, выполнять предписания врача.

Иногда при внезапной остановке после относительно интенсивного бега (чаще после финиша) в связи с прекращением действия «мышечного насоса» большая масса крови застаивается в раскрытых капиллярах и венах мышц нижних конечностей, на периферии. Поэтому возникает относительная анемия (обескровливание) мозга, недостаточное снабжение его кислородом. Появляется резкое побледнение, слабость, головокружение, тошнота, потеря сознания и исчезновение пульса. Это состояние называется гравитационным шоком. Пострадавшего необходимо уложить на спину, поднять ноги выше головы (обеспечить венозный отток к сердцу, снабжение головного мозга кровью, богатой кислородом), поднести к носу ватку, смоченную нашатырным спиртом, для раздражения рецепторов. Основная профилактика гравитационного шока – исключение внезапной остановки, постепенное замедление бега после финиша, постепенное прекращение работы.

Гипогликемическое состо-

яние – следствие недостатка в организме сахара, острого нарушения углеводного обмена в результате продолжительной, напряженной физической работы (бег на длинные и сверхдлинные дистанции, лыжный марафон и сверхмарафон, сверхдлинные дистанции в плавании, велоспорт, туристский поход). Ощущается сильный голод, слабость и головокружение, в тяжелых случаях – потеря сознания.

В целях профилактики этого состояния перед длительной мышечной работой рекомендуется принимать сахар или специальные питательные смеси. При появлении его признаков необходимо прекратить мышечную работу и принять некоторое количество сахара, сладкого напитка или какой-либо другой пищи. При потере сознания необходима медицинская помощь.

Солнечный и тепловой удары. Солнечный удар возникает при длительном действии солнечных лучей на обнаженную голову или тело. Тепловой удар – остро развивающееся болезненное состояние, обусловленное перегреванием организма в результате воздействия высокой температуры окружающей среды. Их признаками являются: усталость, головная боль, слабость, боли в ногах, спине, тошнота, позднее появляется повышение температуры, шум в ушах, потемнение в глазах, упадок сердечной деятельности и дыхания, потеря сознания. Для оказания первой помощи необходимо пострадавшего немедленно перенести в прохладное место, в тень, снять одежду и уложить, несколько приподняв голову. Создать покой, охладить область сердца и голову, постепенно поливая холодной водой с руки или прикладывая холодный компресс. Обильно напоить. Для возбуждения дыхания дать понюхать ватку, смоченную нашатырным спиртом, дать сердечные средства. При нарушении дыхания сделать искусственное дыхание.

Профилактика травм при занятиях на лыжах требует постоянного внимания. Так, например, начинающему лыжнику или плохо владеющему

техникой передвижения нельзя тренироваться на раскатанных и обледенелых склонах или лыжне. Большого внимания требует конец занятий или прогулок, когда наступает усталость и движения становятся неловкими, небрежными, внимание ослабевает. В это время необходимо внимательно проходить по лыжне, спуски преодолевать спокойно, притормаживать на опасных участках. Особое внимание обратить на возможность обморожения. При начале обморожения на охлажденном участке чувству-

ется легкое пощипывание, затем чувствительность теряется. Особенно легко поддаются ему пальцы рук, ног, нос и уши. Если произошло обморожение, нельзя растирать пораженные места снегом, он только повредит кожу. Делайте это осторожно ладонью. Кожа покраснеет и чувствительность восстановится. После растирания надо быстрее попасть в теплое помещение, намазать обмороженное место каким-нибудь жиром, вазелином и немедленно обратиться к врачу.

Галимова Э.Х.

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕТЫРЕХУГОЛЬНИКОВ

Начальным этапом процесса формирования понятия является мотивация его введения. Сущность этого этапа, по словам Г.И. Саранцева, заключается в подчеркивании важности изучаемого, в побуждении школьников к целенаправленной и активной деятельности, в возбуждении интереса к изучению рассматриваемых понятий. Анализ методической литературы показал единство мнений большинства известных методистов по разъяснению этого этапа. Однако результаты проведенной научно-исследовательской работы позволяют говорить о том, что мотивационный этап призван раскрывать процесс возникновения, а в более широком смысле – зарождения и последующего процесса развития математических понятий. При этом вместо «подчеркивания важности изучаемого» куда полезнее подводить учащихся к выводу о необходимости введения нового понятия. Прослеживание развития понятий способствует образованию понятий, так как требует от ученика анализа причин соответствующих явлений, закономерностей, которые их связывают, а также осознания тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам.

Н.М. Бескин в своем методическом

пособии советует учителю сопровождать все определения доказательствами существования. Заметим, что в геометрии естественным доказательством существования является построение. Поэтому изучение темы «Четырехугольники» в VIII классе можно начать с творческого задания: «Изобразите все возможные виды четырехугольников». Предварительная беседа, направленная на актуализацию знаний о взаимном расположении прямых, позволит скоординировать процесс. Анализ результатов, с применением исторических сведений, позволит прийти к определениям основных видов четырехугольников естественным путем.

В вопросе об определениях необходимо иметь в виду, что понятие в сознании ученика развивается с течением времени, становится более зрелым по мере того, как он знакомится с его оперативным применением и узнает его связи с другими понятиями. Формирование и дальнейшее уточнение понятия не кончается в тот момент, когда мы дали определение.

В этой связи особенно важными в процессе формирования понятия становятся упражнения на выделение характерных признаков объекта.

Пример. В курсе планиметрии изучение четырехугольников начинается с введения понятия параллелограмма, затем рассматриваются его частные виды. Но с прямоугольником и квадратом школьники знакомятся гораздо раньше, и этим стоит воспользоваться. Введение понятия параллелограмма можно начать с решения следующей задачи: *"Укажите, какой из изображенных четырехугольников латиний. Почему?"*

Учащиеся выделяют общее свойство нескольких фигур – параллельность двух пар сторон (чтобы акцентировать на нем внимание, чертежи можно разместить на бумаге в клетку), в данном случае формируются понятиеобразующие связи. Понятиеобразующие связи раскрывают существенные свойства, признаки математических понятий, устанавливают зависимость между ними. Таким образом, постепенно раскрываются объем и содержание понятий. Далее учитель сообщает, что все эти четырехугольники называются параллелограммами, а затем предлагается самим сформулировать определение параллелограмма.

Часто введение понятия учителя начинают с определения, что, как подтверждает практика, оказывается малоэффективным. Например, учащимся дается определение ромба как частного вида параллелограмма. Но уже к концу восьмого класса большинство учащихся считают ромб и параллелограмм различными фигурами. Почему такое происходит? Любое понятие опирается на образы, которые создаются в процессе практической деятельности или комбинируются из уже имеющихся.

В формулировках заданий, имеющих в учебных пособиях, связь параллелограмма и ромба, как его частного вида, не раскрывается полностью. В учебниках отсутствуют задания типа «постройте параллелограмм, у которого все стороны равны 5 см» или «Постройте параллелограмм, не являющийся ромбом». Учителя,

ввиду элементарности, также не ставят подобных заданий перед учениками, тем более не выносят на обсуждение классом его смысла. В результате у учащихся формируется представление о параллелограмме и ромбе как о совершенно разных фигурах. Одинаковое положение параллелограмма (две стороны горизонтальны) и ромба (диагональ горизонтальна), с которыми постоянно сталкивается ученик, ведет к обособленности параллелограмма от ромба, т.е. устанавливаются неверные связи между понятиями. При этом ученик создает свое определение ромба, которым и оперирует: «Ромб – четырехугольник, у которого все стороны равны».

При генетическом подходе к изучению геометрии необходимо учитывать психологические смыслы предпонятия. Они определяют процесс происхождения самого понятия.

Для того чтобы ученик овладел предпонятием геометрического объекта, необходимо способствовать формированию обширного запаса существенных свойств и объема понятия. На этом примитивном уровне ученик, опираясь на обобщения представлений, выполняет некую систематизацию, которая в дальнейшем «дорастает» до классификации понятий. При этом нельзя ожидать, что ученик всегда сможет подобрать существенные свойства, достаточные для строгого определения понятия, или ближайшее родовое понятие.

Отметим еще одно «больное» место темы «Четырехугольники». Несмотря на то, что изучению параллелограмма отводится существенное место в программе, для большинства учеников остается тайной, где в жизни используется это понятие. Использование на уроках геометрии модели параллелограммов на шарнирах, способствовало бы в какой-то мере решению вышеизложенной проблемы. Кроме того, меняя углы, получим различные паралле-

лограммы с теми же длинами сторон, а при условии перпендикулярности соседних сторон легко перейти к рассмотрению формулы площади параллелограмма.

От шарнирных моделей можно перейти к динамическим задачам – задачам исследовательского характера, с помощью которых можно моделировать обусловленный разными факторами процесс изменения объекта изучения, анализ которого приводит ученика к новому знанию. Они могут использоваться как с целью формирования новых понятий, так и для открытия и изучения разного рода зависимостей. Эти задачи способствуют развитию умений анализировать ситуации, обнаруживать скрытые связи, синтезировать информацию, оценивать как процесс, так и ее результат, делать выводы, строить гипотезы и проверять их экспериментально и теоретически. Использование свойства подвижности на практике полезно проиллюстрировать на примере механической рейсшины или шарнирных механизмах английского изобретателя Дж. Уатта.

При введении определения параллелограмма следует обратить внимание учащихся на те признаки (в данном случае параллельность противоположных сторон), которые позволяют из всех четырехугольников выделить конкретный вид. Кроме того, будет полезна беседа на выяснение: в каких ситуациях применяются свойства фигур, а в каких – признаки. При этом целесообразна работа над понятиями «признак» и «свойство» как в курсе планиметрии, так и в младших классах на уроках математики с привлечением жизненных примеров.

Практика преподавания геометрии позволяет сделать вывод, что учащиеся достаточно уверенно делают ссылки при решении задач на свойства фигур, но испытывают трудности при подведении фигуры под определение. В большинстве широко используемых пособий по геометрии

уделяется недостаточное внимание задачам на применение определений. При этом наряду с задачами на формирование умения применять определения необходимо включать задачи на формирование умения подводить под определение. Приведем конкретные примеры.

Задачи, направленные на формирование умения подводить под определение параллелограмма.

1. При пересечении двух прямых a и b с прямыми c и d образуется четырехугольник. Определите, является ли этот четырехугольник параллелограммом, если а) $a \parallel b$, c и d не параллельны, б) $a \parallel b$, $c \parallel d$ с) нет параллельных прямых.

2. В треугольнике ABC параллельно сторонам AB и AC проведены прямые DK и FK . Определите вид четырехугольника

3. В параллелограмме $ABCD$ параллельно стороне AB проведена прямая. Определите вид полученного четырехугольника.

Признак параллелограмма по двум равным и параллельным сторонам также можно рассматривать как задачу на применение приема подведение под определение.

В качестве задачи на применение определения приведем следующую: «Биссектриса угла A параллелограмма $ABCD$ пересекает сторону BC в точке K . Определить вид треугольника».

В некоторых случаях бывает полезно рассмотреть новые понятия в сопоставлении с ранее изученными, выделяя общее и отличное. Например, перед введением определения трапеции необходимо вспомнить определение параллелограмма. Не случайно в учебном пособии Л.С. Атанасяна трапеция рассматривается сразу же после изучения параллелограмма и его признаков. Введение нового понятия может предварять задание на построение четырехугольника, у которого *в отличие от параллелограмма* только одна пара парал-

лельных сторон. После выполнения упражнения учащиеся самостоятельно формулируют новое для них определение. При решении задач на применение определения также необходимо включать задания, подчеркивающие отличие трапеции от параллелограмма: только одна пара сторон параллельна, и указывающие их общность: углы, прилежащие к боковым сторонам, являются внутренними односторонними при параллельных прямых (основания трапеции) и секущей (боковые стороны).

Приведем примеры.

1. В трапеции ABCD с основанием

AD проведите прямую СК параллельную АВ. Определите вид полученного четырехугольника.

2. В трапеции углы, прилежащие к основанию, равны 80° и 70° . Найти углы, прилежащие к другому основанию.

При рассмотрении различных видов трапеций можно предложить учащимся самостоятельно провести классификацию по аналогии с понятием «треугольник». С генетической точки зрения происхождение термина будет предопределять способ построения.

Гараев Р.С.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛЬЕФА ГОРОДА НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ

Начиная с 1991 года, можно выделить несколько новых направлений, по которым проблема влияния рельефа города на изучаемые объекты в той или иной мере интересовала специалистов (Пролеткин И.В., 1995):

- экологические исследования городской среды;
- инвентаризация неудобных и нарушенных земель в пределах городской черты;
- организация систем новых видов связи (сотовой и пейджинговой) в городе;
- проблема инженерной защиты города от подтопления.

Для реализации данных направлений необходимо провести комплекс работ, включающий полевые наблюдения и маршрутные описания, картометрические и картографические работы, камеральную обработку полученных полевых данных. Необходимо создать электронную модель рельефа г.Набережные Челны, которая бы стала основой для всех последующих работ, связанных с городской территорией.

Во время проведения исследований по первому направлению наряду с изуче-

нием ландшафтной структуры городской территории, почвенного и растительного покрова, микроклиматических особенностей необходимо изучить морфологические и генетические характеристики рельефа, провести геоморфологическое районирование для положения в основу ландшафтно-экологического районирования города Набережные Челны, построения геоморфологической карты города. Эти исследования послужат основным фундаментом и главной методологической базой последующих работ.

Второе направление характеризуется описанием, картированием и изучением природно-обусловленных элементов рельефа города, входящих в тип неудобий: речных пойм, крутосклонов, крупных оврагов и балок, оползневых участков, а также антропогенно-созданных форм: карьеров, выемок, насыпей и т.д., включенных в тип нарушенных земель. Провести инвентаризацию этих элементов, подсчитать их площади, постараться выявить особенности развития, построить «Карту неудобных и нарушенных земель г. Набережные Челны». Данные, полученные в

ходе выполнения второго направления, послужат для выявления типов деятельности по использованию неудобий в хозяйственной жизни города.

Выполнение работ по третьему направлению должно способствовать созданию электронной модели и получению объемного (трехмерного) образа рельефа города. К примеру, организация новых видов связи требует оптимизации системы передающих и принимающих устройств с устойчивым радиосигналом в зависимости от особенностей рельефа. Здесь и может помочь проведение моделирования городской территории, построения "карт видимости" рельефа, с последующим выбором мест расположения передатчиков и ретрансляторов. Возможности её использования во многих прикладных направлениях деятельности необычайно широки и действительно облегчат решение многих вопросов.

Работы по четвёртому направлению характеризуются детальным изучением

морфометрических характеристик рельефа: построением карт порядков водоразделов и долин, структуры речной сети, горизонтального и вертикального расчленения, углов наклона и экспозиций склонов, бассейнового районирования, техногенного рельефа. Изучаемые характеристики анализируются совместно с другими показателями: мощностью насыпных грунтов, уровнем грунтовых вод, геофильтрационными свойствами, просадочностью, плотностью водонесущих коммуникаций – для получения потенциальных зон подтопления города. Работы должны проводиться по составленной электронной модели города Набережные Челны, на которой, кроме рельефа, отражены многочисленные природные и техногенные объекты.

Всё это даст возможность оперативно решать многие поставленные задачи и позволит выйти на совершенно новое направление деятельности по изучению и практическому использованию различных характеристик рельефа города.

Гарифуллина А.Р.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса, в частности в области экологического образования студентов. Исследовательской работой должны заниматься все студенты вузов. Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без организации исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает учебный план, охватывает лишь некоторых. Затрачивая своё личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения [3].

Тяжёлая экологическая ситуация в стране требует глубокого изучения теории и практики экологического образования, и нельзя обойтись без привлечения студентов к научной работе в этой области. В педагогическом вузе необходимо создать такую систему организации научно-исследовательской работы студентов, которая позволила бы широко внедрять в педагогический процесс разные формы познавательной и практической природоохранительной деятельности студентов.

Существует и применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в области экологического образования.

1. Учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами. К этому виду НИРС можно отнести курсовые и дипломные работы с экологической тематикой.

Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству [1]. Он учится работать с научной литературой, посвященной экологическим проблемам, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации.

Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента, и как заключительный этап обучения студента в ВУЗе направлено на закрепление и расширение теоретических знаний и углубленное изучение выбранной экологической темы. Кроме анализа литературы, в дипломную работу может быть включён собственный практический опыт, например по экологическому образованию младших школьников, что только увеличивает научную ценность работы.

К НИРС, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести и написание рефератов по экологическим темам практических занятий таких дисциплин, как «Методика изучения окружающего мира», «Теория и методика воспитания», «Возрастная и педагогическая психология». Рефераты, написанные на основе нескольких десятков статей и источников по проблемам экологической обстановки в мире, экологическому образованию, можно назвать научными трудами, и включение их в список видов НИРС вполне оправданно.

2. Исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами.

Данная форма НИРС является наиболее эффективной для осуществления экологического образования студентов и, сле-

довательно, формирования экологической культуры студентов. Студент следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в области экологии.

Основными формами НИРС в области экологического образования, выполняемой во внеучебное время, являются:

- а. предметные кружки;
- б. проблемные кружки;
- с. участие в научных и научно-практических конференциях.

Предметные кружки.

Научный кружок является самым первым шагом в НИРС, и цели перед его участниками ставятся несложные. Чаще всего, это подготовка докладов и рефератов с экологической тематикой, которые потом заслушиваются на заседаниях кружка или на научной конференции. Кружок может объединять как членов группы, курса, факультета, а иногда – и всего института. По нашему мнению, распределение тем должно быть исключительно выборным, тем более что к началу обучения в ВУЗе человек уже достаточно развит, чтобы иметь собственные интересы и пристрастия. Формами подведения итогов работы кружка могут стать конкурс докладов, участие в научных конференциях и предметных олимпиадах, проведение круглых столов, встречи с учёными, а также публикация тезисов лучших работ в научных сборниках ВУЗов.

Проблемные кружки.

Всё сказанное о научных кружках можно отнести и к проблемным, но следует учесть некоторые отличия. Проблемный кружок может объединять студентов разных факультетов и курсов [3]. Во главу угла может быть поставлена проблема экологического образования. Достоинством данной формы НИРС является возможность рассмотрения выбранной темы наиболее глубоко и с разных ракурсов. Проблемные кружки представляют собой

“облегчённую” форму НИРС, и поэтому на их базе возможна организация встреч с людьми, которые сталкиваются с экологическими проблемами.

Участие в научных и научно-практических конференциях.

На конференции молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет студентов более тщательно прорабатывать будущее выступление, оттачивает ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы. Если же в рамках конференции проводится творческое обсуждение прослушанных докладов, то из вопросов и выступлений каждый докладчик может почерпнуть оригинальные идеи разрешения экологических проблем.

Научно-практические конференции,

уже исходя из самого названия, включают в себя не только и не столько теоретические научные доклады, сколько обсуждение путей решения практических задач. Данные конференции помогают студентам учиться применять изученную теорию экологического образования на практике.

НИРС, осуществляемая как в учебное, так и во внеаудиторное время, имеет важное значение в процессе экологического образования студентов. В рамках научной работы студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы (первая ступень, то есть научные и проблемные кружки), затем начинает воплощать приобретённые теоретические экологические знания в исследованиях, так или иначе связанных с практикой, а в конце этого длительного процесса возможно участие в научных конференциях.

Список литературы:

1. Бережнова Е.В. Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике: Методические рекомендации для студентов. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
2. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. Хадидуллин И.Г., Хузиахметов А.Н. Практикум по педагогике: Метод. пособие. – Казань: Магариф, 2001.

Жизненко Т.П.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ

Одной из проблем внедрения компетентного подхода в учебный процесс является проблема формирования компетентностей у учащихся школ. Необходимы специальные технологии, учитывающие преподавание учебных курсов с учетом внедрения в образовательный процесс этого подхода.

Наиболее оптимальной, на наш взгляд, является технология творческого развития доктора психологических наук

А.З. Рахимова, созданная на основе теории учебной деятельности Д.В. Давыдова. Она направлена на активизацию творческого мышления и самосовершенствование личности. По технологии А.З. Рахимова у детей можно формировать учебно-познавательную и коммуникативную компетентности.

Технология обучения по А.З. Рахимову ориентирована на формирование познавательных способностей и творческой

самостоятельности в ситуации групповых и индивидуальных форм учебной деятельности, что обеспечивает становление творческого мышления, мотивов самообразования и самовоспитания. Особое внимание уделяется самоконтролю и самооценке. Ученик должен обнаруживать правильность и полноту действий, а не правильность результатов.

Для формирования компетентностей у школьников необходимо развивать их творческое мышление. При помощи такого мышления ученик будет способен к решению любых поставленных перед ним задач и проблем. На уроках географии, например, необходимо развивать географическое мышление, которое является не только конкретным, касающимся каких-либо объектов и явлений, но и абстрактным (например, представление процессов горообразования, приливы, извержение вулканов и др.). Без развития творческого мышления ученик не способен будет понять всех нюансов географической науки, утратит интерес и мотивацию в изучении предмета. А творческое мышление ведет к формированию ключевых компетентностей у школьника. Поэтому технология А.З. Рахимова является наиболее приемлемой для внедрения компетентностного подхода в школы страны.

Разработаем урок географии в 6 классе на тему: «Географическая карта» (по технологии А.З. Рахимова) и проанализируем. Условно разобьем урок на три этапа: ориентировочно-мотивационный, оперативно-исполнительский, рефлексивно-оценочный.

1. Ориентировочно-мотивационный этап.

В начале урока необходима устная проверка поуровневого домашнего задания: 1) базовый уровень (например, устные ответы на вопросы в конце параграфа), 2) более сложный уровень (например, устные ответы на вопросы учителя или одно-

классников), 3) творческий уровень (например, рассказать, как я шел к бабушке по азимуту через сказочный лес). Творческие задания способствуют совершенствованию личности.

На этом этапе необходимо мобилизовать эмоционально-волевую сферу, настроить ребят на работу.

Далее учитель проговаривает тему урока, ставит цель и вместе с учащимися определяет задачи, задавая им наводящие вопросы. Например:

1. С помощью каких приборов или вспомогательных средств мы можем определить свое местоположение?

2. Что такое карта?

3. Каково различие между картой и планом местности?

При ответе на вопросы учащимся необходимо отметить важность использования планов местности и географических карт. Выявить особенности географической карты и на основе выводов дать общее определение. Рассмотреть деление карт на масштабы и с помощью метода сравнения указать различия между планом местности и картой.

2. Оперативно-исполнительский этап.

Здесь основная функция разработчика технологии урока заключается в профессиональном и умелом расчленении учебного задания на составляющие частные, элементарные, простейшие учебные задания, через решение которых идет диалектический процесс восхождения от абстрактных компонентов к конкретному, системному, синтетическому понятию. Происходит поэтапное всестороннее раскрытие структуры изучаемого понятия. Учащиеся в процессе собственной предметно-преобразующей, умственно-практической деятельности постепенно пошагово усваивают все свойства, признаки, отношения объекта [1, с. 92].

На этом этапе можно формировать

коммуникативную компетентность. Необходимо постоянное общение учителя с классом, а также общение между детьми по теме урока. Только при непосредственной коммуникации учитель может понять, усвоили ли учащиеся данный материал, а ученики развивают способность правильно выражать свои мысли.

Задание 1. Перечислите приборы и вспомогательные средства, при помощи которых вы можете определить свое местоположение (компас, план местности). Но большую ли территорию изображают на плане?

Задание 2. Рассмотрите два предложенных вам изображения (на столе у каждого лежит план школы и карта Татарстана). Заполните таблицу различия и сходства данных изображений (разные масштабы, территории по площади, не все отмечены природные объекты на географической карте, план местности более подробен и т.д. Сходства – везде есть масштаб, выполнены в графической форме изображения и т.д.).

Задание 3. Рассмотрите географические карты на доске и скажите, на какой из карт местность изображена более подробно (карта России и мира). Карты еще делятся по масштабу, даются пределы.

Задание 4. Просмотрите атлас для 6 класса и заполните таблицу:

Название карты	крупномасштабная	среднемасштабная	мелкомасштабная
----------------	------------------	------------------	-----------------

При выполнении заданий у учеников формируется учебно-познавательная компетентность. То есть они учатся работать с картами, сравнивать и находить отличия, сходства, идет усвоение общешкольных умений и навыков.

3. Рефлексивно-оценочный этап.

Обобщающие вопросы по содержанию урока и по всем пройденным этапам. При обобщении организуется самооценка работы учащихся.

Здесь имеется ввиду итоговая рефлексия и завершение урока общей самооценкой. Дети контролируют и оценивают себя в течение всего урока. Итоговая рефлексия и самооценка выводится с учетом поэтапной рефлексии и мини-оценок, выставленных себе по результатам степени усвоения или решения учебных задач, расчлененной на простые [1, с. 95].

По методике А.З. Рахимова учитель является лишь контролером мыслительной деятельности учащихся. Таким образом, ученик становится главным действующим лицом учебного процесса.

Список литературы:

1. Рахимов А.З. Психодидактика. – Уфа: Издательство «Творчество», 2002.

Зайниев Р.М.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное образование специалиста сегодня в мире понимают как путь к экономическому и социальному благополучию. Такое концептуальное видение сущности непрерывного образования, дан-

ное в 60-х годах прошлого века, было не только прогрессивным, но также устанавливало важнейшие направления научных исследований в сфере образования конца XX века. «Несомненный интерес пред-

ставляет, – отмечает Т.Ю. Ломакина, – определение Р. Даве, одного из крупнейших исследователей этой проблемы, который под непрерывным образованием понимает процесс совершенствования личного, общественного и профессионального развития в течение всего жизненного цикла индивидуума с целью повышения качества жизни как индивидуумов, так и коллективов» [2, с.18].

В данной статье рассмотрим формирование математической культуры учителей математики в период их учебы в вузе, а также после окончания педагогического вуза или университета в течение всей жизни. Современные тенденции развития образовательной системы характеризуются необходимостью обучения специалиста, в том числе учителя математики средней общеобразовательной школы, на протяжении всей жизни.

«Перед учителем математики стоит нелегкая задача – преодолеть в сознании учеников возникающее со стихийной неизбежностью представление о «сухости», формальном характере, оторванности этой науки от жизни и практики» [4]. Так начинается свою статью «О воспитательном эффекте уроков математики» наш соотечественник, математик и педагог А.Я. Хинчин.

Рассмотрим вопрос о специфике профессии учителя математики. Учитель математики в своей практике встречается со специфическими трудностями преподавания, которые обуславливают и трудности усвоения материала учащимися. Эти специфические особенности вытекают из самой сущности математики как науки об общих формах и отношениях действительного мира. Абстрактность математики обязывает учителя развивать у учащихся абстрактное мышление, а это не так-то просто. Трудности преподавания математики и усвоения материала по математике учащимися связаны и с методами математической науки. Это – дедуктивный, синтети-

ческий и формальный. Поэтому творческое усвоение математики учащимися возможно лишь при условии творческой методической работы учителя. Для того чтобы быть хорошим учителем математики, необходимо:

- 1) глубокое знание математики;
- 2) знание теоретических основ методики преподавания математики как педагогической науки и ее методов исследования;
- 3) знание практических путей воспитания учащихся в процессе обучения математике;
- 4) знание основных идей и понятий современного школьного курса математики, его наиболее трудных для изучения мест, умение видеть природу этих трудностей (содержательную, психологическую и т.д.), владение рядом приемов в преодолении трудностей усвоения учащимися программного материала;
- 5) умение творчески применять свои педагогические знания, выбирая оптимальный вариант обучения в определенных условиях;
- 6) знакомство с прогрессивными экспериментальными исследованиями;
- 7) знакомство с новыми методами и формами организации обучения школьников математике (например, метод активного обучения, проблемное обучение и т.д.);
- 8) стремление постоянно совершенствовать свои методические знания, овладение методами и приемами, оправдавшими себя в работе лучших учителей, мастеров педагогического труда;
- 9) умение пробуждать и развивать интерес у учащихся к математике, стимулировать у них познавательную активность;
- 10) умение вести научно-методическую исследовательскую работу;
- 11) владеть умениями постановки непрерывного методического "эксперимента", систематически оценивать эффек-

тивность учебного процесса, сравнивать различные формы и методы обучения, выбирать наиболее результативные пути изучения учащимися математики, усвоения математического языка и методов математического исследования.

Известно, что воспитание является неотъемлемой частью всякого образования. Воспитание при обучении математике имеет специфические черты, связанные с природой самой математики, и они должны использоваться учителем. Изучение математики совершенствует общую культуру мышления, дисциплинирует ее, приучает человека логически рассуждать, воспитывая у него точность и обстоятельность аргументации. Об этом хорошо сказал А.Я. Хинчин: «В математике нет и не может быть «наполовину доказанных» и «почти доказанных» утверждений: либо полноценность аргументации такова, что никакие споры о правильности доказываемого утверждения более невозможны, либо аргументация вообще полностью отсутствует» [4].

Из сказанного следует, что учитель математики должен постоянно вырабатывать в себе такие качества, как лаконизм мышления, безупречная краткая четкая аргументация своих мыслей, основанная на строгих законах логики.

Характеризуя основные цели, стоящие перед математическим образованием, Л.Д. Кудрявцев отмечает: «Целью обучения математике является приобретение учащимися определенного круга знаний, умения использовать полученные математические методы, развитие математической интуиции, воспитание математической культуры» [1, с.89]. В свою очередь, формировать математическую культуру ученика в школе, в будущем студента вуза и специалиста на современном производстве, может только учитель математики, обладающий развитой математической интуицией, высоким уровнем математиче-

ской культуры.

Наряду с обучением самой математике одной из основных задач преподавания математики является задача научить ученика думать. Причем обучение математике дает педагогу возможность не просто научить человека думать, а подходить к изученным явлениям диалектически.

Изучение математики дает большие возможности для развития умения анализировать собственные ошибки, для развития критического отношения к своим способностям. Математика, как никакая другая дисциплина, дает возможность объективно оценивать уровень знаний. Предполагается ли доказать теорему или решить задачу, оценка зависит от того, доказана ли теорема, решена ли задача, а не от субъективного отношения учителя к ученику. Поэтому при изучении математики имеются богатые возможности для воспитания чувства справедливости и объективности.

Обучение математике дает возможность воспитывать честное, добросовестное отношение к труду. Усвоить теорию или решить задачу невозможно, не разобравшись в них и не продумав их самостоятельно. Изучение математики, как никакой другой дисциплины, приучает учащегося работать систематически, последовательно, настойчиво: если не освоено предшествующий раздел, нельзя разобратся в последующем.

Из сказанного следует, что учитель математики должен обладать такими специфическими качествами, как: объективность, честность, справедливость, добросовестность, настойчивость, самокритичность, должен любить труд, чтобы воспитывать эти же качества в своих учениках, через свой предмет.

Изучение математики требует постоянного напряжения, внимания, способности сосредоточиться; оно требует настойчивости и закрепляет хорошие навыки работы. Таким образом, математика выполняет

важную роль как в развитии интеллекта, так и в формировании характера.

Отметим некоторые проблемы, требующие своего решения и зависящие не только от отношения педагогических подразделений вузов к подготовке учителей, но и от всего общества в целом.

Представление о том, что университеты в отличие от пединститутов хорошо осуществляют предметную подготовку учителей, в частности, по математике – не совсем верно. Наша многолетняя работа в педагогическом вузе и учителями показала, что многие учителя не знают в полном объеме и школьной математики, не умеют решать творческие задачи. Это не удивительно, так как, во-первых, в последние десятилетия на учителя шли учиться не лучшие выпускники школ. Во-вторых, обучение в школах и вузах было достаточно формальным: выдавалась программа, а требования к качеству знаний, к владению этими знаниями были занижены. Несмотря на прекрасно задуманную модель выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, учеба не позволяла раскрыться полностью дарованиям студентов – так же, как и школьникам. Дело в том, что требования, которые предъявлял преподаватель к обучающемуся, были унифицированы и определены сверху, очень часто без каких-либо научно-методических обоснований.

В течение многих лет ставилась задача повышения процента успеваемости. Реально это означало ориентацию преподавателя на слабого студента, заставляло искать методику, которая позволяла бы всем овладеть стандартом, определенным государством. Формально уровень требований был высок и потому для слабых студентов не достижим, при этом сильные и одаренные студенты работали не в полную нагрузку. «К сожалению, приходится констатировать, что многие учебные заведения, осуществляющие подготовку преподавате-

лей школ, завышают оценки студентам в погоне за хорошими показателями, не предъявляют к их знаниям достаточных требований» [5, с.5].

Недостаточна методическая и психолого-педагогическая подготовка выпускников университета. И здесь дело не столько в малом количестве часов, выделенных на эти предметы. Главное в том, что нет единства цели при обучении самим этим предметам. Здесь также преобладал формализм при изложении материала. Поэтому необходимо существенное усиление обучению психолого-педагогическим аспектам частных методик. Роль кафедр психолого-педагогического цикла важна еще потому, что молодые учителя испытывают недостаток знаний по общей психологии и педагогике: затрудняются в составлении психолого-педагогической характеристики ученика, класса, испытывают серьезные трудности в качестве классного руководителя, плохо контактируют с родителями, органами ученического самоуправления. Это положение можно частично поправить, если студенты будут или по желанию, или в обязательном порядке выполнять курсовые работы по педагогике и психологии.

Такие же недостатки в методической и психолого-педагогической подготовке мы наблюдаем и у выпускников математических и физико-математических факультетов педвузов. В течение последних лет автору, участвовавшему в качестве председателя аттестационной комиссии на математическом факультете Набережночелнинского государственного педагогического института, пришлось включить в отчеты следующие недостатки в методической и психолого-педагогической подготовке выпускников математического факультета:

- рекомендовать выполнение дипломных работ по методике преподавания математики;
- рекомендовать при составлении би-

летов для государственных экзаменов по математике с учетом профессиональной (учительской) подготовки выпускников;

- рекомендовать включить вопросы по психологии и методике преподавания математики и информатики в билеты государственных экзаменов по педагогике.

Особое внимание надо обратить на профессионально-педагогическую подготовку студентов к профессиональной деятельности в сельской школе. Студентам обязательно надо побывать на практике в сельской школе. Есть реальная возможность в каждом сельском районе избрать опорную школу для такой работы. Работа в сельской школе требует от учителя расчета на собственные силы. Вот почему важно научить в вузе будущего учителя методологии познания и творчества, практической деятельности и социального поведения как решающих условий достижения успеха.

Речевая культура и совершенное знание своего предмета – непреложные требования к любому учителю; им должен удовлетворять не только педагог с большим стажем, но и выпускник вуза, едва начинающий свою трудовую деятельность. Современный урок требует сообщения большой информации, выполнения различных упражнений, т.е. является интенсивным. Темп рассказа учителя определяется уровнем профессиональных знаний и безупречностью его речи.

Трудности, с которыми сталкивается в первые годы своей работы начинающий учитель, естественны. Они порождаются новизной и неожиданностью ситуаций и обстоятельств, в которые попадает вчерашний выпускник педагогического учебного заведения. Профессиональное становление молодого учителя связано и с тем, насколько он получил правовое и экономическое образование, насколько он знает положения, документы и инструкции, касающиеся учительской профессии.

Помочь молодому учителю в быстрой адаптации – важная задача руководства школы, всего педагогического коллектива.

На необходимость повышения квалификации учителей математики после окончания вуза обращали и обращают внимание многие советские, российские и зарубежные педагоги и математики. Так, например, польский профессор Б. Новецки считает, что «выпускник учебного заведения, обучающего учащихся, не является полностью сформированным преподавателем, который в состоянии плодотворно функционировать в школе» [3, с.38]. Тут же Б.Новецки приводит слова другого польского профессора З. Крыговска, которая говорила еще в 1962 году: «Многократно тут отмечалось (во время дискуссии на конференции, посвященной 15-летию Краковского педагогического университета), что не можем подготовить полностью «подготовленного» преподавателя, можем только нашего выпускника подготовить к преодолению трудностей и решению проблем. Осознаем, что мы не нашли еще дороги до реализации этого постулата. Мы только его себе осознали и ищем решения» [3, с.38].

Интересен опыт повышения квалификации учителей математики польских коллег. Предлагается организовать повышение квалификации учителей двух типов:

«- обязательные, для преподавателей непосредственно после окончания обучения, являющиеся условием получения следующего профессионального продвижения;

- усовершенствования для преподавателей с высокими квалификациями, служащее действительной актуализации знаний» [3, с.40].

Обязательное обучение, повышающее квалификацию для выпускников вузов, делится на следующие три уровня.

Образование на первом уровне – об-

разование I степени организовано для учителей, окончивших вузы и приступивших к обучению в школе, с целью углубления и расширения их знаний в области дидактики определенного предмета – например, математики, педагогики и психологии. Только после его окончания учитель имеет право получить «профессиональную степень контрактного преподавателя». Учитель должен окончить образование этого вида перед истечением трех лет с момента начала работы в школе» [3, с.41].

Образование на втором уровне – образование II степени предназначено для учителей, которые окончили образование I степени и желают профессионально продвинуться. «Целью этого образования будет дальнейшее расширение и углубление знаний в области дидактики, психологии и педагогики, а также математики. Учитель математики должен окончить это образование в течение восьми лет своей работы» [3, с.42]. Программы и планы, составленные для обучения, на этом уровне повышения квалификации, должны полностью учитывать предложения самих учителей. Этот уровень образования учителей накладывает большую ответственность на организаторов повышения квалификации учителей, на те кафедры педагогических вузов, которые оказывают научно-методическую и педагогическую помощь.

Образование на третьем уровне – «образование III степени должны начинать преподаватели перед получением подвижки на дипломированного преподавателя. Условием принятия на эту форму образования предвидится наличие оконченного образования второго уровня и измеримые дидактические достижения. Целью этого образования будет подготовка к постоянному обучению и повышение квалификации одновременно в области математики, как и дидактического способа работы, а также и самостоятельной научно-исследовательской работы в области ди-

дактики математики» [3, с.42].

На образование III степени учителя должны поступать после пяти лет с момента окончания образования II степени.

Польские педагоги пошли дальше. Б. Новецки предлагает следующий этап повышения квалификации учителей, когда они прошли все три степени образования и проработали в школе около 12-13 лет. Он предложил идею «образования усовершенствования, повышающего квалификацию. Считаю, что нет необходимости обязывать преподавателей поступать на этот вид образования. Должно быть оно адресовано тем лицам, которые им заинтересованы» [3, с.43].

Завершая свои исследования, Б. Новецки отмечает, что повышение квалификации учителей должно быть организовано при высших педагогических учебных заведениях квалифицированными преподавателями и должны пользоваться помощью со стороны органов образования, предоставляющих учителям место работы. Поэтому переподготовкой учителей, прежде всего учителей математики, должны заниматься педагогические вузы со своим научно-педагогическим потенциалом. «Вузы должны быть заинтересованной стороной и в сотрудничестве со средней школой, – подчеркнул в своем выступлении на VIII съезде Российского Союза ректоров 8 июня 2006 года Президент Российской Федерации В.В. Путин, – помогать ей как развитием педагогической науки, новых методик, так и в плане переподготовки кадров для школы». У педагогического вуза появится еще одна возможность педагогического воздействия на коллектив учителей, с целью оказания помощи учителям, стажерам и осуществления научного подхода к профессиональной ориентации школьников на педагогическую работу.

При организации переподготовки учителей педагогические вузы смогли бы разработать научно обоснованные – при-

нительно к школьной жизни – программы и планы обучения для соответствующих видов образования, с одной стороны, а руководители факультетов, кафедр и преподаватели вуза узнали бы ближе школьную жизнь, изменения, происходящие в методике преподавания школьных предметов – с другой стороны.

Резюмируя вывод из сказанного еще

раз подчеркнем основную педагогическую истину. Она состоит в требовании ни на миг не забывать, что модель учебно-воспитательной работы школы с детьми, обладающими педагогическими способностями, должна включать в себя влияние на выпускника: осознанное и обоснованное отношение к выбору профессии.

Список литературы:

1. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. 2-е изд., доп. – М.: Наука, 1985. – 143 с.
2. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. – М.: ИТИТ РАО, 2005. – 45 с.
3. Новецки Б. О необходимости систематического повышения квалификации преподавателей математики // Материалы Международной конференции «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство». – Плоцк (Польша), 2006. – С.38-44.
4. Хинчин А.Я. Педагогические статьи / О воспитательном эффекте уроков математики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С.128-160.
5. Чаплыгин В.Ф. Главное в системе образования – подготовка учителя // Математика в школе, 2000, № 9. – С.5-6.

Маузитова Г.Г., Ухванов И.В.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТОМ

На сегодняшний день для образовательного учреждения, и отдельного факультета в частности, важно наличие инфраструктуры на базе современных информационных технологий. Зачастую подразделение учреждения не может развиваться потому, что не решена проблема оперативной подготовки информации, передачи данных, совместной работы с документами и т.д. Работу факультета определяет в первую очередь деканат, который характеризуется большим документооборотом и обработкой немалых объемов данных. Причем большая часть информации в настоящее время хранится и подвергается рутинной обработке вручную, что, в итоге, плохо поддается систематизации и анализу. Сам учебный процесс и формирую-

щийся документооборот носят периодичный и накопительный характер, что является еще одним веским аргументом в пользу автоматизации работы деканата. Одним из важнейших условий успешного функционирования любого вуза является эффективный обмен информацией между подразделениями. В настоящее время, несмотря на достаточно хорошую укомплектованность компьютерами большинства деканатов НГПИ, процессы информационного обмена в институте архаичны и не оптимальны. Деканатам приходится выполнять огромный объем работы по учету все возрастающего контингента студентов, обеспечению учебного процесса, предоставлению информации в различные подразделения НГПИ – кафедры, планово-

финансовый отдел (ПФО), отдел кадров и аспирантуры и др. При этом всю информацию необходимо представлять в различных форматах. Необходимость внедрения системы, автоматизирующей основные функции образовательного процесса, в настоящее время не вызывает сомнений.

Существуют три пути создания и развертывания таких автоматизированных систем (АС):

- 1) построение АС на основе ERP-систем (Ахарта, SAP R3 и пр.);
- 2) приобретение готовых программных разработок в данной области;
- 3) разработка собственных АС.

Отметим некоторые сильные и слабые стороны из указанных направлений.

Недостатком первого подхода, помимо крайне высокой стоимости лицензии на ERP-систему, является значительная трудоемкость настройки и адаптации системы, неизбежно влекущая за собой необходимость консалтинговой поддержки, сопровождения и внедрения АС, что еще более повышает ее стоимость.

Готовые программы (второй подход) различаются по стоимости, однако их внедрение сдерживают отсутствие жестко регламентированных бизнес-процессов в условиях существующей российской системы образования и специфические особенности вузов.

По третьему пути – разработка собственных АС – пошло достаточно большое количество вузов России.

Можно привести пример обладающей функциональной полнотой АИС – автоматизированная система управления «Деканат» КГТУ им. А.Н. Туполева, которая является частью интегрированной информационной системы управления учебным процессом университета (ИИСУ). Очевидных недостатков у этой системы нет, но главной проблемой этой и остальных автоматизированных систем управления является их внедрение в ВУЗы. Ни

один из создателей проектов не готов оказывать поддержку и сопровождение их продукта. А одна из серьезных проблем, возникающих при внедрении информационных систем поддержки управления в любой организации, – изменение (причем, как правило, в сторону увеличения) требований пользователей по мере развития проекта. Это приводит к многократному доделыванию и переделыванию одних и тех же компонентов и модулей информационной системы; постоянному недовольству специалистов, осуществляющих внедрение; затягиванию сроков. Что в свою очередь создает и у пользователей, и у команды внедрения ощущение постоянной незавершенности.

При постановке задачи для собственной разработки следует исходить из следующих положений:

1. Информационная система принесет эффект в плане необходимости пересмотра множества организационных и методических вопросов управления, так как на определенной стадии проекта начинают выявляться узкие места в организации работ (взаимодействие подразделений, разграничение функций и сфер ответственности, порядок работы с документами, организация совместного использования информации, отсутствие формализованных алгоритмов принятия тех или иных решений и т.п.). Причем начаться это может еще при внедрении, иногда – после начала эксплуатации системы.
2. Выявление и понимание существующих методологических и организационных проблем уже можно считать определенным положительным эффектом от внедрения системы (или, если система еще не внедрена, хотя бы от проводимого проекта). Это также говорит об определенном росте управленческой культуры в организации. Удастся или нет эти проблемы решить, зависит как от мето-

дической подготовленности консультантов, так и от активности и желания самих пользователей (прежде всего, руководства) института.

3. Создание информационной системы «Деканат» ставит целью решение таких задач, как стандартизация и упрощение документооборота деканата, автоматизация всех основных функций деканатов, а также отлаженное обеспечение информацией отделов и служб, взаимодействующих с деканатами. Это приведет к созданию (вместо локальных версий систем) полнофункциональной ИС, позволяющей согласовать обмен информацией между всеми подразделениями вуза (деканаты, кафедры, бухгалтерия, ПФО, приемная комиссия, студенческий отдел кадров и пр.). Сферой функционирования ИС «Деканат» являются деканаты факультетов, а также подразделения и службы, взаимодействующие с деканатами и обменивающиеся с ними информацией посредством единой базы данных: приемная комиссия, планово-финансовый отдел, студенческий отдел кадров, бухгалтерия, ректорат, библиотека и т.д.

Любая информационная система представляет собой коммуникационную систему по сбору, передаче и обработке информации о заданной предметной области (ПО), снабжающую всех своих пользователей необходимой информацией.

Основными компонентами ИС являются:

- собственно база данных (БД), содержащая необходимую информацию и описание структуры хранимых данных;
- система управления базой данных (СУБД), выполняющая типовые процедуры управления данными;
- прикладная программа (приложение пользователя), реализующая требуе-

мый алгоритм ведения диалога пользователя с информационной системой для обслуживания БД и решения всего комплекса задач обработки данных.

Автоматизация предметной области может осуществляться в различных масштабах – от отдельных процедур обработки данных, задач и комплексов задач управления до создания функционально полной автоматизированной информационной системы (АИС).

Процессу проектирования АИС предшествует этап анализа предметной области. На этом этапе осуществляется:

- определение, исходя из потребностей всех пользователей, информации, которая будет храниться в БД, ее источника;
- выявление имеющихся и перспективных задач обработки данных;
- документирование результатов анализа.

Следовательно, процесс построения (разработки) информационно-программного комплекса АИС можно разбить на две части:

- определение состава решаемых задач;
- создание интегрированной базы данных.

Эти две части взаимосвязаны в том смысле, что структура базы данных зависит от задач обработки данных заданной предметной области.

Основные требования к создаваемым автоматизированным информационным системам:

- Система должна предоставлять возможность накопления и упорядочивания данных. Необходимо обеспечить просмотр этих данных, внесение в них изменений и дополнений с тем, чтобы поддерживать актуальность информации.
- В системе должна быть предусмотр-

рена возможность находить и просматривать отдельные части накопленной информации.

- Возможность обобщать и анализировать большую группу данных (или все) информационной системы, представляя её в виде отчётов.
- Система должна поддерживать многопользовательский доступ, то есть должна иметь архитектуру «клиент-сервер».
- Возможность дальнейшего усовершенствования.

В создаваемой БД должны реализовываться следующие ограничения:

- требования уникальности значений;
- запрет пустого значения;
- ограничения ссылочной целостности.

А также должны быть определены привилегии.

Если БД спроектирована, то алгоритм обработки данных конкретной задачи отражает процесс формирования выходных документов на основании выборок из базы данных.

Реализация конкретной задачи осуществляется с помощью средств СУБД, ориентированных на конечного пользователя: запросы, экранные формы, отчеты, макросы, стандартные программы.

При разработке алгоритмов решения каждой задачи следует ориентироваться на укрупненные операции обработки данных, легко реализуемые запросами или отчетами.

Основу автоматизированной системы будет составлять база данных с информацией:

- о студентах (включая анкетные данные, результаты сессий, темы курсовых и дипломных работ, названия курсов по выбору);
- о преподавателях (анкетные данные, преподаваемые дисциплины, расписание);
- об учебных планах (название дисциплин,

плин, аудиторные часы)

и т.д., что позволит автоматически генерировать необходимые отчеты (об успеваемости, задолжниках, ЗУН, и т.п.).

База данных сможет хранить не только текущие, но и архивные данные (о выпускниках, старые учебные планы и др.).

За этапом разработки БД следует этап разработки приложения пользователя или проходит параллельно с ним; при этом фазы проектирования и реализации могут перекрываться.

Диалоговое приложение пользователя (прикладная программа) объединяет всю технологию обработки данных предметная область, включая загрузку, ведение БД и решение всего комплекса задач.

Приложение должно:

- максимально упрощать ввод новой информации;
- иметь удобный интерфейс;
- быстро выводить наиболее часто используемую информацию.

Удобный для пользователя интерфейс создается на объектно-ориентированных языках, таких как в Delphi. СУБД InterBase можно выбрать в качестве сервера СУБД для базы данных, так как она позволяет создавать реляционные БД, функционирующие в архитектуре «клиент-сервер», а также является «родной» для Delphi, и при доступе приложения к СУБД можно обойтись без драйверов SQL-Links.

Программа должна иметь «дружественный» интерфейс и содержать набор команд решения конкретных задач:

- создание нового набора (таблицы, списка) данных;
- добавление, удаление, изменение, просмотр данных;
- сортировка данных;
- выбор данных по запросам;
- формирование выходных документов (с возможностью просмотра на экране и вывода на печать).

Интерфейс пользователя должен строиться на основе *иерархических меню* с использованием диалоговых окон, кнопок, «горячих клавиш» и т.п.

При реализации ИС следует использовать инструментальные средства, предоставляемые системой управления базами данных (СУБД):

- генераторы (конструкторы, мастера) экранных форм и отчетов для создания диалоговых окон для ввода данных и выходных (отчетных) документов;
- языки запросов для поиска и фильтрации данных;
- языки программирования для реализации алгоритмов обработки информации.

В систему входят следующие диалоговые приложения пользователей, размещенные на рабочих местах сотрудников деканата и других отделов и служб:

- автоматизированное рабочее место методиста с такими административными функциями, как учет студенческого контингента; подготовка представлений, проведение и учет приказов, проходящих по деканату; учет договоров для студентов, обучающихся по контракту; подготовка рабочих, отчетных и справочных документов; учет оплаты договоров (основными пользователями приложения являются методисты, их помощники, а также заместители декана);
- приложение для работы с учебными планами, в функции которого входят подготовка и ведение учебных и рабочих планов; формирование учебных поручений для кафедр (основными пользователями приложения являются декан и заместители декана);
- приложение по учету успеваемости, функции которого заключаются в формировании и учете ведомостей и

экзаменационных / зачетных листов, учете успеваемости и формировании приложений к диплому;

- приложение для сбора и обновления информации о студенческом составе (пользователями являются старосты групп);
- web-приложение для отображения широкого спектра данных из информационной системы для работников деканата, имеющих соответствующие полномочия (декана, заместителей декана, методистов деканата), и для отображения ограниченного набора данных из информационной системы для публичного пользования без ограничения прав доступа (для студентов, их родителей и пр.);
- отдельное приложение предназначено для администратора информационной системы;
- приложение для работников ОК и ректората.

После этапа разработки приложения пользователя АИС «Деканат» начинается этап внедрения и опытной эксплуатации системы на одном из факультетов. Завершающий этап проекта включает в себя:

1. Расширение функциональности системы.
2. Завершение опытной эксплуатации системы на экспериментальном факультете.
3. Поэтапное внедрение системы в опытную эксплуатацию на двух-трех факультетах.
4. Доработка системы по результатам опытной эксплуатации.
5. Проведение обучения сотрудников деканатов работе с системой.
6. Отработка технологии заполнения информацией факультетских разделов базы данных.
7. Разработка эксплуатационной документации.

8. Создание прототипов приложений для студенческого отдела кадров, планово-финансового отдела, ректората и других подразделений вуза.
9. Решение проблемы доступа к информационным ресурсам административной информационной системы.
10. Решение организационных и технических вопросов разработки системы.

В заключение перечислим технологические, технические, экономические и организационные аспекты, которые нужно учитывать при проектировании АИС:

Технологические аспекты

1. Разрабатываемая АС должна иметь полнофункциональный характер и автоматизировать основные функции образовательного процесса.
2. В основе АС должна лежать единая (возможно, распределенная) база данных, созданная на основе одной из коммерческих многоплатформных СУБД (Oracle, Informix, DB2 и пр.).
3. АС должна обеспечивать единое информационное пространство всех подразделений вуза – факультетов (деканатов, кафедр), служб и подразделений (бухгалтерия, ПФО, приемная комиссия, студенческий отдел кадров и пр.).
4. Пристальное внимание должно уделяться вопросам информационной безопасности (разграничение прав доступа, использование защищенного протокола передачи данных и пр.).
5. АС включает в себя приложения различной природы (Windows-приложения, web-приложения), исходя из характера тех задач, для решения которых они используются.

Технические аспекты

1. Учитывая существенные объемы информации, разрабатываемая ИС должна базироваться на высокопроизводительном серверном оборудовании (желательно серверы RISC), обеспечи-

вающим высокую надежность и резервирование. Кроме того, что серверы должны удовлетворять минимальным требованиям к аппаратному обеспечению, на них должно быть достаточно ресурсов для размещения информации, обслуживания всех подключений и нормальной работы клиентских задач.

2. Для обеспечения надежного хранения информации должна быть предусмотрена многоуровневая система архивирования данных с использованием современных технологий и аппаратного обеспечения.
3. Сетевое и коммуникационное оборудование, используемое для построения сети, должно обеспечивать высокую скорость передачи данных, сегментацию сети, высокую доступность сервисов, а также повышенную отказоустойчивость.
4. Рабочие места должны быть обеспечены надлежащим комплектом периферийного оборудования (принтеры, сканеры и пр.), необходимого для эффективной работы подразделений.

Экономические аспекты

Стоимость создания АИС складывается из затрат на:

1. проектирование и разработка самой АИС;
2. приобретение оборудования (серверного, сетевого, коммутационного);
3. создание сетевой инфраструктуры;
4. приобретение лицензионного программного обеспечения;
5. внедрение АИС, включая обучение будущих пользователей системы;
6. сопровождение АИС.

Организационные аспекты

1. При проектировании ИС должны быть тщательно проанализированы и формализованы все бизнес-процессы внутри вуза. Возможно внесение изменений в существующие бизнес-процессы с уче-

том внедрения ИС.

2. Должен быть выполнен обширный комплекс работ по упорядочению документооборота, выработке и согласованию внутривузовских положений и стандартов.
3. Внедрение ИС должно носить поэтапный характер. Осуществлять внедрение и последующее сопровождение ИС должно специализированное подразделение, занимающееся вопросами разви-

тия информационных технологий в образовательном процессе вуза.

4. Характер работы с любой информационной системой требует существенных усилий по подготовке конечных пользователей системы, помощи в ее освоении и последующей работе с ней.
5. Администрация вуза должна принимать самое деятельное участие в процессе координации работ над созданием и внедрением ИС.

Харасова Л.С.

СПЕЦИФИКА ВЫПОЛНЕНИЯ И ОФОРМЛЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Студенту необходимо быть не только слушателем, не только уметь конспектировать материал, ему надо уметь мыслить самостоятельно, подходить к знаниям творчески. Для этого существуют курсовые и дипломные работы. Они дают возможность студенту научиться работать с информацией: собирать материал по заданной теме, систематизировать, выделять главное, последовательно, логично излагать суть предмета. Работа над курсовой позволяет глубже разобраться в теме, лучше усвоить ее, вырабатывает навыки организованности и целеустремленности, необходимые при изучении любого предмета.

В НГПИ на математическом факультете первая курсовая работа по высшей математике дается на третьем курсе. У студентов, изучавших геометрию, алгебру, математический анализ два года, область написания научной работы все еще остается непознанной. У них возникают вопросы: как оформить работу, с чего начать?

Курсовая работа по высшей математике требует точных знаний, владения научным языком. Отсюда и ее специфика. Студентам сложно написать известные нам определения, теоремы или формулы иначе,

чем они изложены в учебниках. Они могут излагать лишь голые факты, доказывать теоремы, приводить примеры. Вы спросите, а где же простор для творчества? В данном случае он выражается в том, насколько глубоко раскрыта тема и как грамотно изложен материал. В творческих поисках помогут следующие советы.

Для написания курсовой работы, прежде всего, необходимо выбрать тему. Выбирая тему, вы должны руководствоваться, во-первых, тем, интересна ли она вам, и, во-вторых, сможете ли вы найти литературу по этой теме. Например, если вас интересует математический анализ больше, чем алгебра и геометрия, и ваш выбор достаточно осознан, то, наверное, есть смысл попытаться разобраться в некоторых проблемах этой области более глубоко. И, может быть, вы обнаружите то, что ранее оставалось незамеченным. Поэтому не торопитесь: посмотрите, какая литература есть по интересующему вас вопросу дома и что можно найти в библиотеке. Взяв заинтересовавшую вас книгу, в первую очередь ознакомьтесь с аннотацией и оглавлением, чтобы узнать, какие вопросы в ней рассматриваются. Тема может быть сформулирована по-разному: одни

формулировки имеют очень широкий смысл, например, темы «Обыкновенные дифференциальные уравнения первого порядка», «Системы дифференциальных уравнений», другие – более узкий, например, «Дифференциальные уравнения Риккати». Если выбрано название, имеющее широкий смысл, то нужно ориентироваться на всесторонний охват предмета: писать о многом, но коротко, не вдаваясь в подробности, то есть о самом главном. Если тема сформулирована узко, то помимо сведений общего характера курсовая работа должна содержать отдельные подробности.

Итак, тема выбрана. Теперь необходимо продумать, какие вопросы и в какой последовательности вам необходимо раскрыть в процессе работы. Это поможет составить четкий план курсовой. Сначала черновой, для себя, чтобы знать, о чем и как писать. Важнейший этап в его подготовке — изучение литературы по данной теме. Ознакомьтесь с содержанием подобранных вами книг и выберите материал, который можно использовать. При этом, может быть, вам захочется несколько уточнить или изменить первоначальный план. В общем виде структура любой курсовой должна быть примерно следующей:

- титульный лист (оформляется по требованиям учебного заведения);
- оглавление (содержание) требует наличия номеров страниц на каждый раздел курсовой;
- введение;
- основная часть, состоящая из глав или параграфов;
- заключение;
- список использованной литературы.

В любой курсовой работе должно быть «Введение». Оно может быть небольшим и состоять, например, всего из нескольких абзацев, а может включать целую страницу, а то и больше. Уже название раздела «Введение», смысл самого

слова, говорит о необходимости ввести в курс того, о чем пойдет речь в работе. Здесь следует объяснить:

1) почему выбрана данная тема, чем она важна (личное отношение к теме (проблеме)), чем она актуальна (отношение современного общества к этой теме (проблеме)), какую научную ценность представляет (с точки зрения исследователей, ученых);

2) какая литература использована: исследования, научно-популярная литература, учебная... (например: «Материалом для написания работы послужили ...»);

3) из чего состоит курсовая (введение, количество глав, заключение, приложения). Например: «Во введении показана идея (цель) работы. Глава 1 посвящена..., во 2 главе ... В заключении сформулированы основные выводы...»).

Например, если вы выбрали тему «Дифференциальные уравнения Риккати», можно дать определение, что такое дифференциальное уравнение, сказать, что уравнения Риккати имеют особенности, отличающие их от уравнений, изучаемых в объеме программы, и решаются они только в некоторых частных случаях. Значит, основное содержание курсовой работы будет нацелено на то, чтобы показать, чем уравнения Риккати отличаются от изученных ранее, и раскрыть вопросы разрешимости. Таким образом, во «Введении» вы приводите самые общие сведения о предмете (проблеме) и говорите о том, почему важен этот предмет.

Основная часть курсовой работы состоит из нескольких разделов, постепенно раскрывающих тему. Каждый из разделов рассматривает какую-либо из сторон основной темы. Утверждения подкрепляются доказательствами, взятыми из литературы. Необходимо тщательно обдумать структуру этой части, выстроить последовательность изложения, чтобы не получилось так, что вы сначала говорите об одном, по-

том о другом, третьем, затем возвращаетесь опять к первому, упоминаете о третьем и четвертом и снова что-то о первом – словом, чтобы не было в вашем изложении путаницы, неразберихи. Например, сначала можно дать общую характеристику уравнениям Риккати, показать их свойства. Этот пункт плана можно так и сформулировать: «1. Свойства уравнения Риккати». Далее нужно исследовать вопрос о неразрешимости уравнения в общем случае. Так и запишем: «2. Уравнение Риккати в общем случае. Связь с линейным дифференциальным уравнением второго порядка». Здесь нужно не забыть доказать необходимые теоремы, привести примеры. Теперь переходим к рассмотрению основных частных случаев, которые решаются до конца. Соответственно и название будет: «3. Частные случаи уравнения Риккати». Таким образом, мы получили план для основной части курсовой.

Переходим к заключительной части. Во «Введении» проблема обрисована в общих чертах, в «Основной части» подробно описано все, что имеет отношение к этой проблеме, а теперь нужно сделать выводы, то есть очень кратко ответить на те вопросы, которые были поставлены в работе. Например, можно представить выводы в виде отдельных пунктов, обозначенных цифрами:

1. Уравнение Риккати является обобщением линейного уравнения и уравнения Бернулли.

2. В общем случае уравнение Риккати до конца не решается...

Теперь поговорим о самом последнем, но очень важном разделе курсовой работы – о библиографии, а проще – о литературе, использованной при написании. Вся эта литература должна быть перечислена в конце работы в разделе, который так и называется: «Литература» или «Библиография». Все книги, учебники, журнальные статьи, которые были использо-

ваны в качестве источника информации, должны быть не просто перечислены в алфавитном порядке, но на каждый из них должна быть дана полная библиографическая ссылка. Что такое библиографическая ссылка? Это, образно говоря, адрес, по которому эту книгу или статью можно отыскать. Он должен содержать фамилию и инициалы автора, полное название книги, место издания, далее после двоеточия указывается издательство, затем через запятую год издания цифрами без написания слова «год» и страницы, на которых изложена использованная информация. Приведем пример: Степанов, В.В. Курс дифференциальных уравнений [Текст]: учеб. пособие для физ.-мат. специальностей вузов / В.В. Степанов; под общ. ред. Н.И. Тихонова. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1958 – С. 33-36. Если дается ссылка на всю книгу целиком, без указания определенных страниц, то указывается общее количество страниц в книге, например: Петровский, И.Г. Лекции по теории обыкновенных дифференциальных уравнений [Текст]: учеб. пособие для физ.-мат. специальностей вузов / И.Г. Петровский, И.В. Виленкин; под общ. ред. Н.И. Тихонова. – 3-е изд. – М.: Наука, 1970. – 280 с. Если нужно дать библиографическую ссылку на статью в журнале, то после фамилии, инициалов автора и названия статьи ставится точка и двойная косая черта. Затем пишется название журнала, в котором эта статья напечатана, год издания, указывается его том (если есть), номер, номера страниц, на которых напечатана статья, например: Петров, И.С. Дифференциальные уравнения [Текст] / И.С. Петров // Реферативный журнал. – М., 1992. – №5, С. 38-45.

Надеюсь, что эти советы помогут вам быстро, легко и интересно написать любую курсовую работу. Научат вас правильно выбирать тему, грамотно составлять план и оформлять работу, работать с литературными источниками.

Может быть, ваша курсовая работа окажется первым творческим шагом в большую науку. А если эта работа не ста-

нет новым словом в математике, пусть она будет открытием чего-то важного и ранее неизвестного лично для вас.

Список литературы:

1. **ГОСТ 7.1–2003.** Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления [Текст]. – Введ. 2004-07-01. – М.: Изд-во стандартов, 2004.
2. Кузнецов, И.Н. Научное исследование: Методика и оформление [Текст]/ И.Н. Кузнецов; под ред. А.Е. Илларионовой. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация “Дашко и К°”, 2006. – 460 с.

НАШИ СООТЕЧЕСТВЕННИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Адутов Р.М.

ТАТАРСКАЯ БРИГАДА В ТУРКЕСТАНЕ. 1920-23гг.

В борьбе с басмачами большую роль, изменив соотношение сил, сыграла прибывшая в Ферганскую долину, для оказания *братской помощи народам Туркестана* в начале 1920 года, 1-я татарская бригада – сформированная 24 марта 1919г. Родственная народам Средней и Центральной

Азии по языку, культуре и обычаям, она явилась силой, оказавшей влияние на ход исторических событий в Центральной Азии. *1-я отдельная Приволжская татарская бригада* прошла путь, пронеся свое революционное знамя через *Казахстан, Узбекистан и Киргизию*.



Славный боевой путь Татарской бригады.

Бойцы Татарской бригады не только принимали активное участие в боевых операциях по установлению Советской власти, но и могли проводить агитационную и политико-разъяснительную работу среди населения Андижана, Джелал Абада, Оша.

Весной 1920г. командиром татарской бригады, вместо ушедшего членом Реввоенсовета фронта Ю. Ибрагимова, становится А. Тальковский, комиссара Бякира Белоусова – погибшего в Хиве – сменяет Якуб Чанышев.

Во второй половине января 1920г. части Татарской бригады под командованием Ю.Ибрагимова нанесли поражение группировке басмачей под командованием Муэтдинбека.

Из письма Я. Чанышева боевому товарищу. Москва, 15-04.1969г.:

«...помните, как мы поймали Муэтдинбека и после суда расстреляли, под барабанный бой, у подножья Сулейман гора?» Подпись: солдат революции Чанышев Якуб, член КПСС с 1917г.

В конце августа 1920-го года 1-й и 3-й татарские полки, в составе Каганской группы войск, приказом Фрунзе направляются в Бухару, для «освобождения столицы Бухарского эмирата». Наступление на город началось 1-го сентября. Несмотря на ожесточенное сопротивление защитников города, 2 сентября Бухара была захвачена и 1-й татарский полк занимает дворец эмира. За разгром Бухарского эмирата татарские полки награждаются почетным революционным Красным знаменем. Командир 3-го татарского полка Хусаин Мавлютов награждается вторым орденом Красного Знамени. «Овеянные славой и полные боевых сил, возвратились татарские полки в свою бригаду». Полки Татарской бригады размещались в следующих городах и населенных пунктах Ферганы:

Андижан (штаб татарской бригады), Ош (1 полк), Курган Тюбе (2 полк), Узген (3 полк), Лянгар (5 полк), Кара Су, Русское село, Укр. Гульча, Куршаб, Араван кишлак, Султан Абад и др. За проявленное мужество при выполнении боевых задач орденом Красного знамени награждены командиры и бойцы Татарской бригады Х. Мавлютов, Я. Чанышев, Г. Касимов, С. Рафиков, А. Саинова, М. Саинова и др.

Победа Октября и разгром контрреволюции явились величайшим всемирно-историческим событием, как для нашей страны, так и для всего человечества. В результате народы Туркестана освободились от колониального и социального гнета, обретя свободу и равноправие.



Жертвы событий в Коканде. 1918г.

На различных боевых участках полей революции, плечом к плечу, сражались за Советскую власть русские и киргизы, казахи и украинцы, узбеки и белорусы, дунганы и татары – представители рабочих и бедняцко-крестьянских слоев. Народы

Туркестана горячо приветствовали победу Революции и установление Советской власти под руководством Коммунистической партии – передового авангарда всего прогрессивного человечества.



Суд над басмачами.

Партийные организации и Советы развернули активную работу по государственному строительству – создавая местные органы власти и подавляя контрреволюционеров, белогвардейцев и кулаков.

Всякая провокация, пытающаяся внести рознь в среду дехканства и русского крестьянства, пресекалась в корне: «Пусть твердо помнит каждый дехканин, что впредь никаких самовольных захватов допущено не будет и виновные будут караться по закону революционного времени».

Для уменьшения влияния кулацкого элемента и фактов непосещения общих собраний принимались меры подавления, для чего приказывалось, например, «обязать всех жителей населенного пункта передавать письменно или устно заявления местному Ревкому о всех услышанных провокациях, где бы то ни было. Недонесение своевременно ... будет считаться укрывательством и провокацией и будет наказываться. При непосещении общих собраний будут приняты меры о наложении ареста в административном порядке на все село. (Из приказа №1 Кугартского Ревкома от 12 мая 1923г.).

Обращение генерал-лейтенанта Якуба Чанышева к населению Джелал Абада.

Героические Джелал Абадцы – коммунисты, комсомольцы, рабочий класс, труженики поля – колхозники, чабаны гор

и пастбищ Памира!

От души поздравляю Вас со славным и заслуженным золотым юбилеем солнечной Киргизии.

Пятидесятилетие Киргизии, Узбекистана, Таджикистана и Туркмении – это триумф Ленинской национальной политики и осуществление его Заветов и требований – превратить свои республики в образцовый пример для всего Востока, что могут совершить свободные народы под руководством Коммунистической партии.

Киргизия за 50 лет совершила скачок от феодализма в социализм и обеспечила для своего народа счастливую, трудовую жизнь и дружбу народностей, живущих в солнечной Киргизии.

Джелал Абад стал неузнаваемым. На месте мазанок и юрт – дворцы, многоэтажные дома, сады, парки, театры, прекрасные школы, а главное – кадры – ленинцы, и в области экономики, техники.

Я один из ветеранов народа в годы гражданской войны – солдат Ленина, военный комиссар первой Приволжской татарской бригады, посланной Ильичем в глубь Советского Туркестана – на помощь народам Киргизии и Узбекистана, ликвидировать басмачество, кулачество и помочь переходу к мирному созидательному труду и строительству социализма.

Я радуюсь от души процветанию солнечной Киргизии и Джелал Абада, желаю весело и радостно отметить свой зо-

лотой юбилей и начать строить Коммунизм на страх врагам, на счастье трудовых народов.

Солдат Ленина, член КПСС с 15.02.

Автор благодарит Музей истории города Джелал Абада, работников Джелал Абадского областного архива за представленные материалы.

Гайнетдинов Р.Б.

ЦЕНТР ТАТАРСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ГДАНЬСКЕ (ПОЛЬША)

24 марта 2007 года в Гданьске состоялся большой праздник татар, и не только татар Польши, но и всех стран, прилегающих к Балтийскому морю – вновь после капитального ремонта здесь открывается обновленный центр татарской культуры.

Следует сказать, что после падения коммунистического правления в 90-е годы XX века центром национального возрождения польских татар становится Гданьск, в котором татары заселились относительно недавно – после второй мировой войны. Татар здесь немного – чуть более 600 человек из 5,5 тысяч по всей Польше. Но именно в Гданьске сосредоточились значительные интеллектуальные силы татарского нобилитета в Польше, которые обеспечили прерванное ранее поступательное развитие татарской части польского общества. В 1990 году ученый-тюрковед, док-

тор философских наук и поэт Салим Хазбиевич воссоздал в Гданьске Союз татар Польши, существовавший с 1926 года и ликвидированный с началом второй мировой войны.

Генерал-лейтенант Чанышев Якуб.
Москва. 20/X-1974г.

По инициативе Союза татар Польши в 1991 году здесь при поддержке руководителей Поморского воеводства был открыт Центр татарской культуры, которому поморские власти выделили особняк в живописном старом парке в самом центре города. Центру было присвоено имя выдающегося писателя, ученого, общественного и государственного деятеля Леона Крычиньского, погибшего в сентябре 1939 года от рук гитлеровцев. С 1993 года выходит альманах Союза польских татар «Рочник Татарув польских», в 2000 году татарами Поморья в Гданьске построена мечеть.



Центр татарской культуры в Гданьске

За прошедшие 15 лет здание Центра значительно обветшало, понадобился не только ремонт и обновление внутреннего интерьера, но создание новой концепции работы Центра. Этому способствовали регулярные контакты директора Центра, вице-президента Союза татар Польши Ежи Шахуневича и его заместителя Омара Асановича с Казанью, Исполкомом Всемирного конгресса татар (ВКТ). Наши контакты

активизировались с 2005 года, когда значительная делегация польских татар была приглашена Исполкомом ВКТ на празднование 1000-летия Казани. В мае 2006 года ответная делегация Исполкома ВКТ и Министерства культуры Татарстана, вместе с ансамблем танца «Казань» были участниками Всепольского съезда польских татар в Гданьске.



Музей в центре татарской культуры

В ходе пребывания в Польше были заложены хорошие основы для долговременного культурно-экономического сотрудничества татар Поморского воеводства и исторической родины всех татар – Татарстана. Наши татары в Гданьске работают в тесном контакте с местными руководителями края, поэтому основные средства на ремонт были выделены Поморским воеводством. Ремонт произвела строительная фирма под руководством Радослава Солтишека – он был в Казани в 2006 году и был восхищен красотой города и, особенно, был очарован татарскими девушками, среди которых неженатый молодой человек искал свою половину.

Сейчас в обновленном здании располагается офис Союза татар Польши и богатейший музей истории заселения татар в Польше, который пополнился большим количеством экспонатов в последние два года. Уже после ремонта, произведенного

зимой 2006-2007 годов, здесь появились помещения гостиницы на 40 мест, а 24 марта 2007 года открылось кафе-чайная татарской кухни, которому организаторы, посоветовавшись с руководством Всемирного конгресса татар, решили присвоить имя столицы Татарстана - «Казань».

Руководители Культурного центра польских татар имени Леона Крычиньского стремятся установить тесные культурные связи с Республикой Татарстан. Они готовы, в частности, принимать в летнее время на языковую практику студентов-филологов Казанского университета, изучающих польский язык, и учащихся казанского лицея № 5 с углубленным изучением польского языка, с размещением в гостинице Центра. Ждут татары Поморья в гости творческие коллективы из Республики Татарстан.

В рамках создаваемого Торгового дома «Татарстан-Гданьск» они готовы раз-

вивать взаимовыгодные обоим регионам торгово-экономические связи. Ожидают тесного сотрудничества с администрацией муниципального образования города Казани, уголок которого появился в столице Поморья. Поэтому в торжествах в Гданьске принял участие начальник отдела по развитию языков и взаимодействию с общественными организациями Исполнительного комитета г. Казани Ирек Арсланов, который привез соплеменникам герб и флаг Казани, фотоматериалы и другие исторические атрибуты для соответствующего оформления кафе.

Свое поздравление направил и Исполком Всемирного конгресса татар, в котором, в частности, говорится: «Татары живут на польской земле более 600 лет. Ваши прадеды и деды стояли у истоков польской государственности, с оружием в руках защищали независимость и свободу Польши, прославили себя в борьбе против Наполеона и в первой мировой войне. Мы гордимся тем, что в сентябре 1939 года польские татары были в числе последних защитников гарнизона Вестерплатте и Варшавы от немецких агрессоров. Вы дали польскому государству много видных юристов, врачей, инженеров, работников науки и просвещения. Достоинно самого большого восхищения сохранение нашими

сородичами в Польше религии ислам. В Гданьске, в Поморском воеводстве Вы уважаемы в обществе, общими усилиями возродили Союз татар Польши, построили мечеть и прекрасный Центр татарской культуры, успешно находите самые разнообразные формы и методы работы с татарской общиной Поморья, помогаете нашим сородичам сохранить свою культуру, обычаи, высокое национальное самосознание. Исполнительный комитет Международного союза общественных объединений «Всемирный конгресс татар» искренне поздравляет татар Гданьска с праздником и благодарит Вас за Ваш вклад в дело сохранения традиций татарской культуры, за ту нужную и огромную работу, которую Вы проводите для национально-культурного развития татар Поморья».

В празднике татарской культуры в Гданьске участвовали также представители Союза общин татар Литвы, Межкультурного интеграционного центра «Татарлар Дойчланд», татары Беларуси, представители татарских общин г. Калининграда, Латвии, Эстонии, Крыма, татары из Варшавы, Белостока, Бохоников, Крушины и других центров татарского расселения в Польше. Гостем праздника стал и большой друг польских татар, Консул Российской Федерации в г. Гданьске Юрий Алексеев.

Каримов Т.А.

ИМАМЫ УРАЛЬСКОЙ КРАСНОЙ МЕЧЕТИ

28 августа 2006 года в западно-казахстанском городе Уральске состоялось знаменательное событие в жизни мусульман Казахстана и Татарстана: после восстановительных работ, организованных и проведенных руководителем местного татарского и татаро-башкирского национально-культурного центра Хайруллин Р.У., состоялась официальная церемония открытия исторической Красной Мечети.

На состоявшемся в тот же день мно-

готысячном митинге общественности города приняли участие Верховный муфтий Казахстана Абсаттар казий Дербисали, Аким (Глава) Западно-Казахстанской области Ашимов Н.С., представители местной общественности, духовенства, жители города.

Семь десятилетий находившаяся в заброшенном и полуразрушенном состоянии, в год своего 142-летия Красная Мечеть, имеющая богатейшую историю, свя-

занную с жизнью и деятельностью выдающихся духовных служителей и представителей татарской интеллигенции, обрела свою вторую жизнь.

На митинге выступающие со словами благодарности вспоминали имена имамов Красной Мечети – знаменитого наставника народного Поэта Габдуллы Тукая – Мутыйгуллы хазрета Тухватуллина, и отца и сына Тулбаевых – Габдул-Рахиба хазрета, вынужденного покинуть Уральск в годы октябрьских событий 1917 года, и Мухаммед-Гарифа хазрета – репрессированного в годы сталинизма и оставшегося последним имамом Красной Мечети.

На основании письменного обращения известных и авторитетных людей Западно-Казахстанской области, от имени татарской диаспоры, Хайруллин Р.У. обратился к Верховному муфтию с просьбой о присвоении Мечети имени Тулбаева Мухаммед-Гарифа.

Абсаттар казий Дербисали под аплодисменты собравшихся горожан заявил: *«Человек, отдавший жизнь за Ислам, за Веру, заслуживает этого...»*.

Решение о присвоении Красной Мечети имени Мухаммед-Гарифа хазрета Тулбаева было принято 7 сентября 2006 года накануне II-го Съезда мировых религий в столице Республики Казахстан Астане...

В отличие от Мутыйгуллы хазрета, имена имамов Тулбаевых, находившихся в годы Советской власти в забвении, абсолютно неизвестны широкому кругу наших соотечественников ни в Казахстане, ни в Татарстане.

Более того, после ареста Тулбаева Мухаммед-Гарифа отдельными лицами было сделано немало для того, чтобы стереть из памяти имена имамов Тулбаевых. Вплоть до того, что на здании бывшего медресе «Рахибия» будет вывешена вводящая в заблуждение мемориальная доска о том, что это совершенно другое медресе, но никак не Тулбаева. И лишь благодаря поисковой работе известного профессора Абузярова Р.А. – директора Уральского Центра Тукая, все только сейчас начинает становиться на свои места.

В связи с этим в данном материале на основе архивных данных, отдельных выдержек из книг и воспоминаний постараемся, пусть и кратко, но восполнить этот пробел.

Ислам, принятый предками татар еще одиннадцать веков назад, до 1917 года был неотъемлемой составной частью национального самосознания татарского народа, определяя образ его жизни.

Поэтому вполне закономерно, что в начале XX века у казанских татар на 150 человек приходилась одна мечеть, а для татар мулла и имам – всегда был больше чем просто духовный служитель.

В жизни они пользовались большим авторитетом в первую очередь как носители знаний, а уважение к знаниям в угнетенном народе было всегда велико. К тому же от них зависело многое: родился ребенок, женился – нужен мулла, не обходились без него и похороны. Мулла был еще и главным советчиком.

Не идеализируя роль имамов в жизни народа, тем не менее отметим, что среди представителей мусульманского духовенства было много честных людей.

Академик Паллас, который побывал в Уральске еще в 1773 году, писал: «На главной улице стоит хорошая каменная церковь и рынок, где продают всевозможные съестные припасы и мелочные товары. Далее находится множество лавок под домами, в коих иностранные купцы продают много хороших товаров. Если следовать по сей же улице дальше, начинается Татарская слобода, в которой живут татары, имеющие деревянную побеленную мечеть».

Тулбаев Габдул-Рахиб родился в 1841 году в татарском селе Дусмят Оренбургской губернии.

Его отец Газымжан хазрет служил здесь имамом, а мама Гайни-Камал была дочерью Ахмади хазрета из Уральска.

В 12-ти летнем возрасте, после окончания сельского медресе, Габдул-Рахиб едет сначала в Уральск для продолжения учебы, затем в Кашгар.

Энциклопедические знания, владение арабским, фарси, турецким и другими

тюркскими языками стали результатом не только полученного им образования, но и постоянное самообразование и высокая самодисциплина.

Он один из тех, кто стоял у истоков основания в Татарской слободе Уральска Красной мечети (~1864 г.), прослужил главным имамом 55 лет, в том числе 30 лет вместе с Мутыгуллой Тухватуллиным, бывшего одно время здесь вторым имамом.

Здесь следует отметить, что в конце XIX века приток татар в город значительно увеличился. В 1897 году, по данным переписи, татары занимали в Уральске уже второе место по численности после русских. Они жили тремя махалля, т.е. тремя кварталами или религиозными общинами и соответственно имели три мечети.

Так, если в 1861 году в Уральске функционировали две мечети, в 1879 году – три, а в 1898 году – уже четыре.

Красная или 2-я Уральская Соборная (кирпичная) мечеть располагалась по улице Царицынская, 49.

Указный имам Габдул-Рахиб хазрет при Красной мечети построит двухэтажное каменное медресе, потому и носившее его имя – «Рахибия», в котором обучалось 140 шакирдов.

Следует отметить, что и его младший брат Габдул-Хади хазрет в селе Дусмят Оренбургской губернии также построит медресе.

К началу XX века в Уральске было уже три медресе – «Мутыйгия», «Гайния» и «Рахибия».

Хайран-хазрет – т.е. *Дивный* – так звали его в народе. Убежденный, что в Книге есть ключ к пониманию происходящего, Хайран-хазрет призывал не расставаться с Кораном, в котором можно найти ответы на все вопросы жизни.

Шакирды медресе «Рахибия», среди которых были и татары, и казахи, отличались, как пишет известный писатель Ахмед Файзи, блестящими знаниями Корана, Ислама в целом, и часто были победителями дебатов, проводимых среди медресе Уральска.

Впоследствии из медресе «Рахибия»

вышло немало шакирдов, ставших известными людьми как в Западном Казахстане, Оренбуржье, так и в Казани.

Назовем следующие имена воспитанников медресе «Рахибия», жителей Оренбургской губернии.

В Баширово – Гарифулла Хабибулович Махмудов, Губайдулла Муратов, Гариф Тухватуллин, Муллагали Бикбулатов, Салих Сабитович Шамбазов, в Каменно-Имангулово – братья Бикметовы, Хабиб Гатаулы. Долгие годы работал преподавателем в Сорочинском медресе Имам Хатыйб Хабибрахмат Бикметов.

По данным доктора филологических наук, профессора Казахского Государственного Университета Хайруллы Махмудова, тексты обращения имама Тулбаева к мусульманским солдатам на казахском языке в годы Первой мировой войны и революционных событий, хранятся в Центральном архиве Алматы.

Последние годы жизни Габдул-Рахиб хазрет провел в татарском селе Баширово Оренбургской области, куда на склоне лет он был вынужден перебраться из-за гонений со стороны новых властей.

Старожилы села до сих пор помнят многое из жизни Хайран-хазрета, до конца жизни не расстававшегося с книгами. Здесь каждая семья до сегодняшнего дня, в XXI веке, хранит свою историю и благодарную память, связанную с его пребыванием.

И уже более 80-ти лет жители села, ухаживая за его могилой, свято чтят память достойного сына своего народа, который всю свою жизнь посвятил Версе, Образованию и Воспитанию человека в лучших традициях Ислама...

Тулбаев Мухаммед-Гариф Габдул-Рахибович родился в Уральске в 1878 году.

С раннего возраста, постигнув первые познания о Коране и Исламе в семье, Мухаммед-Гариф Тулбаев начинает учебу в медресе своего отца «Рахибия».

Пойдя по его стопам, он становится духовным служителем уже в третьем поколении.

Вскоре стремление к новому уровню

знаний приводит Мухаммед-Гарифа сначала в Санкт-Петербург, где в те годы видным представителем мусульманских кругов был Ахун Атоулла Баязитов, сочетавший учение Корана с европейской культурой, затем выезжает в Стамбул.

Как известно, среди представителей мусульманского духовенства было достаточно много талантливых людей, стремившихся не только получать, но и распространять свои знания среди простого и угнетенного люда.

И потому многие молодые люди, отправляясь учиться в медресе Бухары, Кашгара, Каира или Стамбула, годами постигали здесь не только духовные знания, но и, овладев арабским и персидским языками, знакомились с произведениями великих мыслителей и поэтов - Низами, Хайяма, Навои, Авиценны, возвращаясь домой высокообразованными людьми.

Так и Мухаммед-Гариф, получив высшее духовное образование, прекрасно владея арабским, турецким и другими тюркскими языками, в Стамбуле служит в одной из ее Мечетей, совершает хадж в Мекку и только после этого возвращается на Родину в Уральск.

Здесь, в 1908 году, он назначается имамом Красной Мечети.

В тяжелые предреволюционные и революционные годы, после вынужденного отъезда отца из Уральска, службу в Красной Мечети продолжит Мухаммед-Гариф.

Как и отец, Гариф хазрет был уважаемым, влиятельным, с непрерываемым авторитетом среди мусульман и жителей Уральска, трудолюбивым, мужественным и духовно стойким человеком.

В то же время был добрым, обязательным, нравственно красивым, внешне и внутренне благородным и скромным — именно таким сохранился его образ в памяти людей, передаваясь из одного поколения в другое.

В двухэтажном медресе «Рахибия» Гариф-хазрет вместе со своей супругой Гульсум Хаби-кызы (Исхаковой) или Абыстай, как уважительно называли ее в городе, занимались обучением грамоте и духовным наукам — толкованию Корана, му-

сульманскому праву, логике, а также общеобразовательным и точным наукам: астрономии, алгебре, географии, истории...

Тем самым, он дал первоначальное образование многим представителям будущей уральской советской интеллигенции, а именно И. Акчурина, Яруш Мухтарову, Бари Билокову, З. Хабидуллиной, С. Мухаметшиной и др.

Архивная справка Отдела архивов и документации Западно-Казахстанской области сообщает, что службу в мечети в двадцатых годах вплоть до 1930 года осуществляли имам Мухаммед-Гариф Тулбаев и муэдзин Фатхутдин Рахматуллин. В феврале 1926 года им было разрешено преподавание в помещении мечети мусульманского вероизучения по определенной программе ежедневно, кроме пятницы, с 6 часов вечера до 10 часов вечера.

Мечеть считалась действующей до 1930 года, когда после акта обследования административного отдела от 02.06.1930 сталинскими властями мечеть была закрыта, а здание передано под размещение ссыльных. В 1932 году мечеть окончательно переходит на баланс ГОМХ, а минарет сносится.

В итоге бывшая мечеть уже во второй половине XX века приходит в состояние бесхозности, разрушаются внутренние перегородки и стены, т.е. практически в состоянии полного забвения.

Сам Гариф хазрет, последний имам Красной мечети, неоднократно вызывается на допросы в НКВД, и в 1940 году последний имам Красной мечети, особым совещанием НКВД СССР был репрессирован по сфабрикованному доносу и осужден по политическим мотивам. Причем при обыске в Мечети и у него дома мешками будет конфискована духовная и образовательная литература.

После ареста он был сослан без права переписки в узбекский город Ургенч, где и скончался с клеймом «враг народа». А в бывшей мечети размещается стройучасток, затем фабрично-заводское училище, склад, школа прикладного искусства...

В то же время трое его сыновей и дочь участвуют в Великой Отечественной

войне. Один из них – Фаат, старшина II-й статьи Черноморского флота – погиб при освобождении Румынии, двое сыновей и дочь Рафика, медсестра, вернутся с фронта. Они и другие дети Тулбаева, впоследствии достойно работали в различных отраслях народного хозяйства Казахстана.

В 1964 году Тулбаев Мухаммед-Гариф был посмертно реабилитирован за отсутствием состава преступления.

В 2000 году, в рамках Года преемственности поколений и памяти жертв политических репрессий и в целях увековечения памяти имама Красной Мечети, по ходатайству Фонда «Рух-Память», властями Уральска был проведен митинг общественности города. И на доме, где когда-то он жил, будет установлена мемориальная доска, а Суру из Корана прочитает главный имам Уральской мечети Ергали ка-

зий...

А итогом большой работы по реконструкции Красной Мечети, проведенной в 2005-2006 годы Хайруллин Р.У., и стали события августа 2006 года, когда Мечеть наконец-то вернулась к своим истинным хозяевам – верующим мусульманам.

Осенью 2006 года в Уральске состоялось еще одно знаменательное событие: в отреставрированном доме Мутыйгуллы Тухватуллина был открыт Музей Габдуллы Тукая. И теперь здесь находятся документы, книги, другие исторические материалы и предметы домашнего обихода самого Поэта и двух поколений имамов Красной Мечети.

Благодатные семена, посеянные когда-то имамами Тухватуллиным и Тулбаевыми, через десятилетия дают свои добрые всходы...

Список литературы:

1. Файзи А. «Тукай», издательство «Тарих», Казань, 2004;
2. «Творчество Тукая в контексте евразийской культуры». Материалы международной научно-практической конференции, Казань, «Фикер», 2002.
3. Справка Уральского областного Суда от 17.11.1964 за № 4-4-487 «О Тулбаеве М.Г.».
4. Паспорт памятника истории и культуры СССР «Старая Мечеть» от 27.02.1984.
5. Справка Прокуратуры Западно-Казахстанской области от 08.02.1994 за № 13-194 «О реабилитации Тулбаева Мухаммед-Гарифа Габдул-Рахимова».
6. Справка Управления КНБ по Западно-Казахстанской области от 09.02.1994 за № 10-3.
7. Представление областного общественного Фонда «Рух-Память» от 14.03.2000 за № 03.02.28 «Об увековечении памяти реабилитированного гр. Тулбаева М.Г.».
8. Краткая справка «К биографии Тулбаева М.Г.» Атырауского областного общественного Фонда «Рух-Память» от 17.04.2000 за №21.
9. Архивная справка Западно-Казахстанского управления архивами и документацией от 05.07.2003 за №21.
10. Аронов С. «Культурное наследие», «Ак-Жайык» от 13.05.2004.
11. Дементиевская О. «Вавилонская» Мечеть», республиканская ежедневная газета «Литер» от 29.08.2006 №159.
12. Муратов И. «В подарок – щепотка полыни», «Сорочинский вестник» Оренбургской области РФ от 14.09.2006.
13. Архивная справка Отдела архивов и документации Западно-Казахстанской области от 27.11.2006 за №27.
14. Из воспоминаний А.Г. Тулбаева, Ф.Г. Минибаевой, Р.Г. Каримовой, Г. Вагановой.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Адутов Рафаэль Масгутович – ст. преп. каф. общей педагогики и истории образования
Амалеева Елена Юрьевна – учитель СОШ №35
Амирова Наталья Владимировна – преп. каф.
Ахметов Айдар Мухаметлаесович – к.п.н., доц., зав.каф. физ.воспитания
Ахкиямова Гузелия Равиловна – соискатель каф. педагогики ТГГПУ
Багманов Марат Рашитович – аспирант каф. педагогики и психологии
Байсалов Джоомарт Усубакунович – д.п.н., проф. каф. математики и технологии обучения, зам. директора института педагогики и психологии, г. Бишкек
Батыршина Альфия Робертовна – к.п.н., доц. каф. педагогики и психологии начального образования
Беляева Нина Леонидовна – преп. каф. дошкольной и социальной педагогики
Гайнетдинов Рустэм Бадретдинович – к.ист.н., начальник отдела Исполкома Всемирного конгресса татар (РТ)
Гайнутдинова Наиля Дамировна – преп. каф. физ. воспитания
Галямова Эльмира Хатимовна – ст. преп. каф. математики и методики ее преподавания
Гараев Радик Сабирзянович – аспирант каф. географии и методики ее преподавания
Гарифуллина Алсу Ринатовна – асс. каф. педагогики и психологии начального образования
Гильманов М.М. – к.п.н., доц. каф. каф. общей педагогики и истории образования
Добров Сергей Александрович – ст. преп. каф. общей педагогики и истории образования
Жизненко Татьяна Петровна – аспирант каф. общей педагогики и истории образования
Зайниев Роберт Махмутович – к.ф.-м.н., доц. каф. высшей математики ИНЭКА
Игнатенко Альбина Михайловна – к.псих.н., доц. каф. теории и методики начального образования
Исхакова Надия Рафхидовна – к.соц.н., доц. каф. общественных наук ИНЭКА
Каримов Тауфик Акрамович – гл. инспектор гос. контроля и организационной работы Администрации Президента Республики Казахстан
Магсумов Тимур Альбертович – асс. каф. дошкольной и социальной педагогики
Маликова Нажия Ривгатовна – преп. каф. живописи и ДПИ
Маузитова Гамира Гарифовна – ст. преп. каф. информатики и вычислительной математики
Мингалеев Марат Искандарович – искусствовед, науч. сотрудник Набережночелнинской картинной галереи
Миргалимова Зиля Фаниловна – ст. преп. каф. татарского языка и методики его преподавания
Морозова Е.В. – студентка 5 курса дошкольного факультета
Салахутдинова Зифа Фаниловна – ст. преп. каф. татарского языка и методики его преподавания
Сафиуллина Насима Зиннуровна – к.ист.н., доц. каф. социально-экономических, гуманитарных дисциплин
Ухванов Иван Валерьевич – преп. каф. информатики и вычислительной математики
Хабибуллина Люзия Кабировна – к.п.н., доцент, зав. каф. общей педагогики и истории образования
Харасова Лилия Сергеевна – асс. каф. математического анализа

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 02.05.07. Усл. п. л. 15,5.

Тираж 500 экз. Заказ № 15345

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «Набережночелнинская типография»