

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

Выпуск 2(27)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

№2 (27) • Май • 2020

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

№2 (27) • May • 2020

УДК 378.1
ББК 74р+74.48
В38

Публикуется по решению Ученого Совета
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет»

Научно-теоретический журнал. Издаётся с 1995 г.
До 2016 года назывался «Вестник НГПИ»

РЕДАКЦИЯ:

Главный редактор: Галиакберова А.А., кандидат экономических наук
Зам. главного редактора: Мухаметшин А.Г., доктор педагогических наук
Научный редактор: Асратян Н.М., кандидат философских наук, доцент
Редактор, корректор: Ганиев Э.Р., начальник РИО
Дизайн/верстка: Валиева Р.Ш., научно-исследовательский сектор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Фредерик Кабель, Phd, директор Высшей школы подготовки учителей г. Труа,
г. Шомон Университета г. Реймс, Шампань-Арденн, Франция
Хактан Бирсель, Phd, вице-ректор Университета Кипра, г. Левкосия, Кипр
Керимов Айюб Севдим - Оглы, доктор философских наук, профессор кафедры общественных дисциплин
Азербайджанского Технического Университета, г. Баку, Азербайджан
Хелфаллах Милуд, профессор, доктор философских наук Университета Бискра Мохамед Хидер г. Бискра, Алжир
Кусаинов Аскарбек Кабыкенович, доктор педагогических наук, профессор,
Президент Академии педагогических наук, Республика Казахстан, г. Алма-Ата
Поддубная Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Краснодар
Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград
Козлова Антуанетта Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург
Димухаметов Рифкат Салихович, доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск
Харитонов Михаил Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, г. Чебоксары
Сайгушев Николай Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор, г. Магнитогорск
Сорокоумоева Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, г. Нижний Новгород
Фирсова Анна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, г. Нижний Новгород
Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, г. Бирск
Батчаева Халимат Хаджи-Муратовна, доктор педагогических наук, профессор, г. Майкоп
Александрова Наталья Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

В 38 Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета: сборник научных трудов. Вып. 2 (27). – Набережные Челны: Издательство ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020. – 62 с. : Текст : Электронный.

ISBN 978-5-98452-198-7

«Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета» формируется по дисциплинарному принципу. Настоящий выпуск составлен из статей по педагогике. Интересы их авторов направлены на исследование в области истории педагогики, дидактики, гендерных аспектов образования, технологий инклюзивного обучения, семейного воспитания.

Читатель найдет материалы, относящиеся к изучению просветительских идей прошлого, которые сочетаются с анализом современного педагогического опыта, при этом объектом изучения становятся образовательные проблемы от начальной до высшей школы, сложные гуманитарно-педагогические процессы в обществе, сохраняющие актуальность и в наши дни.

УДК 378.1
ББК 74р+74.48

ISBN 978-5-98452-198-7

© Коллектив авторов, 2020
© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020

Содержание:

Слово главного редактора.....	4
Асланов Р.М., Сушков В.В. Содержательно-методические линии комплексного анализа и их реализация в сборнике задач по теории функций комплексного переменного: линия аналитических функций	6
Aslanov R.M., Sushkov V.V. Realization of complex analysis informative and methodical lines in the problem book of the complex variable theory: line of analytical functions.....	6
Галиакберова А.А. Особенности развития народного образования в Поволжье в XVIII – начале XX вв.....	10
Galiakberova A.A. Features development of public education in The Volga region at 18 – the beginning of the 20th centuries.....	10
Гасанова К.А. Роль журнала «Фиюзат» в развитии женского образования в Азербайджане	15
Hasanova K.A. The role of “Fuyuzat” journal in the development of woman’s education in Azerbaijan.....	15
Замашнюк Е.В., Никулина Г.В., Потемкина А.В. Дифференциация образовательных технологий в условиях инклюзивного обучения (на примере преподавания изобразительного искусства)	18
Zamashnuk E.V., Nikulina G.V., Potemkina A.V. Differentiation of educational technologies in the context of inclusive education (on the example of teaching art).....	18
Игнатушина И.В., Асланов Р.М. О курсе истории математики в педагогическом вузе.....	24
Ignatushina I.V., Aslanov R.M. About the course of history of mathematics in a pedagogical university	24
Фредерик Кастель. Методы обучения, применяемые в младшей школе во Франции	28
Frédéric Castel. Les méthodes d’enseignements à l’école maternelle en France.....	28
Керимов А.С., Баширова Г.И. Пути формирования оптимальной модели педагогического сотрудничества между преподавателем и студентами в процессе урока	35
Karimov Ayyub Sevdin oqlu, Bashirova Gulshen Ismail kizi. Ways of forming the optimal model of pedagogical cooperation between the teacher and students in the lesson	35
Маликов Р.Ш. Просветительские идеи эпохи Золотой Орды.....	40
Malikov R.Sh. Educational ideas of the Golden Horde poet Sayf Sarai	40
Оруджева Гюльшан, Ясин кызы. Гуманизация отношений учитель-ученик как важное условие гуманизации внутришкольного управления.....	44
Orujova Gulshan Yasin kizi. The humanization of teacher-student relations as an important condition for the humanization of intraschool management.....	44
Сиразева Л.Г. История становления Художественной школы № 1 города Казани в 50-е-60-е годы XX века.....	51
Sirazeva L.G. The history of the establishment of the Art School No. 1 of the city of Kazan in the 50s-60s of the XX century	51
Хуснутдинова Р.Р. Психологические трансформации современной семьи в ситуации информатизации общества.....	54
Khusnutdinova R.R. Psychological transformations of modern family in the situation of informatization of society	54
Хактан Бирсель. О важности и особенностях перевода с иностранного языка.....	57
Haktan Birsel. On the Importance and Subtleties of Translating a Foreign Language	57



Слово главного редактора

Очередной выпуск «Вестника Набережночелнинского государственного педагогического университета» посвящен исследованиям в области педагогики.

Его издание совпало с 30-летием самого нашего университета. Возникший как педагогический институт в сложном, переломном для страны 1990 году, наш вуз всегда разделял со своей страной все трудности, радости и успехи.

Процесс становления был непростым, но сегодня наш педагогический коллектив и наши выпускники вправе гордиться тем, что НГПУ не только является одним из опорных педагогических высших учебных заведений в своей родной

Республике Татарстан, но его работа также позитивно оценивается на высоком государственном уровне.

13 декабря 2019 г. Президент России В.В. Путин на торжественном митинге в Набережных Челнах, посвященном 50-летию КАМАЗа, оценил работу нашего университета, сказав, что в городе существует очень хороший педагогический вуз, общенационального уровня и качества.

Наши выпускники успешно работают во многих образовательных учреждениях города и республики. Но мы стараемся и в учебной и в научной работе не ограничиваться региональными рамками, сотрудничая со многими зарубежными вузами.

В выпуске журнала, который сейчас перед читателем, наряду с российскими исследователями из разных городов страны (Санкт-Петербург, Казань, Сыктывкар, Оренбург, Набережных Челны) публикуются статьи авторов из Франции, Турции, Азербайджана, Кипра.

Тематика представленных педагогических исследований также обширна. Читатель найдет статьи из области истории педагогики, дидактики, гендерных аспектов образования, технологий инклюзивного обучения, семейного воспитания. Изучение просветительских идей прошлого сочетается с анализом современного педагогического опыта, а объектом изучения становятся образовательные проблемы от начальной до высшей школы, сложные гуманитарно-педагогические процессы в обществе.

Статьи в журнале, несомненно, будут интересны не только профессиональным педагогам, но и самому большому кругу читателей.

А.А. Галиакберова,
Ректор Набережночелнинского
государственного педагогического университета

ПЕДАГОГИКА



PEDAGOGY

УДК 378.147

Асланов Р.М., Сушков В.В.

Содержательно-методические линии комплексного анализа и их реализация в сборнике задач по теории функций комплексного переменного: линия аналитических функций

В статье освещается вопрос о возможности вариативного построения курса теории функций комплексного переменного. Рассмотрены примеры различных содержательно-методических линий курса. Проиллюстрирована реализация содержательно-методических линий на примере сборника задач, подготовленного авторами.

Ключевые слова: теория функций комплексного переменного, содержательно-методические линии, методическое обеспечение.

Aslanov R.M., Sushkov V.V.

Realization of complex analysis informative and methodical lines in the problem book of the complex variable theory: line of analytical functions

The question of variable course construction of the complex variable theory is presented in the article. Examples of various informative and methodical lines are considered. The implementation of content-methodical lines is illustrated on the example of the task collection prepared by the authors.

Keywords: theory of functions of complex variable, informative and methodical lines, methodical support.

Курс теории функций комплексного переменного (ТФКП) представляет собой один из наиболее сложных идеологически и в то же время один из наиболее важных математических курсов. Его сложность обусловлена несколькими факторами. Например, данный курс заставляет студентов переоценить многие факты относительно ранее изученных объектов – и требует использования новых подходов при работе с ними. Это касается как необходимости работы с самой мнимой единицей, так и непривычных свойств большинства уже привычных обучающемуся функций (в частности, синус и косинус не ограничены, экспонента периодична, а логарифм, показательная и степенная функции вообще многозначны). Деформируются по сравнению с вещественным анализом связи между

классами функций (например, менее очевидно содержание множества непрерывных не дифференцируемых функций).

С другой стороны, арифметические операции в поле комплексных чисел не имеют столь очевидной, как в вещественном случае, интерпретации. Отчасти они интерпретируются как действия с геометрическими двумерными векторами, однако, как правило, это не упрощает понимания студентами материала, поскольку векторный анализ не является центральной темой ни школьной, ни вузовской математики.

Одним из способов мотивации студента к изучению столь непривычного материала является осознание его практической значимости – и, действительно, связи курса ТФКП с физическими, техническими и другими дисциплинами

невероятно обширны. В то же время демонстрация приложений аппарата комплексного анализа к решению, например, задач электротехники, теории упругости, гидро- и аэродинамики требует не только большой степени проникновения студента в материал ТФКП, но и значительных специальных знаний по перечисленным отраслям. Это затрудняет понимание студентами органической связи между абстрактными математическими объектами и реальными физическими явлениями, однако это же дает преподавателю возможность выстраивать изложение дисциплины с акцентом на те или иные разделы, практическая применимость которых может оказаться наиболее понятной студентам в соответствии с их направлением подготовки.

Важнейшим положительным аспектом при этом оказывается то, что курс теории функций комплексного переменного обладает уникальным потенциалом по представлению логически завершенных и внутренне целостных содержательно-методических линий. Преподавателю нет необходимости пытаться охватить в равной степени подробно все разделы комплексного анализа – и все его приложения. В зависимости от задач, стоящих перед лектором, ведущей может быть определена числовая методическая линия, ядром которой является рассмотрение поля комплексных чисел как алгебраического замыкания, линия конформных отображений в комплексной плоскости, линия аналитических функций, понимаемых в том числе как сумма степенного ряда, линия интегральных представлений и вычетов – и различные их комбинации. Выделение конкретной содержательно-методической линии и изложение материала с акцентом на неё не нарушит математической строгости изложения и не исказит результатов обучения. Уникальность дисциплины ТФКП заключается именно в возможности относительно произвольной компоновки учебного курса в зависимости от поставленной задачи. Преподаватель может выбрать базовую для дальнейших приложений, «стержневую» тематику, на которой планируется акцентировать внимание студентов при изучении дисциплины.

Например, если учебным планом образовательной программы предусмотрено изучение приложений комплексного анализа в решении граничных задач теории упругости, теории газов, астрофизики, тогда логичным было бы определение акцентов на последовательности

«стержневых» тем: комплексные числа – функции комплексного переменного и степенные ряды – аналитические функции – интегрирование функций комплексного переменного – интегралы Коши, особые точки, вычеты – и далее, выходя за пределы стандартного курса ТФКП: интегралы типа Коши – формулы Сохоцкого-Племели – краевые задачи Римана – задачи математической физики.

В иных случаях преподавателем может быть выдержан акцент на линиях: комплексные числа – функции комплексного переменного – целые функции – ряды и бесконечные произведения – дзета-функция Римана, теория чисел или же: функции и отображения – конформные отображения – конформность отображений, заданных элементарными функциями – метод конформных отображений в электростатике, картографии и др.

Одним из примеров удачной реализации методического обеспечения конкретной содержательно-методической линии может служить пара взаимосвязанных учебных пособий А.В. Латышева и Г.Л. Луканкина, первое из которых [4] посвящено изложению общего курса ТФКП с акцентом на теорию аналитических функций и интегральное счисление и теорию вычетов, во второе [5] посвящено непосредственному приложению изложенного материала в теории краевых функций комплексного анализа – и далее в базовых задачах математической физики.

Общий курс ТФКП, адресованный широкому кругу обучающихся, должен, с одной стороны, предоставлять материал для достаточно широкого спектра образовательных программ, с другой стороны – должен предоставлять преподавателю возможность максимально безболезненно формировать собственный учебный курс в соответствии с избранной содержательно-методической линией.

Для практической реализации сформулированных принципов необходимо методическое обеспечение, соответствующее поставленным задачам. Классические лекционные курсы, изложенные в учебниках [6,7], изначально подразумевают такую возможность. Однако изучение теоретического материала должно быть поддержано соответствующим сопровождением практических занятий (см., например, [3]). Очевидно, что задача как средство обучения – объект, в процессе изучения которого ма-

тематический учебный материал может стать предметом деятельности обучающегося, а, следовательно, будет качественно усвоен. В то же время эффективность обучения решению задач определяется не только набором методических приемов, но и тематической содержательностью материала. Из всего сказанного следует, что универсальный сборник задач по теории функций комплексного переменного должен содержать набор относительно независимых модулей-глав, глубина изучения материала которых может варьироваться в зависимости от избранной методической линии без вреда для качества освоения глав, не относящихся к центральным, «стержневым». Для этого каждая глава должна содержать полноценный набор разноуровневых задач, позволяющих погрузить студента в конкретный материал в необходимой степени. Именно так сформирован «Сборник задач по теории функций комплексного переменного», подготовленный к изданию Аслановым Р.М., [Гориным Е.А.] и Сушковым В.В., посвященный памяти доктора физико-математических наук, профессора Московского педагогического государственного университета [Горина Е.А.], выдающегося математика и педагога, не только непрекаемого авторитета в московской математической научной школе, но и значительную фигуру в российском математическом образовании в целом.

Задачник написан авторами на основе многолетнего опыта преподавания теории функции комплексного переменного в Московском педагогическом государственном университете (по примеру [1,2]), Гянджинском государственном педагогическом институте (ныне Гянджинский государственный университет) и Сыктывкарском государственном университете.

Основной материал задачника разбит на 6 глав («Плоскость комплексных чисел. Числовые последовательности и ряды», «Функции комплексного переменного. Функциональные последовательности и ряды», «Аналитические функции», «Элементарные функции и конформные отображения», «Комплексный интеграл», «Представление функций рядами. Особые точки. Вычеты»), которые дополняются приложений развитого математического аппарата в теории дифференциальных уравнений и операционном исчислении (глава 7) и приложениями, содержащими справочные и методические материалы по курсу ТФКП.

Каждая глава сопровождается достаточной теоретической справкой, содержащей определения, примеры и теоремы, полностью освещающие материал. Задачи, представленные в главах, принципиально различаются по уровню и типам – вычислительные задачи, задачи на проверку условий, задачи на доказательства и построения, задачи исследовательского характера. Например, глава «Аналитические функции» содержит следующие задачи:

1. Проверьте условия Коши-Римана в точке z и, в случае их выполнения, найдите $f'(z)$ для функции $f(z)=3ze^{2z}$.

2. Найдите аналитические функции $f(z)$, если известна их мнимая часть.

3. Докажите, что функция $f(z)=|z|$ дифференцируема только в точке $z=0$.

4. Пусть f – аналитическая непостоянная на области V функция. Докажите, что $|f|$ не является аналитической на V функцией.

5. Покажите, что если все корни полинома $P(z)$ лежат в верхней полуплоскости (в круге радиуса r), то и все корни его производной лежат там же.

И так далее. В зависимости от избранной преподавателем методической линии выбор задачного материала для конкретного обучающегося либо учебной группы может варьироваться по глубине и содержанию. При этом выбор представленных задач позволяет преподавателю и студенту проследить фактическую взаимосвязь между главами, что обеспечивает единство восприятия материала и целостность его усвоения.

В качестве дополнений в издании кроме всего прочего представлены примеры рабочих программ по дисциплине «Теория функций комплексного переменного», примерный список вопросов к экзамену, приведены варианты контрольных работ с подробным разбором одного из вариантов. Таким образом, пособие обеспечивает возможность реализации всех возможных содержательно-методических линий комплексного анализа, в зависимости от выбора преподавателя и необходимости приобретения студентами конкретных знаний и компетенций.

Приведем пример реализации учебного курса в свете содержательно-методической линии аналитических функций. Для формирования у студента достаточной компетентности в требуемой области преподавателю достаточно выбрать материал и задачи базового уровня в главах «Плоскость комплексных чисел. Чис-

ловые последовательности и ряды», «Функции комплексного переменного. Функциональные последовательности и ряды», «Элементарные функции и конформные отображения». Задачи более высокого уровня могут предлагаться обучающимся для повышения познавательного интереса или при наличии личной заинтересованности обучающихся. Материал глав «Аналитические функции», «Комплексный интеграл»,

«Представление функций рядами. Особые точки. Вычеты» должен быть проработан более подробно, с детальным разбором задач всех уровней. При реализации подобного подхода по окончании курса студент будет полностью готов к рассмотрению вопросов приложения теории аналитических функций в более глубоких задачах – как комплексного анализа, так и математической физики, гидро- и аэродинамики и пр.

Литература:

1. Асланов Р.М., Муханова А.А., Муханов С.А., Нижников А.И. Высшая математика. Книга из пяти частей. Часть 4. Учебное пособие. – Калуга: Изд-во «ЭЙДОС», 2015
2. Волковыский Л.И. и др. Сборник задач по теории функций комплексного переменного. – Москва : Физматлит, 2002.
3. Горин Е.А. Введение в теорию аналитических функций. – Москва : Издательство МПГУ, 2005
4. Латышев А.В., Луканкин Г.Л. Введение в теорию функций комплексного переменного. – Москва : Издательство МГОУ, 2002
5. Латышев А.В., Луканкин Г.Л. Краевые задачи теории функций комплексного переменного. – Москва : Издательство МГОУ, 2003.
6. Привалов И. И. Введение в теорию функций комплексного переменного : учебник для вузов. – Москва : Издательство Юрайт, 2019.
7. Свешников А.Г., Тихонов А.Н. Теория функций комплексной переменной : учебник. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Физматлит, 2010.

Об авторах:

Асланов Рамиз Муталлим оглы, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук; профессор; профессор кафедры математического анализа математического факультета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующий отделом, Институт математики и механики Национальной академии наук Азербайджана, r_aslanov@list.ru

Сушков Владислав Викторович, начальник учебного управления, СГУ им. Питирима Сорокина, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, Россия

УДК 37.01: 930.24

Галиакберова А.А.

Особенности развития народного образования в Поволжье в XVIII – начале XX вв.

В истории развития многонационального, поликультурного региона Поволжья заметная роль всегда принадлежала татарскому народному образованию. В статье рассматриваются важные изменения, происходившие в системе татарского народного образования на историческом отрезке с конца XVIII до начала XX вв.

Историю татарского народного образования можно разделить на ряд этапов в соответствии с периодизацией истории татарского народа: 1) Волжской Булгарии (VIII–XIII вв.); 2) Золотой Орды (XIII – середина XV вв.); 3) Казанского ханства (середина XV – середина XVI вв.); 4) в составе Российской империи (середина XVI – начало XX вв.) 5) в советский и постсоветский период. Поэтому многовековая национальная татарская педагогика наполнена разнообразными коллизиями, отражающими драматизм исторических условий и процессов геополитического, этносоциального, экономического, идеологического характера.

Но при всех исторических зигзагах и во все исторические эпохи педагогическая мысль и народное просвещение эволюционно прогрессировали, сохраняя преемственность, а само образование превращалось в одну из важнейших общественных ценностей.

Ключевые слова: татарская педагогика, мектеб, медресе, кадимизм, джадидизм

Galiakberova A.A.

Features development of public education in The Volga region at 18 – the beginning of the 20th centuries

In the history of the development of the multinational, multicultural region of the Volga region, a noticeable role has always been played by Tatar public education. The article discusses the important changes that occurred in the system of Tatar public education in the historical segment from the late 18th to the early 20th centuries.

The history of the Tatar public education can be divided into a number of stages in accordance with the periodization of the history of the Tatar people: 1) Volga Bulgaria (VIII – XIII centuries); 2) The Golden Horde (XIII – mid XV centuries); 3) Kazan Khanate (mid XV – mid XVI centuries); 4) as part of the Russian Empire (mid XVI – early XX centuries) 5) in the Soviet and post-Soviet period. Therefore, the centuries-old national Tatar pedagogy is filled with various conflicts, reflecting the drama of historical conditions and processes of a geopolitical, ethnosocial, economic, ideological nature.

But with all historical zigzags and in all historical epochs, pedagogical thought and public education progressed evolutionarily, maintaining continuity, and education itself turned into one of the most important social values.

The article discusses the important changes that took place in the system of Tatar public education in the period of the eighteenth and early twentieth centuries.

Keywords: tatar pedagogy, maktab, madrassa, kadimism, jadidism

Развитие современного образования невозможно без учета историко-национального контекста, который складывается под влиянием культуры народа, его традиций, обычаев и нравов. История педагогических идей является частью исторической судьбы татарского народа и органично включена в его историческое сознание [7, с. 39-49]. Более того, во все периоды исторического развития – начиная от древнетюркского и до наших дней – именно сфера просвещения была одной из важнейших областей тесного взаимодействия татар с другими народами и странами [6, с. 163-175]. Кроме того, татарская педагогическая мысль и образовательная практика на разных исторических этапах являются типичным примером этнопедагогики и могут служить материалом для совершенствования кросс-культурного обучения [5; 25].

Ниже рассмотрим изменения в сфере татарского национального образования, начавшиеся в конце XVIII в. Они были во многом обусловлены появлением новых идейных течений, возникновением в этот период религиозного реформаторства. У его истоков стояли такие крупные фигуры, как Г. Утыз Имяни и А. Курсави, провозгласившие принцип «открытых дверей» («иджтихада»). Целью религиозных реформаторов было привнесение современных взглядов и методов в решение общественных проблем, некоторая рационализация в трактовке религиозных идей и общественных процессов, включая сферу образования.

Под влиянием новых подходов татарская педагогическая мысль стала более европеизированной и восприимчивой к идеям русской и западной культуры, а татарское образование, не отказываясь от своих национальных корней, заметно отдаляется от восточных традиций, постепенно разворачивалось в сторону идей и принципов европейского образования.

Благодаря таким ученым и педагогам, как Ш. Марджани, З. Хади, Г. Баруди, Х. Файзханова, К. Насыри татарская педагогическая и философская мысль вновь обращается к идеям перипатетизма (аристотелизма), где при определении путей человеческого совершенствования абсолютный приоритет отдается разуму, рациональному знанию и образованию. Творчество этих ученых, их общественные и педагогические воззрения включены в интеллектуальный контекст европейского Просвещения.

Их теоретические взгляды и практическая деятельность не только существенно повлияли на образовательные реформы в Казанском крае, но были широко известны и за его пределами. Их большой заслугой стало создание Казанской учительской школы, благодаря которой на научной основе началась систематическая подготовка национальных педагогических кадров.

Еще одной важной особенностью национального татарского образования этого периода (конец XVIII – начало XX вв.) являлось его разделение на два течения: кадимизм и джадидизм. Кадимистские медресе опирались на старые методы и поэтому считались «старометодными». Джадидистские медресе брали на вооружение новые методы и назывались «новометодными». Они постепенно вытесняли кадимистские школы, хотя те существовали еще в первое десятилетие XX века. Но вытеснению кадимизма способствовали также исторические события. После большевистской революции 1917 года в советском атеистическом государстве все конфессии, включая ислам, подвергались ограничениям и репрессиям. Но представители кадимизма преследовались даже более жестоко, чем джадидисты.

Разница в содержании и принципах обучения в этих школах была в высшей степени существенной. Кадимистские медресе полностью основывались на консервативных нормах. В них в течение 15–20 лет велось обучение, ориентированное по большей части на средневековые схоластические знания, изучение религиозных текстов на арабском языке. Кадимизм основывался на принципе: «все старое свято», поэтому любой отход от традиционных правил, в том числе в вопросах образования, считался отступлением от ислама. Все научные знания привязывались к этическим и практическим нормам ислама. Кадимисты преподавали предмет «Фараиз» («Деление»), заимствованный еще с болгарских времен, в котором своеобразно сочетались начала математики и практические нормы шариата о разделе наследства и имущественных отношениях. Наряду с этим изучались арабский язык, аристотелевская философия и логика в изложении древнегреческого философа III в. Порфирия, преподавались знания о семейном воспитании, браке т.д. [2, с. 26–27]. Кадимисты активно противились губительной, по их мнению, европеизации татар и

татарского образования, любым нововведениям в образовательной сфере, в том числе использованию школьных парт, классных досок, наглядных пособий, они были противниками преподавания татарского и русского языков.

Пожалуй, наиболее ярким и ортодоксальным представителем кадимизма, самым неприимимым критиком джадидизма был Ишмишан – Ишмухамед Динмухамедов (1842-1919). Его многочисленные богословские и педагогические сочинения, в которых он призывал сохранить в чистоте вековые религиозные устои и крайне воинственно выступал против новометодного обучения, печатались в различных кадимистских журналах. Его педагогическая программа основывалась на бухарской схоластической системе преподавания: курс обучения в медресе предполагал изучение только Корана и нескольких узкоспециальных богословских трактатов в течение шести этапов. И только после религиозного образования допускалось изучение светских наук.

Будучи энергичным апологетом мусульманского традиционализма, он считал взгляды и общественную деятельность джадидов не только отступлением от ортодоксальных норм шариата, но даже антиисламским течением и сознательным атеизмом. Жизнь самого И. Динмухамедова оборвалась трагически. В 1919 г. он был обвинен большевиками в контрреволюционной деятельности и расстрелян.

Однако следует признать, что и в рамках кадимистской педагогики существовали не только крайне консервативные течения. В некоторых старометодных медресе уже в первой половине XIX в. появляются новые веяния. Уроки в казанском медресе «Касымия» проходили с использованием шакирдами различных учебных приборов: циркуля, астролябии и др. Во многих кадимистских медресе использовалось пособие по арифметике и алгебре «Фараиз» («Правила») болгарского ученого Юнуса Оруви (1639-1699 гг.). Во многих медресе имелись рукописные пособия, в которых излагались научные и философские воззрения Аристотеля, Авиценны, Аль-Фараби, Низами, Аль-Бируни и других мыслителей.

Примечательна оценка, данная учащимся медресе В.В. Радловым, крупным российским востоковедом-тюркологом, этнографом, археологом и педагогом. Занимая должность инспектора татарских, башкирских и киргизских

мусульманских школ Казанского учебного округа, он в своем отчете (1872 г.) приходил к выводу, что уровень подготовки учащихся мусульманских школ даже выше, чем у многих учителей в России: «Умственное развитие шакирдов довольно значительно, и, несмотря на всю односторонность их знаний, шакирды стоят умственно гораздо выше наших учителей приходских, городских школ» [4].

Важно подчеркнуть, что в кадимистских медресе получили образование выдающиеся татарские общественные деятели, писатели и педагоги, некоторые из которых в последующем начинали образовательные реформы и возглавляли новометодное течение. К ним относятся Ш. Марджани, Ш. Культяси, Х. Фаизханов, К. Насыри, М. Акмулла, С. Кукляшев, Г. Ильяси, Г. Махмудов, Р. Фахрутдинов, Ф. Карими, Г. Тукай, Р. Ибрагимов, Г. Исхаки, Ф. Амирхан, Г. Камал, Г. Баруди.

«Джадидизм» («новый метод» – араб.) как общественное течение сложилось как прямая противоположность кадимизму в 80-х годах XIX в. У истоков этого движения стоял известный татарский общественный деятель Исмаил-бей (Исмагил) Гаспринский (1851–1914). Он был издателем журналов и газет, в том числе «Тарджиман» («Переводчик»), которая была единственной газетой на татарском языке в России до 1905 г. Издательская деятельность помогла ему широко популяризировать свои идеи в течение 30 лет. Во многом по этой причине в Поволжье и Приуралье получали быстрое распространение многочисленные джадидистские медресе. Существенный вклад в этот процесс внесли Салихзян и Галимджан Галеевы (Баруди), Рашид Ибрагимов, Ахметхади Максуди, Хасангата Габяши, а также позднее Юсуф Акчура, Муса Бигеев и др.

Занимаясь реформой школьного образования, джадиды прежде всего активно внедряли новый для своего времени и прогрессивный звуковой метод обучения грамоте, отказываясь от устаревшего буквослагательного метода. В этом вопросе особенно выпукло проявилась противоположность в позициях джадидов и кадимистов. Несмотря на то, что звуковой метод, уже распространившийся в европейских странах и в России, существенно ускорял изучение грамоты учащимися и заметно облегчал усвоение ими учебных предметов, кадимисты весьма ожесточенно

боролись против его внедрения. Уже упомянутый Ишмухамед Динмухамедов призывал всеми способами противостоять ему как явлению, которое, как он считал, полностью противоречит и враждебно исламу.

Однако джаиды в своих медресе последовательно включали в учебный процесс многие научные дисциплины, что придавало их религиозным учебным заведениям в значительной степени светский характер. По существу, подход, основанный на новых методах, означал соединение религиозного воспитания с научными знаниями. Это был путь европеизации татарского образования. Так, учебный план знаменитого казанского медресе «Мухаммадия» включал в себя обширный перечень предметов: татарский, русский, арабский и персидский языки, математику (арифметику и геометрию), физику, всеобщую историю и историю России, географию, рисование, счетоводство, правоведение, этику, логику, психологию, основы медицины (гигиену), педагогику и другие науки. В этом учебном заведении сложилась многоступенчатая система обучения, которая включала в себя подготовительный курс (1 год), начальное образование (5 лет), среднее образование (6 лет), высшее образование и педагогические курсы для подготовки квалифицированных учителей (3 года). Были введены ежегодные экзамены, благодаря чему повысились образовательные критерии, а более способные шакирды могли переходить на более высокую ступень обучения [1, с. 37]. Такая стройная система способствовала тому, что большое число учащихся получили разное по уровню образование. По сравнению с кадимистскими медресе, в которых обучение могло продолжаться до 25 лет, новометодные школы существенно сократили сроки получения образования.

Система народного образования Казанского края после реформ, проведенных Александром II в 1860-70х гг., выглядела довольно разнородной. Так, в Казани функционировали начальные школы (училища) нескольких типов: 27 казенных трехклассных училищ (среди них 12 мужских, 10 женских и 5 смешанных), 3 приходских двухклассных училища, одно четырехклассное, 3 земские начальные школы, 15 церковно-приходских школ, несколько училищ при детских приютах, 5 русско-татарских школ, русские классы при Ново-Татарской и Старо-

Татарской Слободах, ряд татарских мектебов, медресе и новометодных школ. Кроме этих школ существовали частные начальные школы, в задачу которых входила подготовка детей для поступления в младшие классы средних учебных заведений и репетиторство в младших классах средних школ [3, с. 217]. Татарские дети в массе своей обучались в религиозных мектебах и медресе.

Развитие образования XIX веке, особенно во второй половине, происходило так быстро, что оно привело к существенной нехватке подготовленных педагогов. Стала очевидной необходимость создания таких учебных заведений, которые бы готовили учителей не только для русских школ, но и для всех народов страны. Еще в 1820 г. правительство приняло документ «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев».

В числе этих мер было создание в Симферополе и Уфе двух учительских школ для татар. А в 1876 году в Казани была открыта первая татарская учительская школа. Она готовила педагогов для русско-татарских школ, поэтому в ней преподавали как татарские, так и русские ученые. Именно в Казанской татарской учительской школе вел свою преподавательскую деятельность уже упомянутый академик В.В. Радлов – выдающийся ученый, положивший начало российской тюркологии.

Программа четырехлетнего обучения в учительской школе была плодом совместной работы русских и татарских педагогов. Занятия велись как на русском языке, так и на татарском. Наиболее видные представители науки и образования той эпохи идею обучения на родном языке тесно связывали с демократическим принципом равноправия всех языков и наций, одинакового права всех народов на образование и просвещение.

Революции 1917 г. привели к радикальным изменениям во всех сферах, в том числе в образовании. В советский период были достигнуты огромные успехи во всех науках и в народном образовании. В то же время многое из того, что складывалось в течение долгого времени, попало под запрет либо было разрушено. Многие педагоги, ученые и религиозные деятели были репрессированы, а образование и воспитание в советских школах должно было строго соответствовать только материалистической и атеистической идеологии государства.

В нынешний постсоветский период происходят сложные процессы возрождения национальных ценностей, как религиозных, так и светских. Гуманистическое мировоззрение и демократический взгляд должны исключать

как сползание к клерикализму и тем более религиозному радикализму, так и нигилизм в отношении своей национальной истории и культуры.

Литература:

1. Валидов Д.Д. Очерки истории образования и литературы татар. – Казань: Иман, 1998. 159 с.
2. Знаменский П. Казанские татары. – Казань, 1910.
3. История Казани. Кн. I. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1988.
4. Центральный государственный архив Республики Татарстан, фонд 92, дело 58, лист 15.
5. Burger, Henry G. «Ethno-Pedagogy»: A Manual in Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross-Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns, second edition, Albuquerque, New Mexico: Southwestern Coop. Educ. Lab., Inc, 1968, 314 p.
6. Murtazina L.R. Relationships of tatars with other countries and peoples in the field of education: past and present, Tatarica, 2016, 1 (6), pp. 163-175.
7. Schamiloglu U. Tatar Historical Consciousness: Şihabäddin Märçani and the Image of the Golden Horde, Central Asian Survey, vol. 9, 2, 1990, 39-49.

Об авторе:

Галиакберова Альфинур Азатовна, кандидат экономических наук, доцент, ректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия

УДК 396.6:821.512.162

Гасанова К.А.

Роль журнала «Фиюзат» в развитии женского образования в Азербайджане

Журнал «Füyuzat» выпущенный с 1 ноября 1906 года в Баку, сыграл важную роль в развитии образования, педагогической мысли, женского образования и воспитания в Азербайджане. На страницах журнала изложены теоретические и практические проблемы женского образования. Единомышленники «Füyuzat» высоко ценили роль матери в развитии общества, в воспитании и образовании детей. В журнале широко популяризировалась открывшаяся в Баку мусульманская школа для девочек. В статье анализируются и исследуются статьи и художественные произведения редактора журнала о женском образовании и воспитании А. Гусейнзаде, писателей Гасана Сабри Айвазова, Ахмеда Кямала, М. Хади, Абдулхака Мехранниса.

Ключевые слова: женское образование, А. Гусейнзаде, женская школа, благотворительное общество, возрождение

Hasanova K.A.

The role of “Fuyuzat” journal in the development of woman’s education in Azerbaijan

The "Fuyuzat" journal, which began to be published in Baku on November 1, 1906, played an important role in the development of education, pedagogical thinking, woman's education and upbringing in Azerbaijan. The theoretical and practical problems of woman's education are reflected in the pages of the journal. Fuyuzatchilar highly appreciated the role of mothers in the development of society and the education of children. The journal was widely promoted by a Muslim girls' school in Baku. Articles and fiction by the editor of the journal A. Huseynzada, authors by Hasan Sabri Ayvazov, Ahmad Kamal, M.Hadi, Abdulhag Mehrannisa are analyzes and investigates woman's education and upbringing in the article.

Keywords: Women in Obscene, A. Guseinzade, women's high school, blueprints, Renaissance

В конце XIX, в начале XX веков характеризующийся эпохой национального возрождения нашего народа, одной из главных проблем занимающей интеллигентную элиту демократического взгляда Азербайджана была женское воспитание. Сотрудники журнала «Фиюзат» во главе с А. Гусейнзаде выступали активными борцами в этом направлении. На страницах журнала широкое место отделялось этой задаче, на эту тему печатались произведения художественного, публицистического и педагогического содержания объяснительного, пропагандного и агитационного духа.

В теоретическом наследии А. Гусейнзаде особое внимание уделялось задаче женского

воспитания, объяснялось к каким трагедиям в обществе привело к подверганию женщин многовековой низости и несправии в исламском мире в олицетворении Иранских женщин. Опираясь на определенные цитаты из Корана А.Гусейнзаде доказывал, что ислам вовсе не относиться к женщинам как раб или несправное существо и что у них есть право учиться, участвовать в общественных делах вместе с мужчинами, с этой целью считал важным открытие женских школ. По его мнению, половину общественной толпы в обществе занимают мужчины, половину женщины. Лишение женщин науки и образования становится причиной искаленного общества. Как птица летает с двумя

крыльями, так и общественное существо для прогресса и возрождения нуждается в воспитании как мальчиков, так и девочек.

В 1906-ом году в 4-ом номере журнала «Фиюзат» была опубликована статья крупного объема под именем «Бакинская мусульманская женская школа». Статья была цитирована из газеты «Каспий», которая посвящалась к пятилетней годовщине мусульманской женской школе созданной Г.З. Тагиевым. В статье в первую очередь говорилось о торжественном собрании посвященным пятилетию женской школы. Далее докладывались ценные факты про ученический контингент, их число, финансовые источники и возможности образовательного центра, судьба некоторых выпускников и их роль в культурно-педагогической жизни. Указывалось что в мусульманской женской школе Г.З.Тагиева учились девочки не только из Баку и Азербайджана, но и девочки мусульманки из разных уголков России. В течение пяти лет в школу были приняты 152 девочки. 63 из них в данный момент продолжают свое образование. Из остальных 89 только 15 человек окончили образование и получили свидетельство. Некоторые из других учениц толи по болезни, толи по другим причинам приостановили свое образование. До 30-ти учениц на отлично сдали экзамены в «русские женские средние школы» и были приняты туда. Судьба некоторых девочек покинувших школу неизвестна.

В статье указывается что есть необходимость для изменения программы и главных принципов школы. В начальном периоде со дня открытия школы эти принципы и программа считались удовлетворительными. Но сейчас с того времени прошло пять лет и ситуация изменилась. Поэтому нужно заново пересмотреть программу и главные принципы школы.

В статье предлагается много новых предложений. Отмечается, что эта начальная женская школа должна превратиться в гимназию. К тому же при школе должно открыться отделение подготовки учителей. «Для решения проблем Родины и народа» это необходимо. Как указывается в статье, для этого нужны финансовые средства, но было бы несправедливо возлагать все финансовые расходы на Г.З. Тагиева и ждать от него всяческой помощи. Наши состоятельные люди так же должны проявить мужество и усердие в этом деле.

В статье критикуется Бакинский Городской Муниципалитет. Отмечается что,

муниципалитет оказывает всевозможную помощь русской женской школе (женская школа Нина) в городе, а к мусульманской женской школе относится равнодушно. «В то время как городской муниципалитет больше обязан помогать части народа остающуюся во мраке и невежестве и стараться в пользу этого здания». Говоря о «здании», здесь имеется в виду здание мусульманской женской школы городского муниципалитета (1, с.54). Автор статьи напоминая о хадисе пророка Мухаммеда «рай под ногами матерей» советует больше уделять внимание женщинам в обществе.

«Фиюзат» так же уделяет внимание деятельности женского благотворительного общества созданного в Баку. Сообщает об этом читателям как о доброй вести. С радостью встречает пробуждение, начало оживления на пути прогресса родины и народа мусульманских женщин участвующих в движении благотворения. В этом смысле, в 5-ом номере сборника 1906-го года привлекает внимание статья под именем «Общество Бакинских дам». В статье говорится об основании и деятельности Благотворительного Общества Мусульманских Женщин созданным женой Г.З. Тагиева Сона ханум. Доводится до сведения, что в 1906-ом году 8-го декабря дома у Г.З. Тагиева было собрано около сотни женщин. Их цель была создать благотворительное общество женщин. Одной из главных целей общества было помочь и собрать пожертвование голодующим и подвергнутым бедствию соотечественникам в стороне Гянджы и Карабаха. С этой целью они и правда собрали не мало пожертвования. В то же время 10-го декабря в Бакинской мусульманской женской школе с целью благотворения было показано театральное представление. Сотни мусульманских женщин зрителей пришли на представление. Деньги, собранные с театра, были перечислены на счет благотворительного общества. «Фиюзат» одобряет эти дела мусульманских женщин как оживление и шаг на сцену общественной жизни.

В «Фиюзат»е одним из сотрудников был Гасан Сабри Айвазов, державший в центре внимания проблему женственности и женского воспитания. Он отдельно написал статью общественно - педагогического содержания под именем «Женственность и важность женщин»(1907, №25). Кроме того, в рассказе «Жертвы рабства» (1907, №17), в пьесе «Почему попали в это состо-

яние?» (1907, №15) он дотронулся до вопросов женского воспитания, женщины в исламской среде и отношение к ней.

В статье «Женственность и важность женщин» Г.С. Айвазов содержательно комментирует вопросы такие как, женщина и общественная среда, роль и позиция женщины в обществе, польза воспитания и образования женщины как в частном, так и в социальном масштабе. Заявляет, что в человеческом мире женщина имеет крайне важную роль и позицию. Поэтому она должна получать образование.

В рассказе «Жертвы рабства» Г.С. Айвазов описывает бесправие женщин на исламском востоке и о преградах поставленных перед женской воли приводящих к трагическим последствиям.

С целью просвещения народа «Фиюзат» знакомит читателей с положением женщин в других странах и отношением к ним. Статьи «Следы развития в Китае» (Автор не показан – 1907, №13), а также «Доказательство сомнения» (1907, №23) Ахмеда Камала, «Итальянские писатели и их произведения» (1907, №26) с подписью «С.Ф.» и т.д. того типа. Статьями такого типа «фиюзат»ники хотели ознакомить читателей задачами отношения к женщинам у других народов, место женщин в обществе и их роль в развитии страны.

В общем «Фиюзат» систематически выставлял тему женщина – мать на сферу пропаганды и

комментарий. На эту тему в журнале встречаются художественные произведения, а так же образцы поэзии. Некоторыми из таких примеров можно показать стихотворения как «Чувство мужества или чувство воспитывать ребенка» (1906 №4), «Свободным женщинам» (1907 №24) М. Гади, «Знал одну девушку» (1907, № 25) А. Мехранныса ханум и т.д. В этих стихотворениях женщины и матери возносятся как святое и неземное существо. Любить, уважать и возвышать их считается одним из самых главных обязанностей человечества.

Таким образом «фиюзат»ники считают женское воспитание одним из самых важных условий национального возрождения и прогресса и особо внимательно относятся к этой важной задаче. Они повторно возвращались на эту тему, старались объяснить народу что не занимаясь на нужном уровне учением и воспитанием женщин, невозможно будет свобода родины, счастье сына родины, свобода и независимость народа и ведут достаточно интенсивные просветительные дела в этом направлении. Идеалы «Фиюзат»ников постепенно стали реализовываться и нести жизненный смысл. В то время возрастающее число женских школ, проявление желания на учебу больше мусульманских девочек, постепенное возрастание женской роли в общественной жизни, наконец, АДР (1918-1920) и завоевание полного равноправия в советский период и др. факты четко доказывают это.

Литература:

1. А. Гусейнзаде. Избранные произведения. Баку: Восток-Юг, 2007, 480 с.
2. Журнал «Фиюзат» (1906-1907). Полный текст (перевод с арабского алфавита на латинский алфавит, подготовка к печати и предисловие: Байрамлы О) Повторное издание-Баку: Чашыоглы, 2007, 672 с.
3. Журнал «Фиюзат» (1906-1907). Полный текст (перевод с арабского алфавита на латинский алфавит, подготовка к печати и предисловие: Байрамлы О) Повторное издание-Баку: Чашыоглы, 2007, 672 с.
4. Журнал «Фиюзат» (1906-1907). Полный текст (перевод с арабского алфавита на латинский алфавит, подготовка к печати и предисловие: Байрамлы О) Повторное издание-Баку: Чашыоглы, 2007, 672 с.

Об авторе:

Гасанова Кёнуль Адалят кызы, директор, школа №7 имени М. Рагима, Баку, Азербайджан, r_aslanov@list.ru

УДК 376.3

Замашнюк Е.В., Никулина Г.В., Потемкина А.В.

Дифференциация образовательных технологий в условиях инклюзивного обучения (на примере преподавания изобразительного искусства)

В статье обосновывается необходимость дифференциации образовательных технологий в условиях совместного обучения школьников с нормативным развитием и ОВЗ. Рассматриваются особенности и своеобразие образовательных технологий, реализуемых в условиях инклюзивного обучения слепых и слабовидящих младших школьников. Раскрывается необходимость реализации принципиально новой образовательной технологии в процессе обучения изобразительной деятельности слепых и слабовидящих младших школьников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные технологии, обучающиеся с ОВЗ, дифференциация, особые образовательные потребности, слепые и слабовидящие обучающиеся

Zamashnuk E.V., Nikulina G.V., Potemkina A.V.

Differentiation of educational technologies in the context of inclusive education (on the example of teaching art)

The need for differentiation of educational technologies in the context of joint training of schoolers with normative development and special health needs is substantiated in this article. The features and originality of educational technologies that are implemented in the context of inclusive education for blind and visually impaired primary school children are shown. The necessity of implementing a fundamentally new educational technology in the process of teaching arts to blind and visually impaired primary school students is revealed.

Key words: inclusive education, educational technologies, schoolers with special educational needs, differentiation, special educational needs, blind and visually impaired schoolers

В условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ дети, имеющие нарушения развития, получили возможность обучаться совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Одним из принципиальных условий совместного обучения школьников с нормативным и нарушенным развитием в одном классе выступает необходимость освоения обучающимися с ОВЗ Адаптированной основной образовательной программы (АООП). Данный вид учебно-методической документации разрабатывается образовательной организацией на основе Примерной АООП для обучающихся с ОВЗ и включает дифференцированное содержание образования не только для разных категорий

школьников, но и для различных групп детей, входящих в одну и ту же категорию обучающихся с ОВЗ.

В обозначенных условиях особую актуальность приобретает готовность педагога инклюзивного класса дифференцированно подходить к реализации образовательных технологий при работе с разными категориями и группами обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Сказанное в полной мере касается детей с нарушениями зрения. Однако пилотное исследование, в котором приняли участие около 150 педагогов, работающих со школьниками с нарушениями зрения, обнаружило наличие глу-

бокого противоречия между высоким уровнем готовности учителей к использованию дифференцированного подхода в процессе реализации образовательных технологий и низким уровнем их технологической готовности, что подтверждается наличием статистически значимых различий между указанными показателями. Полученные результаты обуславливают необходимость повышения уровня технологической готовности педагогов к использованию дифференцированного подхода к реализации педагогических технологий в работе с обучающимися с нарушениями зрения.

Когда речь идёт о слепых и слабовидящих обучающихся, то необходимо иметь в виду тот факт, что в процессе преподавания одних учебных предметов (русского языка, литературного чтения, математики, ознакомление с окружающим миром) дифференцированный подход при использовании образовательных технологий в условиях инклюзивного обучения реализуется преимущественно за счёт учёта особых образовательных потребностей, имеющих место у данного контингента. Это, в свою очередь, предполагает, с одной стороны, использование специальных приёмов, направленных на формирование, пополнение и коррекцию чувственного опыта; развитие пространственной ориентировки; формирование у учащихся умения использовать в учебной деятельности, данных, полученных с помощью сохранных анализаторов; учёта особенностей учебно-познавательной деятельности и личностного развития слепых и слабовидящих. С другой – обеспечение повышенного педагогического руководства, строгого соблюдения тифлопедагогических требований к организации учебного процесса учащихся, имеющих разную глубину, степень и характер нарушения зрения.

Так, например, при реализации содержания обучения математике слепых учителю необходимо учитывать негативное влияние отсутствия зрения на перцептивную активность и познавательную деятельность школьников. Как отмечают в своей работе Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., для предупреждения трудностей в усвоении материала при подготовке к уроку необходимо правильно подбирать характер и объём заданий, продумывать последовательность их предъявления и выполнения, возможность использования наглядных средств обучения, необходимо готовить обучающегося к

выполнению ряда упражнений в учебнике. Для этого можно предлагать задания практического характера на оперирование с предметными множествами, с выкладыванием на наборном полотне разрезных карточек с цифрами и знаками, с иллюстрированием условий задачи объёмными формами или плоскостными геометрическими фигурами, используя сохранные анализаторы. В некоторых случаях необходимо разделить задание на отдельные части, проговорить последовательность их выполнения, приучая таким образом детей действовать по определённому алгоритму [4, с.33].

В содержании обучения необходимо использовать материал на обогащение сенсорного опыта и овладение навыками ориентировки в микропространстве, для чего включать в урок задания на формирование представлений о величине, форме, количестве, пространственном положении предметов, учить выполнять чертёжно-измерительные действия с использованием тактильной линейки на приборах для рельефного рисования и черчения «Школьник», брайлевском приборе, на приборе Н.В. Клушиной, а при его отсутствии – на математическом планшете. Выполнение этих заданий также будет способствовать развитию мелкой моторики, скоординированности движений, умению использовать технические средства обучения при решении учебных задач.

Малых Р.Ф. отмечает, что, так как у слепых имеются особенности познавательного и речевого развития, то на уроках математики необходимо учить детей слушать, рассуждать и делать выводы. Невозможность использования такого вида работы как чтение записи с доски, требует обучения детей выполнять задания с комментированием. Школьники нуждаются в помощи учителя в рассуждении при оформлении условия задачи, записи уравнения, формулировке обобщающего вывода по теме урока [2, с.20].

При организации обучения математике слабовидящих школьников необходимо учитывать, что в отличие от слепых, ведущим у них является зрение. Однако, его патология проявляется в специфике ряда свойств зрительного восприятия, снижающей интерес к визуальной информации об окружающей среде, нарушающей целостность и предметность восприятия, ухудшающей качество и скорость различения признаков объекта и выделения характерных особенностей. К сожалению, содержание зада-

ний и упражнений учебников, рабочих тетрадей не всегда соответствует зрительным возможностям слабовидящих и нуждается в использовании дополнительных технических средств, например, луп, позволяющих увеличить изображение, в техническом оформлении заданий более крупным шрифтом. Кроме того, на всех этапах работы на уроке учитель должен дополнительно включать задания, способствующие обогащению сенсорно-перцептивного опыта детей, формированию навыков зрительного обследования предметов и объектов, конкретизации предметных и пространственных представлений, развитию наблюдательности.

Основными задачами обучения на уроках русского языка слепых являются, с одной стороны, формирование навыков грамотного, безошибочного письма с использованием рельефно-точечной системы Л.Брайля, с другой – развитие речи, что придаёт процессу обучения практическую направленность.

В связи с тем, что процессу обучения слепых русскому языку характерен замедленный темп, обусловленный использованием осязания, то формированию навыков письма и чтения по Брайлю необходимо уделять много времени. Это требует развития осязания и ориентировочных действий, корректировки объема и количества упражнений, предупреждения общего и осязательного переутомления путем проведения физминуток [3, с.127].

Характерной особенностью речи незрячих является вербализм – использование слов без должного понимания. Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., Круглова Т.А. отмечают, что при проведении уроков русского языка необходимо включать задания, направленные на конкретизацию предметных представлений, обеспечение профилактики и коррекции речевых нарушений, развитие монологической и диалогической речи, обогащение речевых и неречевых средств общения. С непонятными для учащихся словами и выражениями, встречающимися в текстах упражнений, должна быть проведена семантическая работа.

При работе со слабовидящими обучающимися обязательным требованием должно являться включение в урок учебного материала, обеспечивающего развитие и коррекцию педагогическими средствами зрительных функций и зрительного восприятия, глазомера, зрительно-моторной координации; конкретизацию

предметных представлений; развитие речи; формирование навыков каллиграфически правильного письма.

Для обучения слепых и слабовидящих школьников на уроках русского языка, с целью повышения познавательной активности, очень важно соблюдать определенную последовательность подачи материала учителем с любым упражнением в учебнике. Она может быть следующей: прочитай; выполни задание устно (вставь пропущенные буквы, обоснуй условие выбора орфограммы; найди в тексте...; ответь на вопросы к тексту или по теме; образуй однокоренные слова..., произведи морфемный анализ слова; подбери к словам...; озаглавь текст; найди образец выполнения и прокомментируй его и т. д.); выполни задание письменно; проверь себя.

При обучении на уроках по литературному чтению слепых и слабовидящих обучающихся в начальной школе одним из направлений работы должно быть обогащение чувственного опыта, который позволяет, во-первых, формировать адекватные представления об окружающих предметах, явлениях и абстрактных понятиях, во-вторых, развивать правильную устную и письменную речь, отвечающую стилистическим и грамматическим нормам русского языка. Исследования Кругловой Т.А. доказывают, что богатый чувственный опыт позволяет формировать правильные предметные представления об окружающих предметах, явлениях и абстрактных понятиях, развивать правильную устную и письменную речь, отвечающую стилистическим и грамматическим нормам русского языка. Это способствует решению ряда коррекционных задач. Наибольшей спецификой обладает содержание подготовительной работы перед чтением литературного произведения [1, с.331].

Обогатить чувственный опыт возможно путём использования на уроках по литературному чтению различных видов наглядности. Для слепых – изобразительной (репродукций, иллюстраций, рельефных рисунков, которые рекомендуется оформить в «Альбом рельефных изображений»); объемной (скульптуры, бюстов, барельефов писателей и поэтов и др.); натуральных наглядных пособий; звуковой (аудиозаписи) и экранной (кинофильмов, кинофрагментов с тифлокомментированием). Для слабовидящих – специальной адаптированной наглядности (картинок, иллюстраций в учебниках), организа-

цией наблюдений за объектами и предметами окружающего мира, действиями людей.

Для овладения чтением слабовидящим учащимся требуется гораздо больше времени на восприятие и различении букв, что в свою очередь снижает темп чтения. Для предупреждения зрительного утомления необходимо на уроках чтения предусмотреть разные виды упражнений, способствующие выработке навыка чтения: аудирование (прослушивания чтения учителем); чтение за диктором; чтение в паре; пересказ с опорой на текст; многократное чтение; ускорение темпа чтения; переход на незнакомый текст; чтение с отрывом взгляда от текста; доведение темпа речи до скороговорки и другие. Непрерывность читательской деятельности не должна превышать 20 минут. После зрительной гимнастики чтение может быть продолжено.

Однако при изучении слепыми и слабовидящими такого предмета, как изобразительное искусство, требующего адекватного восприятия действительности, развития наблюдательности, образного мышления, реализации приемов изучения и воспроизведения изученных объектов окружающего мира в доступных видах художественной деятельности. Перечисленных мер при реализации образовательных технологий оказывается недостаточно, в связи с тем, что у слабовидящих страдает основа изобразительной деятельности – восприятие, наблюдение, и, как следствие, формирование адекватных представлений. Возникают трудности изобразительного характера, как с точки зрения самого изображения из-за несформированности образа, так и из-за неразвитости графических навыков, обусловленных проблемами развития мелкой моторики, глазомерных функций. У слепых познание предметов окружающего мира базируется, прежде всего, на осязательном восприятии, и имеет своеобразие в темпе, целостности и адекватности формирования образа. Кроме того, отдельные виды изобразительного искусства (живопись, графика), приемы и способы изображения (передача перспективы, объема на двухмерном пространстве листа) являются недоступными для слепых. В этой связи по отношению к данному контингенту обучающихся речь должна идти о реализации принципиально новой образовательной технологии, учитывающей особенности развития слепых и слабовидящих, их

возможности, в том числе и графические, особые образовательные потребности.

Основой учебного предмета, как для слепых, так и для слабовидящих, становится изучение натуральных объектов, так как именно они могут дать ребенку с нарушением зрения наиболее полную и точную информацию о форме, структуре, строении, общих и отличительных признаках и свойствах объектов.

Технология преподавания учебного предмета «Изобразительное искусство. Тифлографика» для слепых имеет отличие от технологии преподавания для слабовидящих, что обусловлено, прежде всего, возможностями данной категории обучающихся.

Наблюдение заключается в активном, систематическом, целенаправленном, планомерном восприятии натурального объекта, в ходе которого учащиеся приобретают знание о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемого предмета. В этом смысле необходимо грамотно организовать наблюдение натурального объекта, используя все сохранные анализаторы слепого. Изучение новых форм в большинстве случаев строится на основе сравнения. Такой прием позволяет закреплять ранее изученное, развивать память, видеть сходство и различие объектов одного вида. Обращаем внимание, что сравнивать новый изучаемый предмет можно только с уже известным, ранее изученным.

Для понимания формы и отличительных признаков предмета и последующего их воспроизведения в доступных материалах необходимо научиться читать рельефные изображения. Чтение рельефных рисунков является промежуточным этапом в структуре обучения тифлографике. Результатом чтения рельефных рисунков становится умение выделять отдельные элементы, особенности и отличительные признаки объектов, выполненные рельефно-графическим способом, умение соотносить их с образцом и самостоятельно выполнять их рельефные изображения на основе образца. Крайне важным этапом в процессе обучения рельефно-графической деятельности незрячего является понимание того, что комбинация отдельных линий и геометрических фигур образует форму предмета. Графическое изображение предмета возможно только на основе сформированных представлений о нем, поэтому осязательное восприятие объекта и чтение его

рельефного изображения приобретает особую актуальность [5, с.107].

Обращаем внимание на то, что использование в процессе изучения предмета только рельефных рисунков не дает положительного эффекта. Натуральный объект или его модель необходимы для формирования адекватного образа предмета. Обследование натуральных предметов и рельефных рисунков требует обязательной реализации алгоритмизации действий и описания изученных объектов.

Завершающим этапом в технологии обучения слепых тифлографике является самостоятельная рельефно-графическая деятельность. Сложность рисования с натуры заключается в том, что практически любой объект окружающего мира имеет трехмерное измерение (ширина, высота и глубина), тогда как изобразительная плоскость (плоскость прибора, планшета, бумаги, пленки) имеет двухмерное измерение (ширина и высота). Передача объема по законам восприятия пространства зрительным способом (законы построения перспективы) недоступна незрячим. Поэтому требования к рисункам незрячих отличаются от требований к рисункам нормально видящих: рисунок по сути напоминает чертеж. Предмет изображается спереди, либо, если того позволяет объект, сбоку (в профиль). Важно, чтобы учащийся научился выбирать наиболее информативный вид объекта самостоятельно. Для самостоятельной рельефно-графической деятельности используются только доступные рельефные или объемные способы изображения.

Технология преподавания тифлографики слепым обучающимися предполагает изучения содержания, представленного блоками, объединенными единой тематикой, что дает возможность слепому максимально полно сформировать представление как об отдельном предмете, его форме, отличительных признаках, так и о группе объектов в целом, что дает возможность выделить их общие признаки. Такой подход направлен на систематизацию знаний и формирование представлений о многообразии окружающего мира. В технологии обучения слепых в качестве вспомогательных средств широко используются шаблоны и трафареты. В таких видах деятельности как декоративное рисование обязательным условием является работа по образцу на основе его предварительного анализа.

Для решения задач обучения изобразительной деятельности слабовидящих школьников требуется специальная коррекционная работа, направленная на развитие мелкой моторики и подвижности кисти руки и пальцев (синхронности, точности, ритмичности движений); на развитие прослеживающей функции глаза; на формирование пространственных представлений, умения ориентироваться на плоскости, соотносить графическое изображение с реальным предметом. В этой связи обязательным условием является введение в структуру занятий упражнений, направленных на развитие мелкой моторики, графомоторных и графических (изобразительных) навыков. Для развития наблюдательности, зрительного восприятия, глазомерных функций возможно использование кратковременных упражнений, описания многофигурных и разноплановых композиций.

Для формирования адекватного представления о предмете необходимо максимально использовать изучение и изображение натуральных объектов. По мере изучения предмета учителю полезно задавать контролирующие вопросы, на основании которых можно оценить степень формирования представления: обращается внимание на общую форму, затем на мелкие и характерные детали, пропорции предмета.

Педагог должен учитывать влияние индивидуальных особенностей состояния зрительных функций ребенка на распознавание и понимание рисунков, при использовании изобразительной наглядности. Заслуживает внимания предложение подбора иллюстративной наглядности, учитывающей зрительные возможности обучающихся.

Содержание учебного предмета «Изобразительное искусство» для слабовидящих рационально распределять таким образом, чтобы каждая отдельная тема являлась частью общего раздела. Такая структура освоения материала с одной стороны, направлена на развитие зрительного восприятия, изучения особенностей отдельных предметов, сравнения, анализа, обобщения. С другой стороны, каждая отдельная тема является постепенной, поэтапной, последовательной подготовкой к выполнению итогового творческого задания. В силу того, что запас представлений имеет качественное и количественное своеобразие подобная организация изучения материала направлена на расши-

рение, обогащение и коррекцию предметных и пространственных представлений, формирование и расширение понятий, которые, в свою очередь, могут стать основой творческого задания.

Включение в технологию обучения изобразительной деятельности слабовидящих детей нетрадиционных техник рисования позволяет нивелировать возникающие проблемы. Кроме того, нетрадиционные техники позволяют учитывать индивидуальные особенности развития детей. Так, в случае неуверенности ребенка, обусловленной недостатками изобразительных умений, полезно использовать такие техники как аппликация, создание композиций из природного материала; с целью развития чувствительности полезно размазывать по поверхности пластилин и другие пластические

массы, выполнять рисунки пальцами, ладонью; техника «монотипия» помогает снять психологический барьер, снизить тревожное состояние. Гиперактивным детям полезно предлагать материалы, требующие структурирования деятельности (рваная аппликация, работа с сыпучими материалами, аппликации из семечек, ракушек и т.д.). Замкнутым, эмоционально зажатым детям полезно предлагать листы ватмана, обои, широкие кисти, требующие выполнения размашистых движений [5, с.59]. Работа цветным клеем, цветными нитями, по мятой бумаге, в технике «по сырому», с использованием различных дополнительных материалов и т.д. позволяет слабовидящему выполнить работу качественно, за более короткий срок, сократить нагрузку на зрительный анализатор.

Литература:

1. Круглова Т. А. Понимание лексического значения слов младшими школьниками с нарушением зрения // Экология детства: особый ребенок и общество: материалы XXV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Экология детства». – Санкт-Петербург, 2018. – С. 330-333.
2. Малых Р. Ф. Обучение математике слепых и слабовидящих школьников: учеб. пособие; РГПУ. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2004. – 159 с.
3. Никулина Г. В., Замашнюк Е. В., Круглова Т. А. Обучение слепых и слабовидящих: «Русский язык»: учебно-методическое пособие – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. – Часть 1. – 192 с.
4. Никулина Г.В., Замашнюк Е.В. Обучение слепых и слабовидящих. «Математика»: учебно-методическое пособие для студ. пед. вузов: в 2-х ч. Ч.1. – Санкт-Петербург: Граница, 2017. – 127 с.
5. Потемкина А.В. Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ. Методические рекомендации в 3-х ч. Часть 3. Художественно-эстетический цикл. – Санкт-Петербург, Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 219 с.

Об авторах:

Замашнюк Елена Вадимовна, доцент, кафедра тифлопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» г. Санкт-Петербург, Россия, zamashnyuk_ev@mail.ru

Никулина Галина Владимировна, профессор, доктор педагогических наук, заслуженный работник высшего профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» г. Санкт-Петербург, Россия

Потемкина Алла Вадимовна, доцент, кафедра тифлопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, allapotemkina@mail.ru

УДК 378.016

Игнатушина И.В., Асланов Р.М.

О курсе истории математики в педагогическом вузе

В данной статье дается общая характеристика дисциплины «История математики», которая изучается в педагогическом вузе на направлениях, связанных с подготовкой будущих учителей математики. Кроме того здесь показаны основные особенности математики как науки. Обосновывается необходимость изучения истории математики для студентов физико-математического факультета педагогического университета.

Ключевые слова: история математики, математика, образование, будущие учителя

Ignatushina I.V., Aslanov R.M.

About the course of history of mathematics in a pedagogical university

This article provides a General description of the discipline "History of mathematics", which is studied at a pedagogical University in areas related to the training of future teachers of mathematics. In addition, it shows the main features of mathematics as a science. Justifies the need to study the history of mathematics for students of the faculty of physics and mathematics of the pedagogical University.

Keywords: history of mathematics, mathematics, education, future teachers

История математики как часть истории науки является научной дисциплиной. С другой стороны она выступает учебным предметом, который призван помочь студенту – будущему учителю – увидеть математику «в целом» и понять закономерности ее развития. В связи с этим она, как правило, изучается на старших курсах педагогического университета, завершая математическое образование студента.

В обиходе математику обычно подразделяют на элементарную, полагая, что ее изучают в средней школе, и высшую, изучаемую в вузах. В действительности элементарная математика – это учение о постоянных величинах: числовых (т. е. арифметика и алгебра как теория уравнений) и геометрических (т. е. планиметрия и стереометрия). Высшая математика оперирует с переменными величинами.

В курс математики педагогического университета включены те ее разделы, которые сформировались к середине XIX века и могут быть названы классическими: математический анализ, теория обыкновенных дифференциаль-

ных уравнений и уравнений в частных производных, аналитическая и дифференциальная геометрия и т. д. О многочисленных математических теориях, появившихся позднее (функциональный анализ, топология, теория вероятностей и др.), студент получает лишь самое общее представление, так как современная математика огромна по объему и очень сложна по содержанию. Кроме того, математика находится в постоянном развитии, ее объем постоянно расширяется и структурно усложняется.

Современная математика – это целая система научных дисциплин, каждая из которых оперирует своими абстрактными понятиями и использует специализированный язык (например, теория чисел и теория вероятностей).

Различия между этими научными дисциплинами настолько серьезны, что в 20-х годах XX века возник вопрос: существует ли единая наука математика? Положительный ответ на него был дан группой французских математиков, выступавших под псевдонимом Никола Бурбаки (А. Вейль, Ж. А. Дьедонне, В. Шевалле, Л. Шварц и др.).

В серии книг, вышедших под общим названием «Элементы математики» [4], представлен обзор всей математики, построенной на современном уровне научной строгости и опирающейся на общие принципы. Это удалось благодаря переводу всех математических теорий на единый предельно абстрактный математический язык. Таким образом, было доказано, что математика – это наука, имеющая единый предмет и метод.

Что же такое математика? Наиболее известно определение, сформулированное во второй половине XIX века: «Математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира» (Ф. Энгельс) [6].

Уже тогда было ясно, что эта наука имеет свои характерные особенности: абстрактность, бесспорность утверждений, универсальность применения результатов.

1. Абстрактность, т. е. предельная отвлеченность, которая свойственна всей математике, начиная с ее основных понятий. Например, в арифметике оперируют абстрактным понятием числа, в геометрии – прямой линии («длина без ширины») и геометрической фигуры (понятием, предполагающим отвлечение от всех реальных свойств предмета, кроме пространственной формы и размера). Далее следуют еще более отвлеченные понятия – дифференциалы, интегралы, группы, кольца, поля, n -мерные и даже бесконечномерные пространства, для которых реальное пространство является только прообразом.

Конечно, абстрактность присутствует и в других науках, но математике свойственна самая высокая степень отвлеченности:

- математика абстрагируется от всего, кроме количественных отношений и пространственных форм;
- рассматриваются только абстрактные понятия и их связи;
- абстрактны не только математические понятия, но и ее метод – логическое доказательство;
- в математическом рассуждении опыт (эксперимент) не считается аргументом; например, можно измерить углы многих реальных треугольников и показать, что в каждом из них сумма углов равна 180° , но без доказательства это не будет являться истиной.

2. Бесспорность утверждений обеспечивается логической строгостью их доказательств. Так, нельзя усомниться в истинности теоремы Пифагора, поскольку каждый в школьном курсе геометрии рассматривал ее доказательство.

3. Универсальность применения результатов математических рассуждений находит подтверждение не только во всех областях человеческой практики, в быту, технике, но и в науке. В механике, физике, астрономии, биологии, химии и др. широко применяются математические методы исследования.

С течением времени в связи с запросами техники и естествознания запас количественных отношений и пространственных форм, изучаемых математикой, непрерывно расширялся. Учитывая это, вернемся к приведенному выше определению современной математики, в котором подчеркивается ее непосредственная связь с действительным миром. Ясно, что в настоящее время требуется его уточнение.

Новое определение, которое дал известный геометр и философ академик Александр Данилович Александров (1912–1999), звучит так: «Математика – это наука об отношениях и формах, взятых в отвлечении от содержания» [1]. В нем ничего не говорится об отношении математики к действительному миру. Согласно этому определению, математика способна включить в себя любую аксиоматически построенную абстрактную теорию.

При изучении математики обучающийся последовательно осваивает все разделы учебной программы и не в состоянии составить представление о науке «в целом». Средство для достижения этой цели дает история математики, которая изучает объективные закономерности развития математической науки. Она прослеживает, как возникли математические понятия, как развивались идеи и методы математики, какие периоды она прошла до современного состояния. История математики показывает:

- математика не является порождением чистого разума, а возникла из практики;
- математика развивалась от конкретного к абстрактному, и степень ее абстрактности менялась с течением времени;
- доказательство как основной метод математики появилось лишь на определенной стадии ее развития.

В результате освоения дисциплины «История математики» студент педагогического вуза должен:

Знать: основные этапы развития математики в контексте социальной истории общества в её взаимодействии с другими науками и техникой.

№ раздела	Наименование раздела	Содержание раздела
1	Математика как наука и учебный предмет. Периодизация истории математики.	Общая характеристика математики как науки и учебного предмета. Основные периоды развития математической науки.
2	Период зарождения математики (до VI – V вв. до н. э.).	Общая характеристика периода зарождения математики. Возникновение понятия числа в древнем мире. Системы счисления. Математика основных древних цивилизаций.
3	Период математики постоянных величин, или элементарной математики (VI – V вв. до н. э. – XVII в.).	Математика Древней Греции VI-IV вв., до н.э. Первые натурфилософские школы. Фалес Милетский. Пифагор, основы его философского учения. Евклид и его «Начала». Открытие иррациональностей. Расширение понятия числа. Формирование геометрической алгебры как выход из кризиса. Три знаменитые задачи древности. Первые исследования конических сечений. Теория конических сечений Аполлония (III-II вв. до н.э.). Клавдий Птолемей (ок. 100-178 гг.) и его «Альмагест». Диофант (III в.). Арифметизация алгебры. Гипатия (370-415). Закат греческой математики. Мухаммад ибн Муса аль-Хорезми (ок.783-ок.850) и его математические труды. «Восточный Птолемей» Абу Райхан Бируни (973-ок.1050). Омар Хайям (ок.1048-1131) – великий ученый и поэт Востока. О математических трудах Насиреддина Туси (1201-1274) Самаркандская научная школа. Улугбек (1394-1449). Краткая характеристика европейской науки в средние века. «Век великих переводов». Леонардо Пизанский (Фибоначчи) (1180-1240) и его «Книга абака». Основные события XV в., способствовавшие пробуждению научной мысли в области математики. Первые самостоятельные открытия в области математики в Европе. Выдающиеся ученые XV-XVI вв. Решение уравнений 3-й и 4-й степеней. Сципионе дель Ферро(1465-1526), Николо Тарталья (ок. 1499-1557), Дж. Кардано(1501-1576), Л.Феррари(1526-1565). Появление комплексных чисел. Р.Бомбелли (ок. 1530-1572). Совершенствование алгебраической символики. Франсуа Виет (1540-1603)
4	Период создания математики переменных величин (XVII – середина XIX в.)	Общая характеристика науки XVII в. Дальнейшая математизация естествознания. Теория Коперника (1473-1543) и ее развитие в XVII в. Первые математические описания движения как предпосылки введения переменной в математику. Создание аналитической геометрии Р.Декартом (1596-1650) и П.Ферма (1601-1665). Интеграционные методы И.Кеплера (1571-1630), Б.Кавальери (ок. 1598-1647), Э.Торричелли (1608-1647). Дифференциальные методы Ж.Т. Роберваля (1602-1673), Э.Торричелли, Р.Декарта, П.Ферма. Возникновение дифференциального и интегрального исчисления. И.Ньютон (1643-1727) и Г.В. Лейбниц (1646-1716). Швейцарские математики Бернулли – ученики Лейбница. Леонард Эйлер (1707-1783) – величайший математик восемнадцатого столетия. Энциклопедисты. Жан Лерон Д'Аламбер (1717 - 1783). Жозеф Луи Лагранж (1736-1813) – теоретической механики.
5	Период современной математики	Происхождение теории групп. Нильс Хенрик Абель (1802-1829), Эварист Галуа (1811-1832). Неевклидовы геометрии. Николай Иванович Лобачевский (1792-1856). Теория множеств Георга Кантора (1845-1918). Влияние ЭВМ на развитие математики.

Таблица 1 – Основное содержание дисциплины «История математики»

Уметь: видеть решаемую задачу и раздел математики, к которой она относится, в исторической перспективе, оценивать их место в современной математике.

Владеть: необходимой для учителя математики историко-математической культурой, позволяющей адекватно оценивать настоящее и возможные перспективы развития математической науки.

Основное содержание дисциплины «История математики» излагаемое в педагогическом университете представим в таблице 1.

История математики нужна преподавателю и особенно школьному учителю. Она показывает, что ученик в процессе освоения математики,

проходит весь путь, по которому шло ее развитие, и для него оказываются трудными именно те вопросы, которые вызывали затруднение в реальной истории. Поэтому учитель должен использовать генетический метод, избрав естественный путь обучения растущего ребенка.

История математики дает учителю дополнительное средство развития логического мышления учащихся.

Использование историко-математического материала – это надежный методический прием, вызывающий интерес к учебному предмету даже у тех учащихся, которые не имеют к нему особых способностей.

Литература:

1. Александров А.Д. Математика. // Философская энциклопедия. М., 1964. Т.3. С. 329-335.
2. Асланов Р.М., Матросов В.Л., Матросова Л.Н. Предшественники современной математики». Историко-математические очерки в пяти томах Том I, часть 1., М.: Изд-во «Прометей», 2009, 432 с.
3. Асланов Р.М., Матросов В.Л., Матросова Л.Н. Предшественники современной математики». Историко-математические очерки в
4. Бурбаки Н. Элементы математики (21 выпуск). М.: Наука, Мир, 1959-1987.
5. Шибасов Л.П., Шибасова З.Ф. История математики: учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Знак, 2015.-375 с.
6. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом. – М. «Политиздат», 1983. 482 с.

Об авторах:

Асланов Рамиз Муталлим оглы, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математического анализа математического факультета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующий отделом, Институт математики и механики Национальной академии наук Азербайджана, r_aslanov@list.ru

Игнатушина Инесса Васильевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, декан, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, streleec@yandex.ru

УДК 373.31+ 37.018.556

Фредерик Кастель

Методы обучения, применяемые в младшей школе во Франции

Одна из отличительных черт французской системы образования заключается в том, что в возрасте трех лет у детей начинается обязательная школа. В младшей школе, которая отличается от существующих во многих странах детских садов, детьми занимаются учителя. У них подготовка и образование те же, что и у учителей начальных классов, работающих с детьми до 11 лет.

Эта специфика сопровождается углубленным обучением с целью оптимальной организации процесса обучения маленьких детей, а также оптимизации времени, организации пространства класса и формирования знаний. Вот те аспекты, которые автор рассматривает в данной статье.

Ключевые слова: сравнительное образование, французская школа, младшая школа, детские сады, управление пространством класса, раннее обучение

Frédéric Castel

Les méthodes d'enseignements à l'école maternelle en France

La France a une particularité, c'est de faire commencer l'école obligatoire dès l'âge de 3 ans. En école maternelle, qui diffère des jardins d'enfants existants dans de nombreux pays, ils ont pris en charge par des enseignants. Ces enseignants sont les mêmes, avec la même formation, que ceux qui travaillent avec les enfants jusqu'à 11 ans.

Cette spécificité s'accompagne d'études approfondies pour organiser au mieux les apprentissages avec les très jeunes enfants, en terme de gestion du temps, de l'espace, et de la construction du savoir. Ce sont ces points que nous développons ici.

Mots-clés: éducation comparée, école française, école maternelle, jardins d'enfants, gestion de l'espace classe, apprentissages premiers.

Introduction :

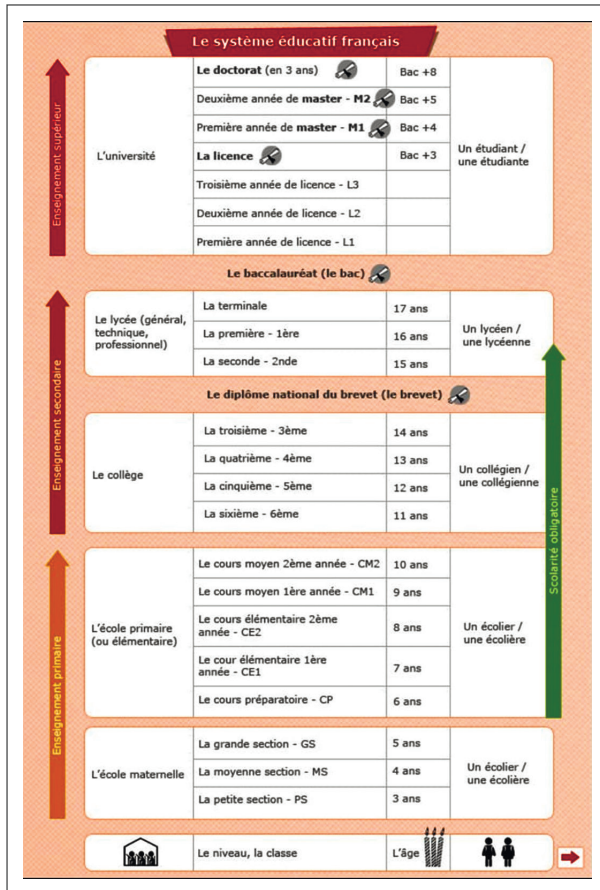
En France, une des grandes particularités du système éducatif, c'est l'existence des écoles maternelles en tant que lieu d'apprentissage au même titre que les écoles élémentaires, les collèges et les lycées.

D'ailleurs, les écoles maternelles et élémentaires sont regroupées au sein des écoles « primaires ». Elles accueillent les enfants de l'âge de 3 ans (parfois 2 ans, mais la scolarité n'est obligatoire qu'à partir de 3 ans) à 10 ans.

Le collège prend le relais, de 11 à 14 ans, puis vient le lycée, qui se termine par un examen, le Bac-

calauréat, qui est en fait le premier examen d'accès à l'Université.

Un autre élément qui montre toute l'importance en France des écoles maternelles, c'est le recrutement des enseignants de l'école primaire. En effet, c'est un unique concours qui permet d'enseigner en école primaire : le concours de Professeurs des Ecoles. Une fois ce concours obtenu, les enseignants ainsi recrutés en tant que fonctionnaire peuvent être nommés en école soit maternelle, soit élémentaire. Nous considérons, en France, qu'il s'agit bien du même métier, puisque dans les deux cas, il faut avoir étudié les techniques d'apprentissages, la pédagogie et la didactique des disciplines.



Dans cet article, nous allons particulièrement développer ces éléments de la spécificité de l'école élémentaire, en reprenant le recensement que nous avons réalisé dans l'ouvrage :

Enseigner les mathématiques en maternelle

Construire des outils pour structurer la pensée
- Frédéric Castel, Fabienne Emprin-Charotte, Fabien Emprin, Canopé Editions, 2019.

Des extraits de cet ouvrage sont disponibles en français en suivant ce lien :

<https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/590092/590092-29258-37680.pdf>

Dans ce livre, nous développons les connaissances qu'il est nécessaire pour enseigner les mathématiques en maternelle, mais aussi les éléments d'organisation plus pédagogique, valables pour toute les disciplines. Ce sont ces éléments qui font l'objet de cet article.

Pour cela, en préalable, il convient de préciser qu'en France, depuis 2015, Les programmes proposent quatre façons d'apprendre :

- en jouant,
- en réfléchissant et en résolvant des problèmes,
- en s'exerçant
- en se remémorant et en mémorisant.



C'est en explorant ces 4 façons d'apprendre, que l'on peut observer chacun des aspects théoriques à bien maîtriser pour devenir un enseignant de maternelle efficace.

1. Les postures d'élèves

Bucheton et Soulé (2009) mettent en évidence cinq postures d'élèves qui traduisent leur engagement dans les tâches : « Nous avons ainsi identifié chez les élèves un jeu possible de six postures (*réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus, dogmatique*) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches.

- Par posture *première* on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.

- La posture *scolaire* caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

- La posture *ludique-créative* traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

- La posture *dogmatique* manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc. me l'ont déjà dit ».

- La posture *réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

- La posture de *refus* : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

2. Place de l'Atsem à l'école maternelle

Dans une école maternelle, les élèves rencontrent de multiples adultes. En particulier, dans chaque classe il y a, en plus de l'enseignant, une ATSEM (ce sont généralement des femmes). Elles ne sont pas enseignantes, mais elles sont employées par les communes pour aider les enseignants, qui, eux, sont employés par l'état.

Dans la classe l'Atsem travaille en complémentarité avec l'enseignant sur un temps de la journée ou le temps entier selon l'organisation interne à l'école. Chacun assure des fonctions différentes qui se révèlent complémentaires quant au bien-être des élèves et à leur autonomie. L'enseignant est chargé des enseignements, des apprentissages. Il est assisté par l'Atsem dans l'aspect matériel avant, pendant et après les activités, lors des accueils et des temps relatifs à l'hygiène. L'animation par l'Atsem de petits groupes sous la responsabilité de l'enseignant est envisageable ; cette coopération permet de clarifier les apprentissages visés, oblige l'enseignant à formuler ses attentes en termes de productions et de stratégies attendues.

Ce moment de définition des attentes doit permettre à l'Atsem de comprendre quel niveau d'intervention elle peut avoir sans modifier l'activité proposée par l'enseignant.

Après un atelier surveillé par l'Atsem l'enseignant aménage un temps de retour durant lequel les élèves présentent les productions attendues, les difficultés rencontrées et la poursuite du travail.

Des solutions pratiques peuvent aider chaque adulte à trouver sa place au sein d'une classe de

maternelle. C'est le cas d'un cahier journal qui explicite la présence nécessaire de l'Atsem selon les séances du jour. Une colonne peut lui être réservée afin de permettre une meilleure anticipation des tâches de la journée. Des « fiches techniques » peuvent aussi être rédigées afin d'annoncer le matériel, les supports à préparer.

Les élèves doivent être encouragés à respecter le travail de tous, enseignant comme Atsem. En les impliquant dans le rangement de leur classe, des ateliers auxquels ils ont participé, dans l'accrochage des sacs et manteaux, on vise leur autonomie et le respect de leur cadre de vie scolaire.

L'enseignant tout comme l'Atsem peuvent être source d'initiative pour améliorer matériellement le fonctionnement de la classe en regard de leurs différentes expériences. C'est, bien entendu, le dialogue constructif qui permettra la réussite des élèves.

3. Les modalités de travail en maternelle

L'organisation matérielle des classes de maternelle est très variable en termes d'espaces de travail (taille des classes, organisation des espaces...), de matériel disponible (nombre de tables, matériel pédagogique...), d'encadrement (présence d'Atsem ou non, travail avec le RASED...), de constitution des classes (double, triple, simple niveau)...

Il est ainsi difficile de décrire un modèle absolu. Néanmoins, l'enseignant adaptera les modalités générales à la configuration de sa classe et de son école.

Si le travail en petits groupes est indispensable à l'école maternelle, cela ne veut pas dire que le travail en ateliers tournants dont les groupes sont fixés soit la seule manière possible de travailler.

LES REGROUPEMENTS COLLECTIFS

Il s'agit de regroupements, devant le tableau ou devant le matériel, de tous les élèves concernés. Il est important de laisser un espace suffisant entre les élèves et donc de prévoir une organisation physique comme des bancs voire de laisser une partie des élèves à des tables suffisamment proches (et bien orientées) par rapport au matériel.

Ils permettent de bénéficier des interactions sociales suffisantes pour l'émergence du savoir. Si

un groupe de quatre élèves a trouvé une stratégie qui s'est répandue dans le groupe, c'est la confrontation aux autres groupes et donc à d'autres stratégies qui va permettre de se rendre compte qu'une stratégie plus efficace peut exister. Ces regroupements peuvent être utilisés à plusieurs moments : dans les phases d'appropriation du problème ce qui permet une première présentation de la tâche et dans les phases de mises en commun.

LES TRAVAUX EN GROUPES

Il s'agit de faire travailler tous les élèves sur la même tâche mais en groupes de quatre (le plus souvent). Dans cette configuration, l'Atsem peut jouer un rôle en vérifiant que les règles de l'activité sont bien respectées. La tâche doit permettre à l'enseignant de passer entre les groupes pour s'assurer également que les élèves réalisent bien ce qui est demandé mais aussi pour se tenir informé des stratégies des élèves.

LES TRAVAUX EN ATELIERS

Il s'agit de réduire la taille du groupe pour permettre à l'enseignant de faire travailler les élèves sur une tâche qui nécessite sa présence. Les autres élèves sont alors en atelier encadré par l'Atsem ou autonomes (toujours sous surveillance). On conseillera d'adapter la composition des ateliers à la tâche ; les élèves sont alors affectés dans les ateliers pour une période donnée.

4. La mise en commun et l'institutionnalisation

Lors des mises en commun, les apprentissages continuent à se construire de plusieurs façons :

- Par la compréhension des procédures des autres : « Dans une situation problème, même auto-validante, la question des interactions entre élèves est donc essentielle (dans les travaux de groupe comme dans les mises en commun) dans la mesure où tout le monde n'invente pas et où, par conséquent, certains doivent comprendre... pour s'approprier ce que d'autres ont inventé. » (Char-nay, *Vrai ? Faux ?... on en débat !*, Ermel, INRP, 1999)

- Par abandon des procédures erronées : « Le mérite d'abandonner une idée qu'on trouve fautive est aussi grand que celui d'en trouver directement une juste. » (Brousseau)

- Quand on sait faire, on peut dire que l'on a certaines connaissances. Être capable d'expliquer ce que l'on fait et pourquoi on le fait, permet de transformer ces « connaissances en acte » en compétences généralisables, en savoirs.

Les mises en commun, comme le précisent Emprin et Rajain (2004), sont de trois types.

- Elles peuvent concerner les productions : il s'agit d'examiner le résultat du travail de chacun pour en déterminer la validité.

- Il peut également s'agir de mise en commun sur les procédures, et dans ce cas cela peut être à visée de validation, c'est-à-dire pour vérifier si la procédure permet de réussir la tâche prescrite.

- Mais aussi sans visée de validation, lorsque le résultat est connu et qu'il s'agit de comparer les moyens d'y parvenir.

Ces dernières mises en commun, sur les procédures, n'ont de sens que si elles sont réinvesties, il conviendra de proposer ensuite des activités où les élèves pourront mettre en œuvre les procédures explorées durant cette mise en commun.

La trace écrite, même en maternelle, alors que les élèves ne savent pas écrire, a son rôle à jouer, elle est une mémoire de ce qui a été produit pendant les différentes étapes d'un apprentissage. Par ailleurs elle permet de conforter le statut de l'écrit en construction à la maternelle (l'écrit comme mémoire).

5. Les outils numériques

Il est à considérer que c'est bien le rôle de l'école que d'amener les élèves à s'approprier les outils numériques de façon raisonnée. Alors que dans la société ils sont maintenant incontournables, que peut-on attendre de l'école maternelle ? S'il s'agit de préparer les élèves à utiliser les technologies numériques dont ils auront réellement besoin, le travail est illusoire : personne ne sait quelles technologies seront utiles dans quinze ans quand les élèves de petite section auront 18 ans. Si on regarde quinze ans en arrière, n'existaient pas ou peu Facebook (arrivé en février 2004), Skype (2003), Twitter (2006) la tablette (2010 pour l'ipad)...

L'enjeu pour l'école maternelle et l'École en général peut donc être double : aider les élèves à acquérir des attitudes et des connaissances qui leur permettront de s'approprier les outils de demain avec le recul nécessaire mais aussi utiliser

au mieux les technologies existantes au service des apprentissages des élèves. Concernant ce dernier point ne seront pas évoqués les aspects motivants pour l'élève et le gain de qualité des documents produits par l'enseignant ou encore les possibilités de partage entre collègues qui ne se connaissent pas. Ils ne sont pas pour autant à négliger mais le propos suivant sera centré sur les questions mathématiques.

Les outils numériques permettent-ils de rendre plus efficaces les apprentissages ou encore de faire des choses nouvelles qui n'étaient pas possible avant ?

Les possibilités offertes par les vidéo projecteurs ou les tableaux numériques interactifs (TNI) sont nouvelles : il est possible de garder des traces des activités des élèves et de les rendre publiques en direct. Là où il aurait été coûteux et long de prendre des photographies argentiques et de les faire développer sur affiches, il est maintenant permis de reprendre les traces du travail et d'y revenir aisément au fur et à mesure que l'apprentissage se construit. L'appareil photo numérique, le visualiseur, la tablette permettent aussi de conserver ces traces et de les retravailler dans un délai très court.

6. L'organisation d'une journée de classe en maternelle en France

L'organisation d'une journée de classe en maternelle doit être structurée et se répéter d'un jour sur l'autre, au moins pour les plus jeunes élèves : cela contribue à la structuration du temps d'une part, et permet de se sentir en sécurité, si on sait à quoi s'attendre. Dans tous les cas, cette organisation de la journée est communiquée à l'élève, par exemple par un planning imagé.

Différentes organisations sont possibles : ateliers avec un groupe géré par l'enseignant, un autre géré par l'Atsem (quand cela est possible) et des ateliers en autonomie ; regroupements collectifs, travail en groupe classe, travail avec une partie de la classe pendant que les autres élèves sont en autonomie sous surveillance de l'Atsem par exemple.

Les ateliers en autonomie doivent être des moments propices également aux apprentissages. Pour cela, on veillera à proposer des activités qui structurent la pensée, en proposant, par exemple, des réinvestissements ou prolongements des

ateliers dirigés. Il convient aussi, pour l'enseignant, d'avoir un regard sur les productions des élèves, évoquer leurs réussites, utiliser leurs erreurs, au même titre que sur les ateliers accompagnés. L'explicitation des enjeux pour ces ateliers est donc une nécessité.

Très souvent, les contenus et les attendus des ateliers sont décrits lors des moments de regroupement. Cela a pour conséquence de faire durer parfois très longtemps la passation des consignes, notamment lorsqu'il y a quatre, cinq ou plus ateliers à décrire. Ne pas oublier que le temps de concentration des jeunes élèves est limité, et que ce temps de description, même si un ou plusieurs élèves sont convoqués pour re-verbaliser, est un temps peu propice aux apprentissages.

Les temps collectifs peuvent être utilisés pour la passation des consignes ou les mises en commun à partir du moment où les élèves ont le même vécu.

Il est ainsi intéressant de présenter rapidement les ateliers en regroupement, afin d'en définir la thématique et l'objectif (ce que l'élève saura faire après avoir suivi l'atelier), tout en évitant les passations de consigne exhaustive. Cette présentation aura notamment pour objectif d'aider l'élève à s'approprier plus rapidement l'atelier quand il y participera.

L'organisation peut se faire complètement par l'enseignant qui « affecte » les élèves dans les ateliers. Un système d'étiquette-prénom peut être utilisé pour indiquer à chaque élève où il doit aller. Il est également possible de laisser les élèves s'inscrire dans les ateliers. Cela nécessite une organisation et des habitudes (proposer plus de places que d'élèves dans la classe ou indiquer le nombre de places disponibles par atelier, accompagner les élèves à faire leur choix en leur rappelant qu'ils devront fréquenter tous les ateliers) mais permet à l'usage de répondre aux préoccupations des élèves : leur permettre de refaire un atelier pour tester d'autres procédures, ou en modifiant les variables didactiques pour approfondir... La négociation des ateliers auxquels les élèves s'inscrivent fait donc partie intégrante des apprentissages.

On encourage ainsi l'élève à développer une certaine autonomie, à se responsabiliser, à s'intéresser aux notions acquises et celles qui doivent encore l'être. Cette organisation offre une souplesse dans l'organisation de la classe pour l'enseignant, qui est parfois en difficulté quand une rotation ne peut pas se faire normalement (sortie scolaire, élève absent...). Elle présente également

une souplesse dans l'accompagnement de l'élève : en lui permettant de s'inscrire deux fois de suite au même atelier, on lui permet de prendre plus de temps à acquérir une notion et d'avoir des aides lors de la seconde fois.

Dans les deux cas, un système d'affichage de l'étiquette-prénom en face d'un dessin représentant chaque activité permet de mieux accompagner les élèves.

À l'usage, on peut aussi proposer un codage pour dire si l'activité est obligatoire (elle devra alors forcément être suivie par tous les élèves) ou facultative (en fonction des centres d'intérêts des élèves).

Le travail en groupe classe n'est pas synonyme d'enseignement frontal, il est par exemple possible de faire jouer toute la classe à l'awélé ou au quarto en même temps. Les élèves sont par deux et chaque binôme joue à son rythme.

Enfin, il n'est pas nécessaire de former un nombre trop important d'ateliers de petite taille. Ainsi, pour le travail sur la consigne du jeu décrit ci-après, un groupe de huit élèves peut être avec l'enseignant pendant que le reste de la classe, qui a déjà eu la consigne, travaille individuellement sur les jeux arrêtés d'appropriation de la consigne.

7. Le moment de l'accueil

Le temps d'accueil en maternelle est structurant pour l'enfant, plus encore en début de scolarisation. En effet, il est le passage temporel entre le temps privé, temps de la famille, et le temps scolaire, temps des apprentissages.

En cela, il convient d'organiser ce temps, qui peut se décomposer en plusieurs moments. Un moment de rituel d'abord, comme laisser son « doudou » dans l'espace réservé, trouver et placer son étiquette-prénom, s'inscrire à des ateliers le cas échéants, etc.

Puis ensuite vient le moment où des premiers apprentissages peuvent se mettre en place. L'enseignant veille à proposer des activités qui structurent la pensée, qui collaborent au projet de classe, qui prolongent un jeu rencontré précédemment en atelier. Les jeux arrêtés, par exemple, sont particulièrement propices à ces moments d'accueil.

Pour donner du sens aux apprentissages qui sont alors travaillés, il convient de garder une trace

de ce qui a été fait. On l'a vu, l'élève vient à l'école pour apprendre et il doit savoir qu'il apprend. On ne peut donc se permettre que le travail fourni lors de cet accueil soit ignoré ; au contraire, une trace (fiche, enregistrement multimédia, photo...) permettra de revenir sur les réussites et sur les procédures des élèves.

8. La polyvalence

Le métier de professeur des écoles porte en lui une richesse : la polyvalence. C'est-à-dire une nécessaire maîtrise de plusieurs disciplines qui se juxtaposent et de leur didactique, que l'on peut appeler la pluridisciplinarité. Le plus souvent possible, on cherchera à transformer cette juxtaposition en une succession cohérente d'activités qui crée des apprentissages dans deux disciplines ou plus. On parlera alors d'interdisciplinarité. À ce propos, les programmes précisent que « chacun de ces cinq domaines est essentiel au développement de l'enfant et doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien. Dans la mesure où toute situation pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétations et d'actions, elle relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage ».

Ainsi, outre la mobilisation du langage qui reste au cœur de tous les apprentissages, on pourra travailler sur des projets ou des activités qui font appel à plusieurs disciplines, toutes nécessaires pour atteindre un objectif. En ça l'interdisciplinarité est souvent rapprochée de la pédagogie de projet qui consiste à mobiliser plusieurs champs en fonction des besoins.

Conclusion

On l'a vu, le métier de professeur des écoles en maternelle est riche et demande de multiples compétences en termes d'organisation de la classe, du temps, des modalités d'apprentissages. C'est pour cela qu'en France, le choix a été fait de confier ces missions à l'école, et que les enseignants de ces écoles maternelles ont la même qualification, le même niveau de recrutement (5 années d'études supérieures) et le même salaire que tous les autres enseignants que les élèves croiseront sur leur parcours, de 3 à 18 ans.

Bibliographie:

1. Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, vol. 3(3), 29-48. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-29.htm>.
2. Castel, F., Emprin-Charotte, & Emprin, F. (2019). Enseigner les mathématiques en maternelle : Construire des outils pour structurer la pensée, Chasseneuil du Poitou : Canopé Editions.
3. Emprin, F. & Rajain, C. (2004). Apprendre à (se) représenter l'espace, Reims, Canopé Editions.

Об авторе:

Фредерик Кастель, Phd, директор Высшей школы подготовки учителей г. Труа, г. Шомон Университета г. Реймс, Шампань-Арденн, Франция

Frédéric Castel, Directeur adjoint de l'Inspé de l'Académie de Reims en charge des Relations Internationales, responsable des sites de Chaumont et de Troyes, formateur en didactique des mathématiques, Université de Reims Champagne-Ardenne

УДК 371.123

Керимов А.С., Баширова Г.И.

Пути формирования оптимальной модели педагогического сотрудничества между преподавателем и студентами в процессе урока

Педагогическое сотрудничество – особый вид педагогических отношений. Педагогическое сотрудничество направлено на достижение взаимопонимания между имеющими общие цели и интересы курсантами и преподавателями, на взаимоуважение, построенное на демократических основах. Смоделировать перспективы отношений с курсантами, и наравне с созданием этой модели, мобилизовать на практике свои творческие навыки и потенциальные возможности студентов может только педагог-аналитик, способный учесть различные факторы и условия протекания совместной творческой деятельности. Педагогическое сотрудничество состоит из трех этапов: «постановка вопроса сотрудничества», «привлечение к деятельности», «согласованная деятельность в образовании». На каждом этапе прохождения должны выполняться работы, способствующие эффективности педагогического сотрудничества между преподавателем и курсантом. Возникающие в процессе педагогического сотрудничества взаимопонимание, взаимопомощь и взаимоотношение влияют на основные области деятельности между преподавателем и курсантом в процессе урока специального учебного заведения. Эти области включают обучение, воспитание, методические и научно-исследовательские работы.

Ключевые слова: педагогическое сотрудничество, общение, модель, педагогическая техника, оптимизация, социально-психологическое условие, невербальный, резюмирование

Karimov Ayyub Sevdim oqlu, Bashirova Gulshen Ismail kizi

Ways of forming the optimal model of pedagogical cooperation between the teacher and students in the lesson

Pedagogical cooperation is a special type of pedagogical relationship. Pedagogical cooperation is aimed at achieving mutual understanding between cadets and teachers who have common goals and interests, and towards mutual respect based on democratic principles. To model the prospects of relations with cadets, and along with the creation of this model, only a pedagogical analyst who can take into account various factors and conditions for the flow of joint creative activity can mobilize his creative skills and potential students in practice. Pedagogical cooperation consists of three stages: "raising the issue of cooperation", "involvement in activities", "coordinated activity in education". At each stage of the passage, work must be performed that promotes the effectiveness of pedagogical cooperation between the teacher and the cadet. Mutual understanding, mutual assistance and relationships arising in the process of pedagogical cooperation affect the main areas of activity between the teacher and the cadet during the lesson of a special educational institution. These areas include training, education, teaching and research.

Keywords: pedagogical cooperation, communication, model, pedagogical technique, optimization, socio-psychological condition, non-verbal, summary

Педагогическое сотрудничество – особый вид педагогических отношений. Педагогическое взаимодействие – категория, характеризующая педагогическое общение и профориентацию, личный эмоциональный фон и непосредственно содержание педагогической деятельности преподавателя. Педагогическое сотрудничество основывается на достижении взаимопонимания между имеющими общие цели и интересы студентами и преподавателем, на взаимное уважение, построенное на демократических основах. Направления формирования оптимальной модели педагогического сотрудничества в процессе урока можно сгруппировать следующим образом:

- формирование взаимосвязей, служащих освоению темы между преподавателем и студентами в ходе урока;
- достижение высокого уровня взаимопонимания;
- формирование отношений, основывающихся на доверие и надежность, взаимопомощь.

Главным условием реализации предлагаемой модели является наличие стремление к педагогическому сотрудничеству в самой позиции преподавателя, который обладает необходимой педагогической техникой для этого дела, в его педагогической культуре.

Смоделировать перспективы отношений со студентами более продуктивно может только педагог-аналитик, способный учесть различные факторы и условия протекания совместной творческой деятельности, и наравне с созданием этой модели, способный мобилизовать на практике свои творческие ресурсы и потенциальные возможности студентов. Продуктивность образовательного процесса зависит от того, как строятся взаимоотношения педагога с обучающимися студентами [2].

Для создания успешной взаимосвязи со студентами педагог должен обладать высокой культурой и профессиональностью, уметь адекватно и быстро реагировать (отвечать) на положение и действия аудитории и ее отдельных индивидуумов.

Оптимальное педагогическое сотрудничество педагога вуза с обучающимися студентами обеспечивается его успешной коммуникативной деятельностью, наличием педагогической техники. Педагогическая техника включает: вербальные и невербальные средства общения

с обучающимися; особенности объективных условий общения (особенности места, пространства; наличие факторов, не позволяющих сконцентрироваться на определенной мысли и т.д.); личность преподавателя, его статус; нюансы межличностных отношений между педагогом и обучающимся студентом; содержание и структура проводимого урока.

Экспериментально-практическое исследование показало, что применение методики взаимосвязи, положенная в основу модели сотрудничества между педагогом и студентом, повышает эффективность процесса обучения.

Можно отметить три этапа педагогического сотрудничества: «постановка цели сотрудничества», «привлечение к деятельности», «согласованная деятельность в обучении». На каждом этапе должна выполняться необходимая работа, способствующая эффективному педагогическому сотрудничеству между педагогом и студентом.

Взаимное соглашение, взаимопомощь и взаимосвязь, возникающие в процессе педагогического сотрудничества, влияют в процессе урока на основные области деятельности преподавателя и студентов. Эти области включают обучение, воспитание, методические и научно-исследовательские работы.

Начальный (подготовительный) этап называется «постановка цели сотрудничества» и работы этого этапа имеют два направления.

В первое (деятельностное) направление входит деятельность, направленная на формирование условий педагогического сотрудничества между педагогом и студентами.

Во второе (личностное) направление входит личная подготовка преподавателя к эффективному педагогическому сотрудничеству со студентами. Создание трудовой педагогической среды – одно из главных условий начального этапа.

В процессе урока в цепочке «педагог-студент» появляется ряд социально-психологических явлений (общение, взаимопонимание, взаимоотношения). Наряду с тем, что в повседневной жизни они проявляются как виды взаимного сотрудничества в педагогическом процессе, включают в себя ресурсы, повышающие эффективность и влияющие на всю педагогическую деятельность педагога (1, с.11).

Оптимизация педагогического сотрудничества между преподавателем и студентом до-

стигается за счет тесно связанных между собой индивидуально-психологического фактора и социально-психологического условия. Например, во время целенаправленного воздействия на личности обучающихся нахождение «золотой середины» между средой влияния на группу и внутренней средой индивида – показатель уровня мастерства педагога. Основными параметрами эффективности общения являются знания и умения педагога во время использования понятной и приемлемой техники общения.

Помимо этого, сотрудничество зависит и от искренних отношений между педагогом и студентом (атмосферы, среды, психологической связи). Появлению такой искренности способствуют важные условия, которые направлены на создание связи между субъектом и другим участником общения, и включают: не оценивающую, а понимающую реакцию на высказывания собеседника, его представления, чувства и мысли; положительное принятие личности собеседника; в отношениях с собеседником соответствие в личностном поведении (конгруэнтность).

Стремление к понимающей реакции – означает реагировать на эмоциональное состояние и высказывания собеседника сознательно, без предвзятости, желание понять его таким, какой он есть. Понимающая реакция не есть согласие с чувствами и высказываниями собеседника, это желание понять позицию собеседника.

С точки зрения содержания согласованность в поведении означает честность и открытость поведения в общении с собеседником. Соответствие поведения достигается пониманием внутренних чувств и переживаний, принятием внутреннего эмоционального состояния, открытым выражением мыслей собеседников словами и жестами во время общения. С психологической точки зрения это означает «приглашение» собеседника к «обмену доверием». «Согласованность» поведения – основное условие для понимания собеседниками друг друга и развития отношений.

Понимающая техника общения требует, в первую очередь, способности внимательно слушать, способности уметь хорошо выбирать на что и как реагировать.

Под понимающей реакцией приема общения понимается совокупность различных реакций и актов поведения: простые высказывания, подтверждающие наличие взаимоотношений

(выражение внимания и интереса); реакция как прием (сознательно и намеренно молчать во время разговора); невербальные реакции (сознательно и намеренно использовать «язык тела» во время разговора); резюмирование (выражение заключительной части разговора в логической, широкой или в другой форме); воодушевить и вселить веру (принятие мыслей и чувств собеседника без предвзятой оценки и подтверждение желания понять); вопросы, выявляющие позицию собеседника (вопросы, не требующие оценки).

Второе направление начального этапа педагогического сотрудничества представляет собой личную подготовку преподавателя для эффективного построения общения со студентами.

Важным педагогическим условием для реализации второго направления начального этапа педагогического сотрудничества является выбор стратегии и тактики поведения в зависимости от позиции преподавателя видеть студента как «цель», «средство» и «условие». Вид взаимоотношения зависит от поведения, стратегий и тактик педагога, нацеленные на «развитие» и «результат» [5, с.135]. Как бы «трудно» не проходили первые встречи, педагог должен быть позитивно настроен на очередные встречи со студентами.

Самым значимым принципом этики общения является принцип сохранения достоинства собеседника в общении. Этот принцип подразумевает проявление уважения к достоинству любого собеседника независимо от его характера, недостатков, сущности его социальной роли и т.д. Все ценности общения связаны с принятием человека как самой высшей ценности, с уважением к его нравственному достоинству. Степень принятия этой ценности собеседниками общения выражается «степенью доверия».

Для достижения поставленных педагогических целей педагог должен постоянно обновлять методы и приемы педагогического сотрудничества со студентами, применять на практике технические тонкости вербальных и невербальных взаимоотношений со студентами. Для адекватного восприятия их молодежью и для того, чтобы не портить отношения между участниками педагогического процесса и полного освоения учебного материала, речь педагога должна быть правильной, мимика и пантомимические движения технически верно выполнены [2].

Очень важна техника слушания студента, корректирование его деятельности, оценивание результатов и объективность анализа его деятельности.

Доброжелательность, внимательность к интересам и устремлениям студента – являются причиной появления положительных эмоциональных отношений между участниками и вносят свой вклад в повышение интереса к уроку. Для появления продолжительного интереса к уроку студент должен почувствовать успех. Это требует индивидуального подхода к каждому студенту со стороны педагога. При предоставлении постоянной помощи студенту педагогом (в неявной форме) студент будет воспринимать успехи как свои собственные успехи, и будет радоваться этому [3].

Педагогу также очень важно понимать состояние студента, отмечать в его поведении незаметные, но психологически важные детали, чувствовать незначительные изменения в макро- и микровыражениях. Состояние человека проявляется чаще всего в реакции к текущим событиям и носит адаптивный характер. Взаимоотношения педагога и студентов основываются на чувства симпатии и антипатии, на чувства взаимного и ложного понимания.

Обычно отмечают два условия для обеспечения успешных взаимоотношений: доверие и нравственный интерес студента к преподавателю. Отношения, построенные на доверии, возникают обычно не спонтанно, эти отношения нужно сформировать и завоевать.

Для создания доверительной атмосферы существует ряд правил: принять наличие чувства «взрослости», чувства достоинства у студентов; проявить педагогический оптимизм (жизнерадостность); быть внимательным при оценивании учебного потенциала у студента; терпимость и честность по отношению к студентам; уважать национальные обычаи.

Отмечаются три основных типа отношений между преподавателем и студентами:

- продолжительные положительные отношения – преподаватели, относящиеся к этой группе, отличаются педагогическим направлением деятельности, широтой знаний, эрудицией, умением преподавать дисциплину, быстротой реакции, неформальным общением со студентами;

- пассивные положительные отношения – проявляются в неопределенной эмоционально-

положительной форме общения со студентами; преподаватели информируют и помогают студентам в их работе;

- отрицательные отношения – у педагогов проявляется стремление наставлять, поучать; портятся отношения со студентами, нарушается педагогическое общение, появляется повод для конфликтов.

На втором этапе педагогического сотрудничества – «привлечение к деятельности» – в ходе урока основной целью преподавателя является создание непосредственных отношений со студентами. Одним из основных педагогических условий является организация совместной деятельности на основе принципов педагогического сотрудничества (активность участников, их творческая позиция, наличие сотруднических отношений наоборот).

При педагогическом сотрудничестве у студентов развивается коммуникативность, появляются знания и умения о педагогическом общении, повышается уровень развития, увеличивается общекультурный потенциал.

При педагогическом сотрудничестве реализуются следующие основные функции студентов: конструктивная (обсуждение и объяснение содержания материала, его применения), организационная (организация совместной деятельности, взаимного интереса), коммуникативно-стимулирующая (сочетание различных форм обучения и познавательной деятельности), информационная и обучающая (демонстрация значимости материала для профессиональной деятельности), эмоционально-регулятивная (претворение в жизнь уверенного общения), функция контроля и оценки (организация совместного контроля) [6, с. 388-389].

В процессе обучения целью педагогического сотрудничества является реализация целей общего обучения, воспитания и развития.

Практические экспериментальные исследования показали, что при представлении материала в начале обучающего курса (на начальном этапе) авторитарное общение является более целесообразным, поскольку при таком общении точный план урока уже сформирован, определены действия участников процесса. Далее (начиная со второго этапа) на уроках целесообразен переход к диалогическому общению, постепенное изменение роли участников педагогического сотрудничества и передача от педагога студенту содействия в поиске знания

(представляется как алгоритм содержания). Истолкование материала сопровождается определением его значимости, развитием познавательной деятельности и применением активных методов (обсуждение, дискуссия, обучающие и ролевые игры и т.д.)

Третий этап педагогического сотрудничества называется «согласованный процесс образования» и характеризуется диалогической коммуникацией.

Во всей образовательной деятельности чувствуется атмосфера взаимного доверия и совместной ответственности, приветствуется и поддерживается творчество, наблюдается активное желание достижения знаний. Участники процесса обладают умением работать совместно в согласованной форме, тем самым создают этическое взаимоотношение. А это главный фактор повышения эффективности процесса образования в высших учебных заведениях.

Ставятся новые цели; деятельность не ограничивается только достижением результатов, она находит импульсы внутри себя. Основное внимание уделяется внутренней, мотивационно-семантической стороне вопроса:

организации урока, объяснению материала на основе личности деятеля и его социальной сущности, моделированию внутреннего мира участников и т.д.

Опыт показывает, что большая тревожность и мотивация снижают продуктивность обучения, особенно, если задание трудно для студента. 22 % студентов имеют трудности с освоением нового материала [4, с.170-171].

Правильное построение педагогического сотрудничества влияет на принятие со стороны студентов педагога не только как воспитателя и советника, но и как человека, способствующего усовершенствованию и развитию личности студента.

Таким образом, применение оптимальной модели педагогического сотрудничества преподавателя и студентов – фактор, обеспечивающий повышение эффективности образовательного процесса в высших учебных заведениях. Педагогическое сотрудничество должно быть направлено на взаимоотношение, взаимное понимание, взаимопомощь, построение взаимоотношения между участниками процесса образования во всех видах деятельности.

Литература:

1. Давыдов Г.А. Социально-психологические условия повышения эффективности обучения в военном вузе. – М., 1977. – СП.
2. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Е. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие/Педагогика. – 2000. – № 5.
3. Кириллова О.В. Профессиональное общество как проявление педагогического творчества//Известия РАО. – 2002. – № 1.
4. Роэсдер Бакли, Джим Кэши: Теория и практика тренинга. – М., 2003. – С. 170-171.
5. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 1998.-С. 135.
6. Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 388-389.

Об авторах:

Керимов Айюб Севдим оглы, профессор кафедры общественных дисциплин Азербайджанского Технического Университета, г. Баку, Азербайджан, kerimoveyyub@mail.ru

Баширова Гюльшен Исмаил кызы, доцент кафедры Гуманитарных и социальных дисциплин АБВУ имени Гейдара Алиева, г. Баку, Азербайджан.

УДК 811.512.145:299.4

Маликов Р.Ш.

Просветительские идеи эпохи Золотой Орды

Основоположником тюркской гуманистической мысли является великий просветитель Юсуф Баласагуни (IX в.). Последующие поэты-просветители, гуманисты-утописты развивали его мысли в своих бессмертных произведениях. Величайшими просветителями периода Золотой Орды являются Кутб, Хорезми, Хисам Кятиб, Сайф Сараи и др. Своими гуманистическими просветительскими идеями наиболее известным стал Сайф Сараи. Среди его произведений имеется поэма «Сухейль и Гульдурсун», которая также проникнута просветительскими мыслями, которые раскрываются в данной статье.

Ключевые слова: просветительство, гуманизм, средневековье, Золотая Орда, Сайф Сараи

Malikov R.Sh.

Educational ideas of the Golden Horde poet Sayf Sarai

The founder of the Turkic humanistic thought is the great educator Yusuf Balasaguni (IX century). Subsequent poets-enlighteners, humanists-utopians developed his ideas in their immortal works. The greatest enlighteners of the Golden Horde period are Qutba, Khorezmi, Hisam Qatib, Sayf Sarai, and others. Saif Sarai became the most famous for his humanistic educational ideas. Among his works is the poem «Suhail and Guldursun», which is also imbued with educational thoughts, which are revealed in this article.

Keywords: enlightenment, humanism, the middle ages, the Golden Horde, Sayf Sarai

Не вдаваясь в биографические данные просветителя Сайфа Сараи, раскроем его просветительно-гуманистические идеи, отраженные в поэме «Сухейль и Гульдурсун» (1394 г.). Сухейль – мужское имя арабского происхождения, что означает название небесного тела Канопус, которое символизирует счастье. Обычно имя литературного героя соответствует его сущности, характеру и социальному статусу. В данном случае имя Сухайля – счастье не соответствует его реальному положению, а, наоборот, является антагонизмом, что усиливает трагизм событий в данной поэме.

В первых же строчках Сайф Сараи убеждает читателя о реальности событий, описанных в поэме, о чем пишет:

*«Не вымысел это — правдивая быль
О горькой ли муке, о светлой любви ль,
О времени злом и борениях с ним,
О верности юноши клятвам своим...»* [3].

Поэту важно, что он не занимается сочинением небылиц, а описывает реальные исторические события, случившиеся в недалеком прошлом или в его времена. Поэтому верит сам и заставляет верить других в правдивость описываемых в поэме событий.

В самом начале поэт прибегает к методу анонсирования своей поэмы, по-другому интригует читателя описанием предстоящих в поэме сюжета. Так, читателю предстоит узнать о «горьких муках», «светлой любви», «борьбе против зла», «верности клятвам» и т.д. Такой метод увлекает, заинтересовывает читателя и заставляет прочитать поэму до конца. Это свидетельствует о мастерстве поэта Сайфа Сараи как искусного литератора и просветителя. Кроме того, поэт твердо верит в жизненность своих просветительских идей.

В произведении поэт затрагивает исторические события, связанные с трагедией падения

Хорезма, что также усиливает правдивость выдвигаемых мыслей автора. Весь ужас войны он описывает следующим образом:

*«Железный Хромец шел войной на Ургенч,
Хорезм сокрушая, как яростный смерч.
Ослеп и оглох от страданий народ,
Всей пролитой крови никто не сочтет.
Стал труд хорезмийцев поживой огню,
Горели повсюду хлеба на корню»* [3].

Такое описание трагичности военных действий идет еще со времен Орхоно-Енисейских письменных памятников. Маликов Р.Ш. отметил, что «летописец не только описывает сражения принца, но и анализирует итоги этих побед. Он объясняет своей матери, другим женам Бильге кагана, теткам, сестрам, невесткам, княжнам, что все «были в опасности, оставшись в живых, попасть в рабство; будучи убитыми, остаться лежать на земле и на дороге!» «Если бы не было Кюльтегина, все бы вы погибли», – заключает он» [1, с. 60-61]. Таким образом, Сайф Сараи выступает борцом за мир и справедливость, предупреждающим читателя об опасности войны для человечества.

В каждой войне бывают свои герои. В поэме «Сухейль и Гульдурсун» им является Тохтамышхан. Как пишет поэт, «Встал хан Тохтамыш на защиту страны» [3]. Орхоно-Енисейских письменных памятниках героем-защитником родины является принц Кюльтегин. «Героизм его заключался в том, что «Кюльтегин в пешем строю бросился в атаку, схватил Онг-Тутука с вождями вооруженной рукою и с оружием представил (его) кагану. То войско мы там уничтожили. Когда ему был двадцать один год, мы сразились с Чача-Сенгуном. В самом начале (сражения) он бросился в атаку, сев на белого коня, (принадлежащего) Тадыкын-Чуре; этот конь там пал. Во второй раз (т.е. при второй схватке) он сел верхом на белого коня, (принадлежащего) Ышбара-Ямтару; этот конь там пал; в третий раз он сел на оседланного гнедого коня Йегин-Силиг бега и произвел атаку; этот конь там пал. В его вооружение и в его плащ более чем ста стрелами попали; но в начальника его авангарда даже и одна (стрела) не попала. Его атаки, о тюркские начальники, вы вполне знаете! То войско мы там уничтожили». О таких воинах и славных победах Кюльтегина повествуется по всему тексту» [1, с. 60].

Далее поэт переходит к описанию трагизма главного героя – Сухейля. Он оказался во вражеском плену. По поводу пленных Сайф

Сараи ставит риторический вопрос «Кто воину это поставит в вину?», тем самым оправдывая воинов-пленников. Даже друзья не смогли его вызволить из плена. И снова интригуяще поэт заявляет: «Но участь его уязвила сердца» [3], что усиливает трагизм предстоящих событий, описываемы в поэме.

Главные герои средневековых тюркских произведений являются красивыми не только внутренне, но и прекрасны внешне, что поэт рисует следующим образом:

*«Прекрасней Юсуфа наш юный Сухейль,
Румяный, как яблоко; стройный, как ель;
Сладка его речь и крепка его стать —
Ширин не смогла б перед им устоять»* [3].

В поэме «Сказание о Юсуфе» Кул Гали главного героя Юсуфа описывает самым красивым в мире молодым юношей. «Человек с положительными внутренними качествами всегда кажется другим внешне красивым. Такой красотой одарил Кул Гали своего героя Юсуфа. Прошедший через все тяготы жизни, разлученный с любимым отцом, братьями, но проявивший невероятную терпеливость, силами природы Юсуф превращается в несравненно красивого юношу. Им любят даже чужеземцы» [2, с. 129]. Кроме того, в Коране имеется сура «Юсуф», с которой Сайф Сараи непременно был знаком. Для описания красоты Сухейля использование приема сравнения его с непревзойденным Юсуфом выигрышный литературный прием. Тем самым Сайф Сараи подчеркивает исключительность красоты Сухейля, который и умен, и красноречив, и красив лицом. Не менее красивая девушка Ширин из поэмы «Фархад и Ширин» Навои также могла влюбиться в него. Все это описание нужно для того, чтобы влюбить в Сухейля дочь врага.

Положение Сухейля на данный момент печальное. Свое сочувствие герою автор передает следующим образом:

*«Но шея его покорилась ярму,
Кудрявые волосы слиплись на лбу,
Невольника сердце зажато в тиски...
Кто душу его исцелит от тоски?
Печальной дорогой он должен идти,
Жалуют его только птицы в пути,
На сотню ладов в цветнике соловей
Сухейлю сочувствует песней своей»* [3].

Положение Сухейля-пленника и в данном случае похоже на положение Юсуфа-пленника. Ему так же, как и Юсуфу, сочувствует лишь природа.

Сухейль не видит чудесные места на чужбине, его не радуют речки и леса на вражеской земле. Он полностью угнетен своим положением пленника:

*«Но шествует мимо рабов череда,
Сухейля к земле пригибает беда.
Не видят глаза чужеземных чудес,
Не радуют сердца ни речка, ни лес...
Цепями сковали Сухейля враги,
Набили колодки на обе ноги,
В застенки упрятали в недрах земных:
Ни «ахи», ни «охи» не трогали их.
Светило дневное сокрылось с земли,
Цветок вырван с корнем и вянет в пыли;
Не виден из ямы сияющий свет —
Ни смерти, ни жизни невольнику нет» [3].*

Описание такого многострадального положения Сухейля необходимо поэту, чтобы потом радовать читателя после пленным состоянием главного героя.

Описывая ужасное положение пленника, Сайф Сараи призывает к терпению. Терпение (сабыр), как известно, Кораническое изречение, вошедшее, практически, во все тюркские средневековые произведения. Терпеливость – это одно из главнейших качеств сильного, которое должно быть присуще каждому человеку, тем более военному пленнику. Поэтому, как описывает Сайф Сараи:

*«Но сильному духом не сгинуть в тюрьме,
Отваге его не угаснуть во тьме.
Вращаются звезды, светлеет восток —
Из правды проклюнется счастья росток»*

[3].

Это строки, которые обнадеживают, дают шанс выжить сильным героям в трудной ситуации. Таким образом, Сайф Сараи призывает к терпению и быть сильным духом в безвыходном положении.

Усталый Сухейль быстро засыпает и видит сон. Вещие сны также традиционны в тюрко-татарской средневековой литературе. Так, в поэме «Сказание о Юсуфе» Кул Гали одна из главных героиня Зулейха видит вещий сон, которого реализует всевозможными и невозможными путями и способами. Она видит во сне своего возлюбленного Юсуфа, который в то время был в неравном с Зулейхой положении [2].

Во сне Сухейль также видит свою будущую возлюбленную, которая небывалой красоты. Ею оказалась Гульдурсун – дочь вражеского шаха:

*«Во сне этом — пэри святой красоты
В прекрасном саду собирала цветы.*

«Не ты ль тот цветок, — он спросил, как в бреду,

*Что краше любого соцветья в саду?
Но кто ты? Земной человек или джинн?
Мне имя свое поскорее скажи!
Всевышнего я восхваляю что есть сил,
За то, что тебя мне, как солнце, явил!» [3].*

Таким образом, Сухейль влюбляется в героиню своего вещего сна. Что касается Гульдурсун, то она до этого увидела, как ведут плененного Сухейля в каземат, и влюбилась в него с первого взгляда. Гульдурсун также обладает небывалой красотой, точно так же, как и Зулейха в сказании «Кыссаи Юсуф», Ширин в поэме «Фархад и Ширин», Лейла в произведении «Лейла и Меджнун». Ее красоту поэт описывает следующим образом:

*«Средь сверстниц своих, краше тысячи лун,
Сияла красой его дочь Гульдурсун.
Прекраснейший с ней не сравню я цветок,
В душе ее — чувств лучезарных исток.
Она, кому ровни вовек не найду...» [3].
Сюжет сна Сухейля заканчивается ни с чем:
«Сухейль устремился за пэри вослед
В небесный, прозрачный, струящийся свет,
Но в лунный дворец ее он не попал
И снова в свое подземелье упал.
Печально постигнув, что это лишь сон,
На участь свою вновь посетовал он» [3].*

Здесь прослеживается смирение Сухейля со своей судьбой, поэтому он не является борцом, а лишь плывет по течению, абсолютно ничего не делая, чтобы освободиться из плена.

В описании влюбленного состояния Сайф Сараи превосходит всякие ожидания:

*«Душа Гульдурсун словно взмыла с земли.
Узнала любви притяженье душа,
Землей вокруг Солнца круженье верша.
Она полюбила, в мечтанье своем
Себя видя розой, его — соловьем.
Но в тесном затворе не петь соловью,
На воле заводит он песню свою.
Он розу возлюбит, любви не тая,
Не станет и роза терзать соловья...» [3].*

Сравнения и параллели из природы свидетельствуют о возвышенном отношении поэта к теме любви.

В этой части поэмы прослеживаются и астрономические знания Сараи, который раньше на полтора года вперед Коперника доказал кружение Земли вокруг Солнца.

Социально неравная любовь также характерна многим тюрко-татарским средневековым произведениям. Она имеет место, практически, во всех социальных татарских народных сказках, в которых добро побеждает зло. К такому событию ведет и сюжет поэмы «Сухейль и Гульдурсун». Героиня, пожертвовав своим социальным положением, освобождает своего возлюбленного из заключения и покидает дворец шаха. Обычно в таких сюжетах счастливый конец, но в данном случае этого не случилось: Гульдурсун погибла в пустыне от жары и жажды, а Сухейль вонзил в себя нож. Такой сюжет любви противоборствующих семей Ромео и Джульетты затем использовал в своем произведении У. Шекспир.

Суицид одного влюбленного после смерти другого Сайф Сараи также использует в просветительских целях. В результате суицида Сухейля он заключает:

*«Честней умереть, не теряя лица,
Чем ждать малодушно иного конца!
Нет подвига выше, скажу тебе вновь,
Чем юную жизнь положить за любовь!»* [3].

Так поэт честь ставит выше человеческой жизни. Инертность и пассивность своего главного героя Сараи оправдывает самопожертвованием Сухейля за любовь.

Важны умозаключения Сайфа Сараи об отношении к женщине:

*«Цени свою женщину, слушатель мой,
Всегда она в трудностях рядом с тобой,
Будь верным ей другом, люби, не серди,
В морях ее слов жемчуга находи!»* [3].

Это небывалое отношение к женщине в средневековый период также является смелым шагом поэта далеко вперед.

Поэт верит в бессмертие своего произведения, которое проникнуто правдой и просветительскими мыслями.

Таким образом, Сайф Сараи в своей поэме «Сухейль и Гульдурсун» выдвигает следующие просветительские мысли:

- война между народами не приводит ни к чему хорошему, а является разрушительной силой созданного самим человеком материальных и духовных богатств;

- необходимость сочувствия и жалости, гуманного отношения к военнопленным, вообще, к тем, кто страдает от морального и физического давления других;

- призыв к терпению в каком бы состоянии человек не находился, так как лишь терпеливый может достичь конечного результата;

- быть не только физически сильным, но и духовно богатым;

- любовь – прекрасное чувство, которое облагораживает человека, тер нее стоит бороться, несмотря на материальные потери или лишения социального положения;

- человек должен быть борцом за свое счастье, а не только смириться со своей судьбой;

- необходимость астрономических знаний;

- честь и честность превыше всего;

- необходимость бережного отношения к женщине.

Литература:

1. Маликов, Р.Ш. Орхоно-енисейские письменные памятники как часть педагогической культуры древних тюрков // Технологии внедрения традиций в учебно-воспитательный процесс. Научные труды и материалы IX Международной научно-практической конференции «Технологии внедрения гуманистических традиций в процессе преподавания иностранных языков и культур» (Казань, 24-25 октября 2002 г.) / Под ред. З.Г. Нигматова, Р.Ш. Маликова. Казань: КГПУ, 2002. С. 44–47.
2. Маликов, Р.Ш. Тюрко-татарская гуманистическая педагогическая мысль средневековья. Казань: Татар. кн. изд-во, 1999. 304 с.
3. Сараи, С. Сухейль и Гульдурсун. URL: <https://forum-eurasica.ru/topic>

Об авторе:

Маликов Рустам Шайдулович, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия.

УДК 373.1

Оруджева Гюльшан, Ясин кызы

Гуманизация отношений учитель-ученик как важное условие гуманизации внутришкольного управления

Роль культуры общения учителя огромен в гуманизации отношений учитель-ученик. Специфические методы поведения, обеспечивающие общение учителя с другими людьми (директор школы, коллеги-учителя, ученики, родители и т.д.) называются культурой общения. Процесс общения в общеобразовательных школах должен строиться так, что он влиял на моральное развитие учеников. Успешное завершение педагогического процесса напрямую зависит от правильной организации общения учитель-ученик. И здесь, так как волей-неволей центром тяжести становится учитель, он (она) должна владеть следующими необходимыми компетенциями. В статье рассмотрены эти вопросы.

Ключевые слова: отношения учитель-ученик, культура общения, устойчивое развитие коллектива, педагогическая способность, личные качества учителя

Orujova Gulshan Yasin kizi

The humanization of teacher-student relations as an important condition for the humanization of intraschool management

The role of the communication culture of the teacher is enormous in the humanization of teacher-student relations. Specific methods of behavior that ensure the teacher's communication with other people (school director, teacher colleagues, students, parents, etc.) are called the communication culture. The process of communication in secondary schools should be built so that it affects the moral improvement of students. The successful completion of the pedagogical process directly depends on the correctly organized teacher-student communication. And here, like it or not, the teacher stands in the center to carry a burden. He or she must own the following necessary competences. These issues are considered in the article.

Keywords: teacher-student relations, communication culture, sustainable development of the team, pedagogical ability, personal traits of the teacher

Роль культуры общения учителя огромен в гуманизации отношений учитель-ученик. Процесс общения в общеобразовательных школах должен строиться так, что он влиял на моральное развитие учеников. Опыт показывает, что сегодня большинство учителей просто чисто психически не готовы на устранения этого противоречия. В первую очередь это касается высшей ступени школьного управления (директор, заместитель директора).

Сегодня ввиду смены контента социального заказа связанного со школой, требования, предъявляемые к директорам школ, желающих

осуществить идею гуманизации внутришкольного управления, тоже изменились. Современным школам требуются такие директора, которые наряду со старанием повысить качество обучения, должны уметь обеспечивать опыт и профессионализм преподавательского коллектива.

Исследования показывают, что эффективное влияние директоров общеобразовательных школ на педагогический коллектив имеет ряд важных условий. Так, директор школы должен уметь:

- 1) Занимать удобное положение в коллек-

тиве и поддерживать тесное сотрудничество с ним;

2) Завоевывать уважение, доверие, веру и симпатию учителей;

3) Развивать их инициативы и активность в разрешении задач, стоящих перед школой;

4) Создавать оптимистическое настроение в коллективе;

5) Поддерживать устойчивое развитие, опыт и профессионализм в коллективе.

Для этого он (она) должен (должна) владеть особыми социально-психологическими качествами. Эти качества включают: 1) умение познавать людей; 2) морально-коммуникативные качества; 3) инициативность; 4) умение поощрять; 5) демократизм, активизация самоуправления в педагогическом коллективе.

Высокое развитие этих качеств у школьного директора делает его (ее) психологически привлекательным, близким и понятным, а также укрепляет его (ее) позицию в системе межличностных отношений. Директор воспринимается со стороны учителей не только как администратор-педагог, но и как педагог-администратор. Он (она) воспринимается в коллективе как лидер, прежде всего не из-за должности, а по моральному авторитету и умению сотрудничать. Исследователи комментируют социально-психологические качества также как «качества лидерства» (1,11). Качество лидерства школьного директора имеет особую важность в создании образовательной атмосферы в педагогическом коллективе, в гуманизации сотрудничества учитель-ученик.

Специфические методы поведения, обеспечивающие общение учителя с другими людьми (директор школы, коллеги-учителя, ученики, родители и т.д.) называются культурой общения. В некоторых научных литературах культура общения употребляется в одном и том же значении с культурой поведения, объясняется как сборник форм повседневного поведения человека, отражающий внешнее олицетворение моральных и эстетических норм поведения. По нашему мнению, понятие культуры поведения является более широким, чем культура общения. В культуру общения наряду с выражением своих мыслей и чувств, входят слово, речь, интонация, мимика лица, манера, жест, внешний вид и т.д. Важно, что учителя воспринимали их, осознали их значимость. Наличие у учителей культуры общения помогает в развитии эстети-

ческих чувств, здравомыслия, художественного вкуса у учеников, осознать и выяснять сущность красоты, внушать чувство любви к этой красоте. В общем, люди становятся зрелыми и формируются в процессе непосредственного общения.

Если у учителя, работающего в школе, отсутствует культура общения, сформировать ее заново дело трудное. На первой стадии овладения общением родители, преподаватели общеобразовательных школ и высших учебных заведений, социальная группа, окружающая личность, средства массовой информации играют важную роль. Во второй стадии постепенно центр тяжести падает на саму личность. В это время личность формирует самообразную культуру общения, проходя через конфликтные ситуации в процессе общения. Признаки культуры общения, прошедшие через испытания опыта превращаются в постоянные качества личности. Для владения учителями культуры общения, сформированной азербайджанским обществом как моральная ценность, в первую очередь они должны быть знакомы с существующим опытом, освоить его теоретические элементы. И поэтому в высших педагогических школах, осуществляющих подготовку преподавательских кадров, этот вопрос должен серьезно быть принят во внимание. Во всех изданных учебниках и учебных пособиях «Педагогика», в отдельных научных статьях, связанных с современной моделью учителя, в «Профессиограмме профессии учителя», утвержденной Министерством Образования, в «Правилах этического поведения учителей» коммуникативная способность учителя считается второй важной способностью после организационной способности. В высших педагогических школах профессиональные способности учителя преподаются будущим учителям как функции учителя. А на второй стадии учитель, только, что начавший педагогическую деятельность, реализовывает теоретические знания, полученные в высших педагогических школах, в процессе практического общения.

Удачное завершение педагогического процесса напрямую зависит от правильной организации общения учитель-ученик. И здесь, так как волей-неволей центром тяжести становится учитель, он (она) должна владеть следующими необходимыми компетенциями:

1) Наличие интереса к ученикам и работы с ними, наличие нужды в общении и умения

установливать общение, коммуникативные качества;

2) эмоциональное эмпатия и познание учеников;

3) гибкость, правильная и быстрая ориентация общения в частых случаях, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее изменения влияния речи в ситуациях общения и в зависимости от индивидуальных характеров учеников;

4) чувствовать ответную связь в общении и ее устойчивое поддержание;

5) управление самим собой, своим психическим положением, телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями, сознанием, чувствами;

6) спонтанность;

7) прогнозирование возможных педагогических ситуаций, результатов своего влияния;

8) развитие речи, важный лексический запас, выбор языковых средств и пользование ими;

9) владеть педагогическими чувствами, они являются сборником естественных, жизненных чувств учителя, которые предусматривают оказание влияния на школьника в требуемом направлении;

10) педагогическая импровизация, применения разных средств влияния (2,97).

Для повышения эффективности влияния речи учителя нижеприведенные приемы должны быть рационально использованы: 1) «адаптация» – это система приемов, сюда входят прием, совет, недовольство, просьба, рассуждение, юмор, ирония, приказ, вера, мечта и т.д.: 2) по сравнению с предыдущим предложением усиление тона голоса, изменения методов влияния слов, переход от сложного к простому, переход от простого к сложному, различие предложений в особо выраженной форме, частая смена методов общения.

Исследования показывают, что в условиях импровизации у учителей возможны следующие типы поведения:

1) естественный тип: продуктивный акт импровизации не создают у учителя психологические и эмоциональные трудности;

2) напряженно-обновляющий тип: здесь происходит мобилизация всех ресурсов личности, возникшие трудности устраняются;

3) невольно-тормозящий тип: потерянная, полное торможение деятельности учителя;

4) эмоциональный дефицит: учитель действует безконтрольно и несистемно, углубляет противоречие, не может управлять ни самим собой, ни своими чувствами;

5) неадекватный тип: учитель старается скрыть чувства, но не владеет способностью скрыть педагогическое целесообразное чувство и деятельность.

В процессе обучения имеются шесть основных функций рационального педагогического общения в сотрудничестве учитель-ученик:

1) конструктивное – взаимная педагогическая деятельность в обсуждении и объяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

2) организационное – общая ответственность за организацию совместной образовательной деятельности учителей с учениками, взаимная информированность и успехи в образовательно-воспитательной деятельности;

3) коммуникативно-стимулирующее – адаптивное различие форм осознательно-учебной деятельности, организация взаимной помощи в целях педагогического сотрудничества, то, что усвоили ученики на уроках, их умение;

4) информационно-обобщительное – указание связи предмета обучения с жизнью, формирование правильного мировоззрения ученика, осознание мира и ориентация, правильная оценка общественных жизненных событий, повышение уровня информационной широты на учебных занятиях и учет полноты эмоционального объяснения учебного материала, больше ссылок учеников на наглядно-чувствительные области;

5) эмоционально-корректирующее – реализация принципов «открытых перспектив» в процессе обучения, удачная замена одного вида учебной деятельности другим; создание надежного общения между учителем и учениками;

6) контрольно-оценочное – организация взаимного контроля между преподающим и обучающимися, совместное обобщение результатов посредством самоконтроля и самооценки.

Причины возникновения конфликтов в отношении учитель-ученик разные. Эти конфликты имеют объективные и субъективные причины возникновения. Опыт показывает, что недовольства в общении учитель-ученик в основном возникают в нижеприведенных случаях:

1) Учитель не принимает во внимание, не

понимает личные черты учеников и даже не пытается сделать это;

2) Школьник не может понять своего учителя, и поэтому не может воспринимать его (ее) как старшего, своего руководителя;

3) Поведение учителя не соответствует мотивам общения школьника или созданной ситуации;

4) Учитель очень самодоволен, хочет затронуть честь ученика, унижить его (ее) достоинство;

5) Школьник сознательно и настойчиво не принимает требования учителя, или не хочет считаться с требованиями коллектива.

Ввиду того, что некоторые учителя часто считают отстающего в учебе ученика неспособным, ими не интересуется в серьез, не знают их желаний и мечты, без всяких на то причин превращают их в объект порицания, отдают предпочтение дисциплине учеников, нежели на их академические успехи. Неудачный результат ученика по какому-либо предмету отождествляется его (ее) личностью. И в итоге, у школьников хромает склонность к самоутверждению. Возникают «трещины» в отношениях учитель-ученик и они все больше углубляются. Учителя и сами не замечая это становятся виновниками создания репутации «неудачного ученика» плохо учащих учеников, получающих «двойки» по некоторым предметам. На педагогическом совете, на родительских собраниях эти ученики и их родители становятся объектом критики. Постепенно в учениках меняется отношения к себе, учителю, школе и родителям. В некотором смысле им приходится мириться со своей судьбой. Современные гуманистические подходы доказывают ошибочность данной идеи. Жизненные наблюдения показывают, что ученики, запоминающиеся своей шаловливостью, плохой учебной, драчунством в школе в большинстве случаев имеют более удачную семью и карьеру, становятся известными как хорошие мастерами, деловыми людьми. Еще в конце 30-ых годов прошлого века исследования, связанные с изучением творческих способностей Р. Торранса доказали, что плохо учащиеся дети вовсе не являются неспособными, «неудачными детьми», просто у них имеется не академическая способность, а другие способности, надо их выявить и добиться их развития. Согласно современному гуманистическому подходу, недопустимо разделение учеников в классе на

«хорошие и плохие», «первые и слабые». Амбиции в классе «уважаемых» (то есть отличников) учеников, неуместные реплики, порицание со стороны учителей и родителей усиливает агрессию у слабо учащих учеников, они дерутся со сослуживками для самоутверждения, спорят с учителями, нарушают дисциплину. И это приводит к возникновению у них определенных болезней.

Хотя отношения учитель-ученик являются двусторонним сложным процессом, роль учителя в их удачном сложении очень важна. Как опытный участник этого процесса учитель оказывает влияние на формирование и развитие ученика как личности. По мнению исследователей, развитие отношений учитель-ученик в большой степени «зависит от активности именно учителя как личности» (3, 25).

В педагогическо-психологической литературе на первый план выдвигается роль учителя в гуманизации отношений в школе и описывается таким образом:

- учитель относится к каждому ученику с уважением, высоко ценит его (ее) человеческие достоинства;
- оптимистически верит в их способности и талант;
- сотрудничает с учениками как их партнер;
- создает внутренние мотивы путем их стимулирования;
- проявляет сдержанность к недостаткам учеников;
- имеет культуру общения(1, 65).

Формирование новой гуманистической педагогической мысли изменили традиционные парадигмы в сотрудничестве учитель-ученик. Ученик был оценен как субъект процесса образования. Идеи Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И. Песталосси, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К. Роджерса, А. Маслоу, связанные с самоопределением личности и самоактуализацией вновь были введены в научные круги.

В современной педагогике и психологии теоретическое обоснование общения как один из видов деятельности человека приведено в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Н.А. Березовина, А. Ализаде, А. Байрамова, М. Гамзаева, Х. Ибрагимова. Н.А. Березовин (4) изучал стиль общения учителя и ученика как творческий процесс, возникающий при взаимной деятельности коллектива учителя и ученика. А.А. Леонтьев изложил оптимальный стиль педаго-

гического общения. Он выдвигал идею о наличии не четырех, а трех стилей управления как и В.В. Давидов (5) и обосновывал их содержание. В современной школе формирование отношений учителя и учеников, теория педагогического стимулирования и практика более подробно был исследован со стороны А.Я. Гордина. А.В. Мудрик (6) подходил к проблеме общения как фактор воспитания учеников. Он дает педагогическую характеристику видов общения школьников разного возраста, излагает роль общения в процессе формирования личности в детском коллективе.

Вместе с этим как на практике, так в теории еще встречаются те, которые в оценивают школьника как объект педагогического процесса. А на самом деле: 1) школьник как личность является центром образовательно-воспитательного процесса; 2) содержание обучение не является целью, а лишь средством для развития личности школьника; 3) Учитель должен видеть достоинства школьника как личности, уважать его (ее) и верить ему (ей); 4) для самореализации школьника в школе должна быть создана обстановка для успеха и доброжелательности; 5) особое внимание должно быть уделено педагогическо-психологической диагностике личности, должны быть изучены его (ее) интересы, способности, ориентация, концепция «Я», характерные свойства, особенности разумной деятельности; б) развитие личности должен быть спрогнозирован; 7) индивидуализация должна превратиться в одно из основных направлений стратегии учебного процесса.

Значит, в педагогическом процессе научно-методическая подготовленность, эрудиция, способности, моральные качества, стиль поведения учителя играют важную роль. Учитель несет ответственность перед обществом за качественное исполнения своего профессионального долга. Профессия учителя относится к сложному виду человеческой деятельности. Успех в этой области тесно связан с точным и своевременным выполнением учителем своей педагогической функции. Педагогическая функция определяет прикладное направление профессиональных знаний и навыков учителя. Здесь происходит процесс обучения, образования, воспитания, развития и формирования учеников. И основной функцией учителя является профессионально и опытно управлять этим процессом. Древнегреческий философ Сократ

называл профессиональных учителей «бабками мысли». По его мнению, учитель не должен давать ученикам готовые знания в процессе обучения, а должен содействовать возникновению новых идей, мыслей в их головах. Процесс обучения должен быть эффективно управляемым со стороны учителя. При правильном определении диагностики, прогнозирования и исполнения процесса обучения эффект и качество работы будет высок. А реализация этой цели зависит от соблюдения каждым учителем следующей последовательности:

- определения развития физических и психических свойств школьников, уровня их умственной готовности и моральной воспитательности, условий образования и воспитания в семье;

- предвидение результатов своей работы, составление стратегии своей деятельности, оценка существующего потенциала;

- создание модели будущей деятельности, выбор эффективных путей, средств для получения качественных результатов;

- готовность к взаимному сотрудничеству с учениками для достижения цели;

- передача ученикам направляющей информации, а не готовых знаний;

- проведение мониторинга достижений обучения, выявления причин неудач, наряду с удачными чертами, выполнения корректирующих работ помимо стимулирующих мероприятий;

- оценка проекта.

Наличие у учителя необходимых профессиональных способностей в гуманизации школьной жизни играет важную роль. Педагогические способности – личные качества учителя. В азербайджанской педагогической литературе они классифицируются следующим образом: 1) организаторская способность; 2) способность обучения (преподавания); 3) перцептивная способность; 4) коммуникативная способность; 5) суггестивная (внушающая) способность; б) исследовательская способность; 7) научно-сознательная способность (7, 42).

Если в прошлом веке в профессиональной профессии учителей важные места занимали трудолюбие, дисциплина, ответственность, организованность, решительность, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, качества труда, то в «Правилах этического поведения учителей»

(68), утвержденной Министерством Образования 16 мая 2014 года, на передний план были выдвинуты гуманизм, доброжелательность, толерантность, справедливость, объективность, общительность, интерес к жизни учеников, вера в учениках, эмоциональная культура. Если обратить внимание на «Кодекс учителя» России, мы заметим, что среди принципов учительской этики на первом месте находятся гуманизм, а далее следуют законность, демократия, справедливость, профессионализм и взаимоуважение (9). Для современного учителя самым важным моральным качеством является гуманизм. Это отношение к человеку – самой высокой ценностью, самое высшее выражение человеческих чувств. Гуманизм в отношениях учитель-ученик состоит из внедрения учителя во внутренний мир ученика, соучастия в его (ее) положении, понимания его (ее) желаний и мечт, уважительного отношения к разным мышлениям, заботы о развитии личности, умелого совмещения принципа уважения и требовательности. Гуманистическое отношение учителей к ученикам заключается добрым отношением учеников учителям. При проведении опроса среди студентов IV курса АГПУ, обучающихся по специальности преподавания математики, преподавание физики, преподавание химии, преподавание истории, преподавание английского языка и преподавание биологии, проходящих педагогическую стажировку в школе № 6 города Баку, относительно профессии учителя, я еще раз убедилась, что учителя играют огромную роль в выборе профессий учениками. 16 человек (59%) из 27 человек по специальности преподавания математики, 12 человек (55%) из 22 человек по специальности преподавания физики, 19 человек (58%) из 33 человек по специальности преподавания химии, 14 человек (58%) из 24 человек по специальности преподавания истории, 13 человек (43%) из 30 человек по специальности преподавания английского языка и 12 человек (44%) из 27 человек по специальности преподавания биологии отметили, что выбирали профессию учителя по причине своих учителей. Студенты, участвующие в опросе сами признались, что не любя учителя, очень трудно выбрать предмет, преподаваемый им (ей), а может и невозможно.

Гуманистический и демократический подход к ученику в процессе сотрудничества учи-

тель-ученик, уважать их различные мысли и видения способствует развитию в школе уникальной личности. А одну из важных частей педагогического общения составляет связь между учителем и учеником. И поэтому, сотрудничество между учителем и учеником характеризуется как взаимовлияние и совместная деятельность субъектов. Наличие общей цели, организация деятельности и ее управление, распределение должностей, возникновение положительных межличностных отношений характерна для этой системы. Стабильный и постоянный коллектив формируется в процессе сотрудничества между учителем и учениками. В это время различные методы (собеседование, дискуссия, обсуждение, решение проблемных вопросов и т.д.) помогают организации процесса обучения.

Хотя создание психологической атмосферы в педагогическом коллективе зависит от взаимоотношений учителей, здесь роль директора неоспоримо. Как директор школы может повлиять на психологический климат преподавательского коллектива? Как директор с многолетним опытом могу сказать, что наличие положительной эмоции, приятного настроения в школе, профессиональная устойчивость учителей связаны с управленческими свойствами руководителя, среди которых можно особо выделить две: отношения директора к учителям и коллегиальность в работе. Директор должен уметь доброжелательно оценивать работу учителей, стараться сохранить имидж школы, а также чистое имя и авторитет каждого учителя, поддерживать его (ее) деятельность, искренне воспринимать нарекания и критику в свой адрес, при стимулировании отдельных учителей учитывать общее мнение коллектива.

Итак, создание стиля общения учитель-ученик не является новой педагогической проблемой. Характер и стиль участников педагогического процесса, в конечном счете, определяет эффективность образовательно-воспитательного процесса. В школе общение учителей и учеников в идеале должно быть гуманистическим, и оно должно быть построено на основе взаимодоверия и уважения субъектов процесса. Это является моральным эталоном его эффективности.

Литература:

1. Ализاده А. Новое педагогическое мышление: введение в психопедагогику. Баку, 2008, 442 стр.
2. Атманчук Г.В. Особенности процессов управления в развитом обществе М. 1980, 13 стр.
3. Березовин Н.А. Основы психологии и педагогики, Учебное пособие, Мн. Новое знание. 2004, 336 стр.
4. Давыдов В.В. Актуальные проблемы общей, социальной и педагогической психологии. М. АПН СССР, 1980, 159 стр.
5. Керимова Ф.Я. Технология модернизации внутришкольного управления. Диссертация на соискание научной степени доктора философии по педагогике. Баку, 2014, 172 стр.
6. Кодекс учителя. www.novayagazeta.ru/articles/2010/02/25/4578-kodeks_uchitelya, 25 февраля 2010
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М. Издательский центр «Академия». 2013, 240 стр.
8. Пашаев А., Рустамов Ф. Педагогика, Баку, «Elm və təhsil», 2012, 462 стр.
9. Рустамов Ф. Азербайджанское педагогиковедение, «Elm və təhsil», 2016.

Об авторе:

Оруджова Гюльшан Ясин кызы, директор, школа № 6, г. Баку, Азербайджан, r_aslanov@list.ru

УДК 377.5

Сиразева Л.Г.

История становления Художественной школы №1 города Казани в 50-е-60-е годы XX века

В статье рассматриваются тенденции развития и становления Художественной школы №1 города Казани. Исследуется проблема учебно-воспитательных и организационных работ. Отмечается огромная роль внешкольных учреждений в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Описывается неоценимая помощь основателей художественных школ, правительства, городских руководителей, первых директоров, первых учителей.

Ключевые слова: художественная школа, педагог, эстетическое воспитание, методическая работа, учебный план, материальная база, художник, выставка, живопись, рисунок, история искусств

Sirazeva L.G.

The history of the establishment of the Art School No. 1 of the city of Kazan in the 50s-60s of the XX century

The article discusses the development and formation trends of the Art School No. 1 of the city of Kazan. The problem of educational and organizational work is investigated. The huge role of extracurricular institutions in the aesthetic education of the younger generation is noted. The invaluable help of the founders of art schools, government, city leaders, first directors, first teachers is described.

Keywords: art school, teacher, aesthetic education, methodological work, curriculum, material base, artist, exhibition, painting, drawing, art history

В 1940 году 9 октября прозвенел первый звонок в Казанской художественной школе №1. Инициатива открытия 1-ой школы в городе Казани и 2-ой в Советском Союзе (первая была открыта в городе Москве) принадлежит Казанскому художественному училищу. Инициатива художественного училища была поддержана комитетом по делам искусств при Совете Министров ТАССР.

Школа помещается в здании Казанского художественного училища (адрес школы: улица Комлева, дом №16) и имеет одну комнату площадью в 44 квадратных метра полucherдачного типа с тремя маленькими окнами, потолком, не достигающим 2-х метров высоты (1м. 90 см.) и тесный коридор 12 метров непригодный для занятий [3].

Сороковые годы были не совсем благоприятными для развития художественных школ. Несмотря на все трудности, школа начала жить, работать. Трудно было с помещением, особенно в годы Великой отечественной войны. В течении

3-х лет школа сменила несколько помещений, не было практического опыта работы в подобных детских учреждениях, не было специально оборудованного, наглядных и методических пособий, отсутствовал натюрмортный фонд.

В течение долгих лет школа работала под руководством известных художников-педагогов ТАССР:

1942-1946 гг. Швец П.М.

1946-1948 гг. Куделькин В.И.

1948-1951 гг. Нурмухаметов Р.В.

1951-1953 гг. Фирсова Т.А.

1953-1956 гг. Зуев Е.В.

1956-1984 гг. Григорьев А.А.

Куделькин В.И. – 1911 года рождения, русский, 1938 году окончил Чебоксарское художественное училище. С 1960 года заслуженный деятель искусств ТАССР.

Нурмухаметов Р.В. – 1922 года рождения, татарин образование среднее – специальное. В 1948 году окончил Казанское художественное

училище. С 1982 года заслуженный деятель искусств ТАССР.

Фирсова Т.А. – 1901 года рождения, русская, беспартийная, образование среднее - специальное. Окончила Казанское Художественное училище в 1956 году.

Зуев Е.В. – 1923 года рождения, член КПСС, русский. Образование высшее, окончил в 1953 году Художественный институт Эстонской ССР. Имеет звание художника-живописца.

Григорьев А.А. – 1925 года рождения, беспартийный, русский. Образование среднее-специальное, в 1951 году окончил Казанское художественное училище со званием преподавателя рисования и черчения средней школы [2].

Развитие и организация школы тесно связано с педагогической деятельностью Т.А. Фирсовой, И.П. Казачковой, которые являются основателями, организаторами и первыми педагогами школы. Т.А. Фирсова и И.П. Казачкова более 20-и лет работали в школе, отдавая все силы и знания в деле эстетического воспитания и обучения детей.

Большую помощь в деле организации школы и постановке учебно-воспитательной работы оказали руководители художественного училища товарищи Швец П.М., Куделькин В.И., Нурмухаметов Р.В.

В суровые годы великой отечественной войны коллектив преподавателей и учащихся продолжал свою работу. В послевоенные годы совершенствовались принципы педагогической и методической работы.

С приходом в коллектив Е.В. Зуева школа получила активного и способного организатора. Именно, при непосредственном участии Зуева в школе были открыты классы лепки (скульптуры) и истории искусств, было получено новое оборудование, организована библиотека. Занятия велись по следующим дисциплинам: рисунок, живопись, композиция, история искусств.

По рисунку преподаватели применяли на постановках каркасные модели геометрических тел, что принесло большую пользу в смысле понимания сквозного построения и конструкции предмета. Учащиеся школы систематически занимались набросками, в конце каждого занятия отводилось 15-20 минут на выполнение кратковременных зарисовок предметов быта, чучел птиц, животных и фигуры человека в разных движениях.

По живописи систематически на каждом занятии выполнялись этюды с натюрмортов,

отдельных предметов, цветов, чучел птиц и фигуры человека. Учащиеся знакомились с техникой акварели, определением локального цвета, определением больших цветовых отношений и цветовым рефлексом.

По композиции учащиеся выполняли работы на определенную заданную тему, а также иллюстрации к народным сказкам. По скульптуре учащиеся работали двумя материалами пластилином и глиной. По истории искусств изучали виды изобразительного искусства, искусство древних веков, искусство эпохи возрождения, голландское искусство, русско-советское искусство [1].

В это же время появились первые предпосылки перехода школы в новое, более удобное, постоянное помещение. С 1957 года школа находится по адресу улица Б. Красная, дом 36 А. В 1984 году школа получает еще одно помещение по улице Бойничная, дом 8. С переходом в новое помещение представилась возможность принимать в школу большее количество учащихся, лучше организовать учебный процесс, улучшилась учебно-воспитательная работа с учащимися.

В школу пришло новое поколение способных педагогов К.В. Ларин, А.А. Бабачев, Ю.В. Лянгузов, С.К. Тухватуллина, И.В. Рафиков, З.А. Смышляева, Т.С. Подшибякина и другие.

Ларин К.В. – 1927 года рождения, беспартийный, образование среднее специальное. Окончил Казанское художественное училище в 1956 году. Педагогический стаж 4 года. Преподаватель рисунка, живописи и композиции. С каждым годом увеличивается количество выпускников, способных для поступления в художественное училище.

Лянгузов Ю.В. – 1933 года рождения, русский, беспартийный, образование среднее специальное. Окончил Казанское Художественное училище в 1954 году, преподаватель скульптуры.

Тухватуллина С.К. – 1932 года рождения, татарка, образование среднее специальное. Окончила Крымское областное художественное училище в 1954 году. Педагогический стаж 2 года. Преподаватель скульптуры.

Рафиков И.В. – 1929 года рождения, татарин, беспартийный. Окончил Государственную Академию художеств Латвийской ССР в 1955 году по специальности художника-живописца. Педагогический стаж 2 года. Преподаватель рисунка и живописи [4].

Детская художественная школа №1 оказала большую помощь в организации художествен-

ных школ города и республики – это вторая художественная школа (1959 г.), третья художественная школа (1959 г.), четвертая художественная школа (1964 г.), в Альметьевске (1960 г.). Необходимо сказать, педагогические коллективы всех художественных школ Татарии работали, как единый творческий коллектив, сплоченный единым творческими задачами, поставленными в 1959 - 1965 годах Министерством Культуры РСФСР на методических совещаниях работников художественных школ Российской Федерации, вытекающих из решений и постановлений нашей партии и правительства по вопросам дальнейшего развития Советского искусства и воспитания подрастающего поколения.

С начала 1965 года школа стала опорной для художественных школ города Казани, Татарии, городов Свердловска, Йошкар-Ола, Чебоксар, города Перми, что налагает на коллектив школы особую ответственность в постановке учебно-воспитательной работы.

Художественную школу окончили и получили художественное воспитание несколько тысяч детей. Коллектив школы гордится и радуется успехам лучших воспитанников, как лауреат международных конкурсов Е. Сидоркин, художники Скворцов, Рафиков, Кильдибеков, Мазитов и другие. В настоящее время целый ряд воспитанников школы продолжают художественное образование в художественных училищах и вузах нашей страны.

Коллектив учащихся и преподавателей принимает активное участие в общественной жизни города в эстетическом воспитании школьников. Регулярно устраиваются выставки работ учащихся в общеобразовательных школах, Дворце пионеров, кинотеатрах, в музее, в художественных школах и парках города. Педагоги школы проводят консультации по методике

рисования с учителями общеобразовательных школ, участвуют в передачах Казанского телевидения и радио, принимают участие в работе университетов культуры.

Учащиеся школы получили высокую оценку своих работ на зарубежных выставках детского изобразительного искусства на Кубе, в Англии, США, Индии и других странах.

В школе проводились интересные и полезные встречи с народным художником РСФСР Н. Жуковым, народным художником ТАССР Якуповым, заслуженного деятеля искусства ТАССР Тимофеевым, художниками Зуевым, Потягуниным и другими. Особенно интересны для детей встречи непосредственно в творческих мастерских художников. Развитие эстетического воспитания невозможно без постоянного знакомства с лучшими произведениями искусства на выставках. Посещение выставок является неотъемлемой частью учебного процесса.

Огромным стимулом для развития детского творчества является участие учеников в проводимых конкурсах Республики, Союза, а также в международных конкурсах детского творчества. Среди этих конкурсов были конкурсы, посвященные 50-летию Советской власти, конкурсы проводимые Министром Культур ТАССР к юбилеям М. Джалиля и Г. Тукая в 1966 году.

В плане учебно-воспитательной работы с учащимися была намечена организация загородной базы (лагеря). В этом лагере учащиеся получали возможность для занятий по летней практике в сочетании со здоровым отдыхом.

Художественная школа была организована с целью дать детям художественное образование и воспитание и подготовить наиболее одаренных детей к поступлению в художественное училище и другие специальные художественные учебные заведения.

Литература:

1. Алехин А.Д. Когда начинается художник: Кн. для учащихся. – М.; Просвещение, Владос, 1994. – 160 с., 8 л.ил.
2. Внешкольные учреждения. Пособие для работков внешкольных учреждений. Под ред. Л.К. Балясной, Сост. Л.И. Филатов и В.С. Муратова. М., «Просвещение», 1978, с. 256.
3. Казанский государственный архив.
4. Художники Татарстана. – Казань: Фолиант, 2016. – 236с.: ил.

Об авторе:

Сиразева Лейсан Гамилевна, педагог дополнительного образования, Центр детского технического творчества № 5, г. Набережные Челны, Россия, leisan.sirazeva@yandex.ru

УДК 173.7

Хуснутдинова Р.Р.

Психологические трансформации современной семьи в ситуации информатизации общества

Статья раскрывает основные тенденции трансформации социального института семьи и брака в России. Показаны изменения в институте семьи на фоне модернизационных процессов в российском обществе, связанных с переходом к началу информационной стадии. Отмечается появление новых форм и видов жизнедеятельности, осваиваемых российскими семьями в условиях массовой информатизации.

Описываются социальные последствия, связанные с активным внедрением информационных технологий в семейную жизнь. Рассмотрены характерные причины разводов в контексте начала информационной модернизации в России. Выделяется ряд актуальных проблем жизнедеятельности семьи, которым пока не уделяется достаточного внимания со стороны российского психологического сообщества.

Ключевые слова: образ жизни, семья, информатизация, информационная среда, жизнедеятельность семьи, компьютеризация, развод

Khusnutdinova R.R.

Psychological transformations of modern family in the situation of informatization of society

The article reveals the main trends in the transformation of the social institution of family and marriage in Russia. The changes of the family institution are shown on the background of modernization processes in Russian society related to the transition to the information stage. The author highlights the emergence of new forms and ways of life, mastered by Russian families in the context of mass informatization.

The social consequences related to the active introduction of information technologies in family life are described. The typical reasons of divorces in the context of the beginning of information modernization in Russia are considered. A number of urgent problems of family life are highlighted, which have not received sufficient attention from the Russian psychological community so far.

Key words: lifestyle, family, informatization, information environment, family life, computerization, divorce

В наши дни огромную роль для жизни современного общества играют компьютерные технологии. Проникнув во все сферы и области человеческой жизни, они не обошли стороной семью, семейные взаимоотношения. Феномен внедрения компьютерных технологий в жизнь общества, семьи требует особого осмысления, т.к. формирует возможности и удобства, создают все новые объективные предпосылки для использования компьютерных технологий в сфере образования, работы и отдыха.

И на сегодняшний день семья является одним из важных и определяющих факторов в социальной жизни человека. Без существования традиционной семьи будет нарушено продолжение человеческой жизни. Здоровый или нездоровый образ жизни «социальной ячейки» так или иначе может серьезно повлиять на различные стороны жизни общества. Ослабление структуры и деятельности семьи может привести к возникновению глубоких общественных кризисов и социальных проблем. Неблагопри-

ятные последствия стремительных и ускоренных технологических преобразований является одной из причин, способных нанести вред семье, семейным отношениям. Технологические преобразования становятся источником появления глубоких изменений и главных проблем в способе отношений и семейных ценностей. И Интернет считается одним из наиболее активно воздействующих явлений [1], которое используется практически всеми возрастными группами. Компьютер, который вошел практически в каждую семью, неся с собой новые коммуникативные и информационные технологии, при всей их несомненной полезности, все же оставляет повод для беспокойства. Широкая палитра образов интернет-жизни – от самого хорошего варианта и до самого плохого, воздействует на мысли и психику людей, меняя традиционные подходы к пониманию семейного благополучия.

Если к этому добавить и такие средства коммуникации как смартфоны, то выяснится, что члены семьи все меньше времени начинают уделять традиционному общению, проводят свободные часы в уединении с новыми средствами связи. Компьютерные технологии стали виновником тому, что значение разговора между членами семьи утратил свой прежний смысл. По возвращению домой с работы, учебы и даже детских садов, члены семьи, вместо того, чтобы быть ближе к друг другу и находиться рядом, общаться, обычно заняты играми в компьютере, проведением времени в социальных сетях, «прогулками» в интернет пространстве даже не с целью поиска полезной информации, а просто для времяпрепровождения («убивания времени»).

Результаты недавних исследований социологического центра Pew показывают, что семьи переживают стрессы из-за стремительной современной жизни вследствие многочисленного количества телефонных звонков, электронных сообщений, смс-сообщений и прочих видов современных средств связи [3].

С одной стороны, благодаря новым технологиям, человек может почувствовать себя рядом с близкими даже при наличии между ними больших расстояний, с другой является причиной обид и ссор для членов семьи, особенно супругов. Одной из основных нужд человека является установление доверительных коммуникативных отношений с другими, а в отношении супругов ожидание наличия близких отноше-

ний является большим. Однако, уход одного из супругов в интернет-коммуникации ослабляет семейные отношения, недостаток общения в семье непременно отдаляет членов семьи друг от друга, вызывает уменьшение доверия членов семьи. Виртуальный мир изменяет образ жизни и культуры человека, формируя разные ожидания и ценности, что также является источником многих противоречий между членами семьи [3].

Особенно опасным явлением становится возникающая интернет-зависимость, разрушая и личность человека, и его семью. Человек, зависимый от интернета или компьютерных игр, все свое свободное время посвящает компьютеру, оставляя без внимания как взрослых членов семьи, так и детей.

У детей, страдающих интернет-зависимостью, уменьшается стимул для взаимоотношений с другими детьми, что плохо влияет на социализацию ребенка в обществе. Еще более опасным может быть психологическое интернет-воздействие различных асоциальных групп.

Нельзя не обратить внимание на увеличивающееся влияние интернета, компьютерных технологий на женщин. С одной стороны, многие интернет-ресурсы направлены на повышение уровня знаний, с другой, может навязывать особые ценности и культуру, меняя желания и мысли женщин, которых мы традиционно считаем «хранительницами домашнего очага», т.е. социальных и культурных ценностей семьи. Внедрение феминистских мыслей в виртуальную среду становится причиной ослабления роли матери и ответственности женщин [4].

Исследования показывают, что на интернет-сайтах женщины, больше чем мужчины, предпочитают получать и отправлять электронные сообщения, делать покупки и посвящать время развлечениям. Широкая реклама товаров в интернет-среде формирует потребительство, склонность к недостижимой роскоши. Реклама порнографического и аморального характера неявно воздействуя, особенно на молодое поколение, существенным образом раздвигает границы допустимых для женщины качеств, уходя в область безнравственности, меняя представления о стыде и целомудрии [4].

Как уже говорилось, пустое и бессмысленное времяпровождение на интернет-страницах само по себе разрушает связи между членами семьи. Но существенно большим злом является просмотр материалов аморального содержа-

ния. Особенно остро это вопрос касается несовершеннолетних по причине их любопытства и неинформированности. В семье, где нет доверия между старшим и младшим поколением, где отсутствует достаточное общение, воспитание, велика вероятность того, что ребенок будет посещать сайты со взрослым контентом, видеочаты, магазины, сайты азартных игр. Интернет содержит большое количество материалов агрессивного, социально-опасного содержания. Извращенная информация о взаимоотношениях полов, например, может препятствовать формированию естественных эмоциональных привязанностей, даст искаженное представление о взаимоотношениях полов. В зрелом возрасте это может проявиться в виде половых отклонений или приведет к проблемам в отношениях с супругом [2]. Еще более опасное явление – педофилия. В интернет-пространстве ребенок может остаться один на один с преступником, и их общение из виртуального может перерасти в реальное по отношению к ребенку преступление. Чрезмерно увлеченные собой и интернет-технологиями родители могут не заметить и иные опасные для ребенка варианты воздействия – от экстремизма до суицида, от кражи личной информации до киберхулиганства.

Следует ли исключить Интернет-среду из семейной жизни, ограничив время ее применения рабочим местом или образовательными организациями? Конечно, нет. Сам интернет является нейтральным средством, технологией,

которая, как и все технологии требует ответственности от пользователя. С точки зрения здоровья семьи к числу базовых рекомендаций можно отнести ограничение времени, отводимого на гаджеты. Контроль за контентом, которым пользуется ребенок. Учится распознавать признаки надвигающейся интернет-зависимости. Уделять максимально возможное время межличностному общению, обсуждению событий, книг, проблем, возможностей семьи.

Очевидно, что современная семья как социальный институт переживает переходный период. Особое место в числе проблем жизнедеятельности современной российской семьи занимают вопросы трансформации ее образа жизни в условиях информатизации общества. Именно информационная среда, в которой происходит реализация значительного числа семейных функций, требует отдельного внимания. Анализ работ российских и зарубежных авторов демонстрирует, что исследование образа жизни семьи происходит в основном в направлении изучения социальных аспектов. К сожалению, отсутствуют работы, анализирующие психологические причины и механизмы феномена.

Изучение этих и прочих проблем является стратегической задачей отечественной психологии, без решения которой благополучное развитие семьи, совершенствование образа ее жизни не представляется возможным в условиях информатизации общества.

Литература:

1. Аймалетдинов, Т. А. Изменение образа жизни семьи в условиях информатизации общества // Социальная политика и социология, 2009. – №1. – С. 77-85.
2. Галкина, Е. П., Кадничанская М. И. Трансформация института семьи в условиях современных модернизационных процессов // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика, 2015. - №3.- С. 193-200.
3. Горшкова, В. В. Семья в проблемном поле современного социума / В. В. Горшкова, Е. П. Тонконогая, А. А. Мельникова ; под ред. В. В. Горшковой. – СПб. : СПбГУП, 2019. – 302 с. – (Новое в гуманитарных науках ; Вып. 70).
4. Рябова В. В. Трансформация функций семьи в современном российском обществе // Проблемы социально-экономического развития Сибири, 2014. – № 3. – с. 106-112.

Об авторе:

Хуснутдинова Резида Рустамовна, кандидат психологических наук, Доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, Rezida.81@mail.ru

УДК 347.78.034

Хактан Бирсель

О важности и особенностях перевода с иностранного языка

В мире публикуется много исторических и других сочинений о прошлом и настоящем. Однако жаль, что эти произведения приходится читать только на родном языке автора, и знать их содержание могут только те, кто владеет им. В таких случаях в дело вступают переводчики и книга иногда переводится на другой язык, и даже на несколько языков, становясь достоянием многих людей в мире.

Поэтому книги, написанные на разные темы, свободно распространяются, и благодаря переводчикам сегодня они не остаются на пыльных полках.

Люди, которые два столетия назад путешествовали по разным географическим регионам, делали заметки и затем превращают их в книги, словно машина времени высвечивая прошлое.

Наше исследование обосновывает важность перевода книг. В статье основное внимание уделено тому, почему необходимо переводить исторические статьи и какие вопросы следует учитывать при переводе. Следует отметить, что во всех языках есть общая фраза: «Я прочитал книгу, и моя жизнь перевернулась». Это действительно верное утверждение. В произведениях писателей есть ценная информация, которая влияет на жизнь людей. Поэтому те, кто хорошо знает какой-либо язык, должны переводить книги. Это является искусством, поскольку недостаточно переводить на другой язык дословно. Переводчик должен пропитаться духом произведения и помнить, что разные языки погружены в разный культурный контекст.

Ключевые слова: работа, перевод, язык, культура, публикация.

Haktan Birsal

Yabancı Bir Dilden Eser Çevirmenin Önemi ve İncelikleri Üzerine

Dünya geneline baktığımızda ister tarihi içerikli isterse her konuda güncel alanlarda ve zamanımızda sürekli yayın üretilmekte ve okuyucuların hizmetine sunulmaktadır. Ancak bu eserlerin sadece kendi dillerinde ve bu dili kullananlarca okunması ve bunların sayfalarındaki düşüncelerin öğrenilmesi büyük bir kayıptır. İşte bu tür durumlarda çevirmenler devreye girmekte ve bir kitap bazen bir başka dile bazen de birden fazla dile çevrilerek dünyadaki pek çok insanın hizmetine sunulmaktadır. Tarih boyunca birçok alanda yazılmış olan kitaplar da günümüzde çevirmenler sayesinde tozlu raflarda kalmaktan bu şekilde kurtulmaktadır. Özellikle günümüzden en az iki yüzyıl önce farklı coğrafyaları gezen, gezerken notlar alan ve dönüşünde bu notlarını kitaba dönüştüren insanların eserleri günümüzde geçmişe açılan birer pencere ya da birer zaman makinesi gibidir. Bu çalışma kitap çevirisi yapmanın önemi üzerine hazırlanmıştır. Makalede tarihi eserlerin çevrilmesinin neden önemli olduğu, çeviri yaparken hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulacaktır. Şu unutulmamalıdır ki, genel olarak her dilde yaygın bir deyim vardır. “Bir kitap okudum hayatım değişti”. Bu gerçekten çok doğru bir deyimdir. Çok değerli yazarlar tarafından hazırlanan eserlerde insanların hayatlarını etkileyecek bilgiler vardır. Bu nedenle her kitap o dili iyi bilenler tarafından çevrilmelidir. Çeviri aslında bir sanattır. Çünkü bir eserin farklı bir dile kelime kelime çevrilmesi yeterli değildir. Çeviren kitabın ruhunu çok iyi özümsemeli ve farklı dilin farklı kültürel bir boyuta sahip olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle dikkat edilmesi gerek esaslar çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eser, Çeviri, Dil, Kültür, Yayın

Haktan Birsel

On the Importance and Subtleties of Translating a Foreign Language

When we look around the world, publications are produced and presented to the readers, whether in historical content or other field, in current areas and in our time. However, it is a enormous loss that these works to be read only in their own language, and the knowledge on their pages only will be learned by who use this specific language. In such cases, translators come into play, and a book is sometimes translated into another language, and even more than one language, and will be offered to many of people around the world. Throughout history books are written in many areas are also free dissimilated, thanks to translators today, this is how they gets rid of staying on dusty shelves. Especially at least two centuries ago, the people who travel to different geographies, take notes while traveling, and turn these notes into books on their return, like a time machine lighten the past. This study has been prepared on the importance of translating books. In the article, it will focus on why it is important to translate historical articles and what issues should be considered when translating. It should be noted that there is a common phrase in every language in general. "I read a book, my life has changed». That is a really true statement. There is valuable information that will affect people's lives in the works prepared by writers. Therefore, those who know that specific language well, should translate books. Translation is actually an art. Because it is not enough to translate a work word by word into a different language. The translator must absorb the spirit of the book very well and remember that the different language has a different cultural dimension. Therefore, the principles to be considered are very important.

Keywords: Work, Translation, Language, Culture, Publication

Giriş

İnsanoğlunun yaşamının dünyada başlamasından itibaren dünya genelinde belki de tarım kadar genişleyerek yayılan ikinci insan çalışması yazıdır. Duvar resimleri ile başlayarak, çivi yazılarına, taş sütunlardan, derilerden kumaşlara ve papirüslerden kâğıtlara kadar inanılmaz bir insanoğlu serüvenidir. Açık bir şekilde insan uygarlık tarihini sürekli yazmıştır. Duyguları, düşünceleri, hayalleri, anlaşmaları, planları, gördükleri, inceledikleri, korkuları ve keşfettikleri her şey buralarda anlatılmıştır.

Ama burada önemli bir sorunsal vardır. Bu kadar yazılı eser insanlığın devamına, kuşaktan kuşağa nasıl aktarılacaktır. Bu kadar işaretlerle, karakterlerle ve resimlerle kaydedilmiş olan bu çalışmalar kuşakların anlayabileceği şekilde diller arasında transfer edilmediğinde, bir taş, kumaş ya da kâğıt parçasından başka bir şey olmayacaktır. Dolayısı ile uygarlıklarımız anlamlandırılarak gelecek kuşaklara aktarılmalıdır. İşte burada farklı dilleri bilen tercümanlar devreye girmektedir.

Tercüman, hakim olduğu farklı bir dili kullanarak o dilde yazılmış eseri çeviren, kendi dilinde anlam kazandıran kişidir. Tercime ise, farklı bir dilde yazılmış eserin sadece kelime boyutunda değil, yazar kişinin duygu ve düşüncelerini hissederek kendi diline dönüştürülmesi işidir. Çünkü bir dil bir kültürdür. Tercüme edilecek eser her zaman için farklı bir kültürün eseridir. Bu nedenle sadece dili bilmek yeterli değildir. Farklı dilin şekillendiği kültürü de çok iyi bilerek, o dilde yazılırken anlatılmak istenilenleri diğer dile çok iyi aktarabilmek kültür aktarımı sanatıdır. Bu nedenle bir tercüman aslında sadece dil bilen bir kişi değildir. O bir sanatkârdır. Tercüme edilen her eser de ayrı tatları olan birer sanat eseridir.

Bu makalede bir sanat olarak nitelendirilen eser tercümesi özellikleri anlatılacaktır. Neden bir tercüme eser önemlidir ve nasıl yapılmalıdır sorusuna cevap aranacaktır. Her eserin tercüme edilmesinin dünya uygarlığının devamı ve gelecek kuşaklara bırakılacak en önemli miras olduğu iddiası da bu makalenin hipotezidir. Ancak tercüme yapmak için sadece dil bilmek yeterli değildir. Tercüme eden

kişi dil bilgisinin yanında eğitimini, duygularını tercüme katmak ve özellikle de eserin esas yazarının düşüncelerini özümsemek, onu anlamak zorundadır. Yoksa günümüzde tercüme edilmesine rağmen anlamakta zorlandığımız, bütünlükten uzak bir çok tercüme eser gibi bir çalışma ortaya çıkacaktır.

Eser Tercümesinin Kültürel Boyuttaki Önemi

Başlangıçta değindiğim gibi yazının bulunmasından itibaren insanlar günümüze kadar durmadan yazmışlar, duygularını, düşüncelerini, anlaşmalarını ve planlarını aktarmışlardır. Bu çerçevede bakıldığında günümüz ölçeğinde iki tür eser olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi tarihi eserlerdir ki bunlar felsefeden gezilere, inançlardan ekonomiye kadar çok geniş bir yelpazede dağılmaktadır. İkincisi ise güncel eserlerdir ki, bunlar yayınevleri arasındaki telif hakları sözleşmeleri ile başka ülkelerde de tercüme edilerek yayınlanmaktadır. Ya da eseri yayınlayan yayınevi, eseri kendi personelleri aracılığı ile farklı dillere sunarak uluslararası eser dağıtım sistemleri vasıtasıyla dünya piyasalarına çıkarabilmektedir.

Bizim bu makalede özellikle üzerinde duracağımız iki husus olacaktır. Bunlar tarihi eserlerin tercüme edilmesinin önemi ve diğeri de tercüme yaparken dikkat edilmesi gereken hususlardır. Tarihi eserler tercüme edilmesi bakımından çok önemlidir. Çünkü bu eserlerde artık günümüzde görmemizin imkânsız olduğu detaylar gizlidir.

Bu eserler günümüzden çok önceki dönemlerde meydana gelen olaylara, toplumların yaşamlarına ve döneme etki eden her türlü olaya ışık tutan birer kandildir aslında. Bu eserler devasa bir uygarlık tarihi haritasında karanlık kalan noktaları aydınlatılabilen, bizim için geçmişte muamma olan bazı olaylar zincirini ortaya çıkarabilecek bilgileri ihtiva eden kandillerdir. Ancak, bu kandiller sadece tercüme edilirse sonsuza kadar ışık verebilmektedir.¹

Tarihi eserlere baktığımızda en çok seyyahlar tarafından yapılan geziler, döneme damgasını vuran liderler ve onların yönetimlerini anlatan eserler ve 17. Yüzyılın başından itibaren Batı-Doğu istikametinde hareket eden misyoner mektupları ve raporları öne çıkmaktadır. Bunların haricinde de çok değişik alanlarda yazılmış eserler vardır. Ancak burada tercüme etme sanatının birinci kural devre-

ye girmektedir. Bir dili çok iyi bilen çok iyi tercüme edebilir denemez kuralından yola çıktığımızda bir kişinin her alandaki eseri tercüme etmesi doğru değildir. Dili çok iyi bilse bile kendi bilim alanında çalışması daha doğrudur tercümanın. Dolayısı ile tarih alanında uzmanlaşmış bir kişi ancak tarihi eserler üzerinde çalışması mantıklıdır.² Buna kendimden örnek verecek olursam, bir siyasi tarihçi olarak kendi tercüme çalışmalarım genellikle seyyahlar, misyonerler ve tarihi belgeler üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısı ile tercüme yapmadan önce doğru çalışma alanının seçilmesi çok önemlidir. Çünkü doğru alanın seçilmemesi tercüme eserinde içindeki bilgilerin hatalı yorumlanmasına neden olacaktır.³

Geçmiş yüzyılların eserlerini incelemek ve tercüme etmek, tarihin bir dönemini günümüze taşımak gibidir. Çünkü insanların en önemli özelliği olan merak duygusu, her dönemde onları bir yerlere götürmüş ve dönüşlerinde gördüklerini ve yaşadıklarını yazmalarına ve başkaları tarafından okunmasını sağlamıştır. Ancak bu güzel eserler günümüzde çoğunlukla tarihin tozları altında kaybolmak üzeredir. Bu nedenle tarihi eserlerin tercüme edilmesine önem vermek çok önemlidir.

Tarihi eserler arasında gezginlerin eserleri çok önemlidir. Gerçekten de çok önemli ve çok değerlidir. Örneğin 16. Yüzyılda Afrika'nın derinliklerinde üç yıl zaman geçiren Mango Park, dönüşünde yaşadıklarını kaleme aldığı, dünya tarihinde ilk defa Afrika'nın derinliklerindeki yaşam ortaya çıkmıştır. Günümüzde bu eser tercüme edildiğinde o dönem ait, ticaret, yaşam, toplum, kölelik, doğal kaynaklar birer birer ortaya konulmaktadır.⁴

Yine aynı şekilde bir İngiliz William G. Palgrave, 1860 yılında kılık kıyafet ve kimlik değiştirerek Orta Doğu'yu boydan boya yaya kat eden, Hıristiyanların girmelerinin yasak olduğu alanlara giren bir kaşif ve casustur. Dönüşünde notlarını kitaplaştırarak yayınladığında ilk defa Orta Doğu'nun derinliklerindeki yaşamlar, krallar, prensler ve onların birbirleriyle mücadeleleri ortaya konulmuştur.⁵

1890 yılında bir Belçikalı Jules Joseph Leclercq, Karadeniz'den Kafkaslara girerek, Batum-Tiflis-Bakü ve oradan da Orta Asya'nın en doğusuna kadar Rus Çarlığı tarafından yapılan trenlerle yolculuk yapmış

2 D'hulst Lieven, Why and How to Write Translation Histories, FFLCH/USP,2001, s.240.

3 Başak Kıcı, Bir Profesyonel Meslek Olarak Çevirmenlik ve Çevirmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları, Çalışma İlişkiler Dergisi, 2019, Volume. 1, s. 18

4 Mungo Park, Voyage Dans l'interieur Afrique, 1795, Afrika'nın Derinliklerine Yolculuk, Çev. Haktan Bırsel, IQ Yayınları, 2017.

5 William G. Palgrav, Une Annee Dans L'Arabie Centrale, Arabistan'da Bir Yıl, Çev. Haktan Bırsel, Lotus Yayınları, 2015.

1 Seda Taş, Çeviri Biliminde Araştırmalar, Hiper Yayın, İstanbul, 2019, s. 120.

ve trenlerin gücünü tespit ederek dönüşünde bunu kralı ile paylaşmıştır. Ardından da Rus tren sistemleri örnek alınarak Belçika Kongo-Kahire demiryolu hattını inşa ederek büyük ticari kazançlar elde etmiştir. Bu gezi ile ilgili yayınladığı kitap sayesinde Kafkasları Orta Asya'ya bağlayan tren yolu hattının detayları ortaya çıkmıştır.⁶

Bir başka önemli dünya yazarı Alexandre Dumas (baba). 1858 yılında Rusya'dan arabayla güneye inmiş, Derbent boğazından Kafkaslara girerek adım adım dolaşmıştır. Onun bu geziyi yaptığı dönem Şeyh Şamil'in yeni teslim olduğu dönem olduğu için Kafkaslarda yaptığı gözlemler çok önemli görülmüştür. Onun yayınladığı kitap sayesinde Kafkasların 19. Yüzyılı tüm detayları ile gözler önüne serilmiştir.⁷

19 yüzyılın en önemli felsefecilerinden Gustave Le Bon uzun seneler yaptığı İslamiyet uygarlığı ile ilgili çalışmasını yine 1880 de yayınlamıştır. Bu eser bütün İslam coğrafyalarını ve tarihini kapsamı bakımından yayımlandığında Avrupa'da ve Osmanlı İmparatorluğu'nda çok büyük ilgi görmüştür. Eser İslam dünyasının başlangıcından 19. Yüzyıla kadar olan gelişimini ve dünya tarihine bıraktığı etkiyi anlatmaktadır. Okunduğunda hangi dine mensup olursun olursun etkilenmemek mümkün değildir.⁸

Görüldüğü gibi Batı dünyası her dönem Doğu ya ve uzak Batıya büyük bir ilgi göstermiştir. Yapılan geziler de çok dikkatli bir şekilde kitaplaşmıştır. Dolayısıyla günümüzde aynı özenle çevrilmediği takdirde unutulup gidecek bir uygarlık hazineleridir. Benzer şekilde doğudan da batıya gidenler ve gördüklerini kitaplaştıranlar vardır. Bunlardan birisi de bir Hint mihracesinin oğlu Ebu Mirza Talep Han'dır. 1799 yılında yola çıktığında detaylı bir plan yapmamış olacak ki, tesadüfen bulduğu bir gemi ile Afrika Ümit Burnu'na gelmiştir. Burada tanıştığı İrlandalı askerlerle Avrupa'ya geçmiş ve bütün Avrupa'yı dolaşmıştır. Yeniden Bombay'a döndüğünde aradan beş yıl geçmiştir. Eseri İngiltere ve Fransa'da çok büyük bir yankı uyandırmıştır.⁹

Bu seyyahların dışında bir de 400 yıl boyunca Avrupa'dan çıkarak Afrika'ya, Çin'e kadar gezen ve Hıristiyanlığı yayan Misyonerler vardır. Onlar neredeyse bir daha dönmek üzere yola çıkmış

insanlardır. Her gittikleri yerde uzun süreler boyunca kalmışlar ve mektuplar halinde sürekli raporlar göndermişlerdir. Mektupların tamamı Fransız Milli Kütüphanesi tarafından araştırmacılara açıldığında ve incelendiğinde onların 400 yıl boyunca gitmedikleri yer, görmedikleri kültür kalmadığı anlaşılmıştır. Bunların da tercüme edilmesi uygarlık tarihimizdeki detayların aktarılması bakımından çok önemlidir.

Sonuç olarak bu tür eserlerin tercüme edilmesi çok önemlidir. Çünkü tarih boyunca bir daha geriye dönerek görülemeyecek konular, bu dönemlerde bu noktalarda bulunan ve gelişmeleri gözlemleyen kişiler tarafından aktarılmış halde beklemektedir. Dolayısı ile bu alanda çok iyi eğitimler verilerek yetenekli insanların yetiştirilmesi ve desteklenmesi çok önemlidir.

Bir Eserin Tercüme Edilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Tercüme bir sanattır ve bazı kurallar gerektirir. Bunların başında hukuki kurallar önemlidir. Bir kitabın telif hakkı olmadan tercüme edilmesi için yazarın ölümünden 70 yıl geçmesi gerekmektedir. Ayrıca başka bir yayın evi tarafından yayınlanmış olan eser üzerinden tercüme etmek de yasal değildir. Dolayısı ile eserin ilk baskısının elde edilmesi şarttır. Açıkçası bu da çok önemlidir. Çünkü ilk baskı yazar tarafından hazırlanan yayındır ve orijinaldir. Bu nedenle ilk baskısı yapılmış olan esere ulaşılmaması ve çevrilmesi en doğrusudur.

Dönemim yazarı tarafından alınan eserlerde bazı hatalı ve taraflı tutumlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin 19. Yüzyıl misyonerleri Türkiye'nin doğusunda yaptıkları gezilerde demografik yapıyı hatalı vermişlerdir. Bu hatalar onlara aittir ve yazılmalıdır ancak gerekli görülmesi halinde dipnot olarak çevirmenin notu ve kaynaklarını koymakta fayda vardır.

Eser ne kadar yanlı olursa olsun aynı şekilde çevrilmelidir. Çünkü yapılan önemli bir araştırma hizmetidir. Araştırmacılar bu eserdeki bilgileri kullanarak gerektiğinde kendi savlarını ortaya koyabilmelidir.

Çevirmen bir eser çevirirken özellikle yazarının adının yanı sıra kendi adının da anılacağını unutmamalıdır. Bu nedenle dikkatli ve özenli çeviri yapmalı, gerektiğinde dil desteği almaktan çekinmemelidir.

Ancak en önemli husus çevirmek için sadece o dili bilmenin yeterli olmadığı bilincine sahip olmaktır. Çevirmen yazarın düşüncelerine, duygularına

6 Jules Joseph Leclercq, Du Caucase Aux Month Allai, Avrupalı Gözüyle Kafkaslar ve Orta Asya, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2015.

7 Alexandre Dumas, Le Caucase Suit d'en Russie, Kafkaslar, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2016.

8 Gustave Le Bon, La Civilisation Des Arabes, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2014.

9 Mirza Ebu Talep Han, La Voyage de Mirza Ebu Talep Han, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2017.

hakim olmalı ve bu duygu ve düşünceleri kendi kültürüne uygun ama aslına sadık kalarak çevirmelidir.

Sonuç

Yukarıda da değinildiği gibi çeviri bir sanattır. Çevirmen olmak kolay değildir. Günümüz uygarlığını geçmişe bağlayan kişilerdir. Tarihin çeşitli dönemlerinde hazırlanmış olan eserler, o döneme ışık tutan gerçek bilgi depolarıdır ve bu nedenle çevir-

menlik üzerinde her ülke önemli durmak ve desteklemek zorundadır.

Dolayısı ile dil bilimi üzerine eğitim veren üniversitelerde çeviri alanı ile ilgili bölümlerin açılması, her türlü tarihi eserin toplanarak çevrilmesinin teşvik edilmesi çok önemlidir. Çünkü derin tarih boyunca sayılamayacak kadar eser, belge çevrilmek için beklemektedir ve her birisi gerçek tarihe ışık tutacak kadar güçlü kandillerdir.

KAYNAKÇA

1. DUMAS, Alexandre Le Caucase Suit d'en Russie, Kafkaslar, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2016.
2. KICIR, Başak Bir Profesyonel Meslek Olarak Çevirmenlik ve Çevirmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları, Çalışma İlişkiler Dergisi, 2019, Volume. 1, s. 18.
3. LE BON, Gustave, La Civilisation Des Arabes, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2014.
4. LECLARQ, Jules Joseph Du Caucase Aux Month Allai, Avrupalı Gözüyle Kafkaslar ve Orta Asya, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2015.
5. LİEVEN, D'hulst Why and How to Write Translation Histories, FFLCH/USP,2001, s.240.
6. PALGRAV, William G., Une Annee Dans L'Arabie Centrale, Arabistan'da Bir Yıl, Çev. Haktan Birsnel, Lotus Yayınları, 2015.
7. PARK, Mungo, Voyage Dans l'interieur Afrique, 1795, Afrika'nın Derinliklerine Yolculuk, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2017.
8. TAŞ, Seda Çeviri Biliminde Araştırmalar, Hiper Yayın, İstanbul, 2019, s. 120.
9. TALEP, Mirza Ebu Han, La Voyage de Mirza Ebu Talep Han, Çev. Haktan Birsnel, IQ Yayınları, 2017.

Об авторе:

Хактан Бирсель, профессор, вице-ректор Университета Кипра, г. Никосия, haktanbirsnel@gmail.com

About the author:

Haktan BİRSEL, Assoc. Prof., Onbes Kasım Kıbrıs University, Vİse Rector, haktanbirsnel@gmail.com

Научное издание

ВЕСТНИК
Набережночелнинского государственного
педагогического университета

Сборник научно-методических трудов

Подписано для публикации электронной версии 20.05.2020

Набережночелнинский государственный педагогический университет
423806 Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Незаметдинова, 28.

