

ПРАВИТЕЛЬСТВО РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН
МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М. Акмуллы

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ

*Материалы
VI Международной научно-практической конференции,
приуроченной к 180-летию со дня рождения М. Акмуллы
16 декабря 2011 года*

IV Том

Уфа 2012

УДК 821.512
ББК 83.3(2Рос=Баш)
Г 94

*Печатается по решению функционально-научного совета
Башкирского государственного педагогического университета
им. М. Акмуллы*

Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы Международной научно-практической конференции, приуроченной к 180-летию со дня рождения М. Акмуллы, 16 декабря 2011 г. – Уфа: Издательство БГПУ, 2012. – 474 с.

В сборник вошли материалы, представленные участниками Шестых Акмуллинских чтений, приуроченных к 180-летию со дня рождения выдающегося поэта и просветителя тюркских народов. В 2011 году в конференции приняли участие более 100 ученых из России, стран ближнего и дальнего зарубежья: Индии, Китая, США, Венгрии, Болгарии, Казахстана, Узбекистана и других стран.

В издание включены материалы секций «Педагогическое наследие просветителей и инновационное развитие образования» и «Инновационные технологические основы формирования компетенций современного выпускника педвуза».

Редакционная коллегия: А.Ф. Мустаев (отв. ред.)
Г.Т. Обыденнова
Т.Д. Шабанова
Н.С. Сытина
А.Т. Арсланова
В.Ф. Бахтиярова
О.С. Тарасенко

ISBN 978-5-87978-721-4
ISBN 978-5-87978-722-1

© Издательство БГПУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Инновационные технологические основы формирования компетенций современного выпускника педвуза»

Л.Н. Адыева

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ УНИКАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 11

В.Ф. Бахтиярова, Е.В. Карунас

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНСТРУКТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 13

М. Беклемешева

ПОРЯДОК СЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ АТРИБУТИВНОГО СЛОВСОЧЕТАНИЯ В
СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 19

Е.В. Бубнель, И.Р. Садретдинов

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН 23

Ю.В. Валова

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА
СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ) 27

И.К. Гараева

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ
АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ «ЗАЩИТА» 30

И.Т. Георгиева

ЦИКЛИЧНОСТЬ ВРЕМЕНИ В БОЛГАРСКОЙ
И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА 33

С.С. Душанбаева

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ КЕЙС-ПРОГРАММ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ 36

Ю.В. Калугина

ГЕРМЕНЕВТИКА МЕТАФОРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА КАК
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА 40

В.В. Кузьмина

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ
КОММУНИКАЦИИ 43

П.В. Лобова

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КОГНИТИВНЫХ МЕТАФОР 46

Н.В. Лягушкина

ОПОРА НА ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕВОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 50

Е.А. Мартинович

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ОБЩЕНИИ
С АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ 56

Т.В. Набиева, А.Т. Арасланова

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА НОВОГО ТИПА 58

Б.А. Наймушин

УСТНЫЙ ПЕРЕВОДЧИК – РАБ, СОЛИСТ ИЛИ АККОМПАНИАТОР? 62

<i>И.Н. Нестерова</i>	МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	64
<i>Г.Т. Обыденнова, О.А. Шамигулова</i>	СОДЕРЖАТЕЛЬНО - ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КЕЙС-ПРОГРАММ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	68
<i>А.В. Умов</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	73
<i>К.Р. Хамзина</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ, СОДЕРЖАЩЕМ ОПИСАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	77
<i>О. А. Шабанов</i>	ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА	80
<i>О.А. Шабанов, Т.Д.Шабанова</i>	ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ	84
<i>Р.З. Шакуров</i>	ҮЙЛЕМ ТЕҘІЛЛЕКТЕ ЯРАТА, ҮҘКІ ТӘТІРГІ ВАҘЫТ ТҘГЕЛМЕ?.....	87
<i>Judith E. Kalb</i>	A DECEMBRIST THROUGH A NOVELIST’S EYES: IVAN GORBACHEVSKII AND EKATERINA DUBROVINA	100
<i>Vicki Thomas</i>	MIND THE GAP – BRIDGING THE DIVIDE BETWEEN THE WORLDS OF DESIGN EDUCATION AND COMMERCE	105
<i>Catherine Trainor</i>	FORT ROSS: THE EASTERN FRONTIER OF THE RUSSIAN EMPIRE.....	112

Секция «Педагогическое наследие просветителей и инновационное развитие образования»

<i>Г.А. Айдашова</i>	МОНИТОРИНГ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В ДОУ	116
<i>А.А. Акчулпанова</i>	РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В БАШКИРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	118
<i>Г.Ф. Элимбаева</i>	БАШКОРТ БАЛАЛАР ӘЗӘБИӘТЕНЕҢ ТӘРБИӘҮИ РОЛЕ	121
<i>А.С. Батришина</i>	ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И ВРАЖДЕБНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ	124
<i>В.Ф. Бахтиярова</i>	ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	127
<i>Л.Я. Букреева</i>	ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА СОЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТУ ОБРАЗОВАНИЯ	131
<i>В.В. Быкова</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА. УЭП ПО ЖИВОПИСИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА	133

<i>Л.Ю. Валеева, Г.Ф. Шабаева</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ	137
<i>Л.В. Вахидова</i> ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	141
<i>Л.В. Вахидова</i> ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	144
<i>Ф.И. Габидуллина, Р.Ә. Минһажева, Г.З. Тажсиева</i> ФАЙЛ ШӘФИГУЛЛИН ИЖАТЫНДА УҚЫТУЧЫ ОБРАЗЫ	148
<i>А.Л. Галиаскарова, Л.М. Кашипова</i> СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	149
<i>С.В. Ганиева</i> ИЗУЧЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ РОДНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКАМИ	153
<i>И.К. Гилязова, Н.К. Баладина, Ю.С. Масленникова, Г.Ф. Шабаева</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	156
<i>Л.С. Гуменова</i> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НАЧАЛ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	160
<i>А.С. Давлетова</i> ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩИЕ СЛОВА В ГИДРОНИМИИ БАШКИРСКОГО ЮЖНОГО УРАЛА	164
<i>О.В. Денисова</i> ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	166
<i>Е.В. Долгова</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СПО	169
<i>Г.Н. Закирова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	172
<i>И.И. Ибрагимова, А.Р. Ситдикова</i> ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	175
<i>П. Иванова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	177
<i>Т.П. Иванченко</i> ВОЗМОЖНОСТИ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОСТИЖЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	180
<i>З.Р. Игбаева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА, ГОТОВНОСТЬ И ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ.....	183
<i>Р.Р. Иксанова</i> ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	184
<i>А.И. Ильина, Л.В. Вахидова</i> К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	188
<i>А.А. Исанбаева</i> САМООЦЕНКА КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	190

<i>С.Н. Испулова</i>	ЦЕННОСТЬ ИДЕИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	194
<i>Г.И. Исхакова</i>	ИНЖЕНЕР – ПРОСВЕТИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	197
<i>Ә.Ф. Исәнғолова</i>	БАШКОРТ ХАЛЫК ЙОМАКТАРЫНДА АЛМАШТАР	198
<i>А.И. Кагарманова</i>	РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	200
<i>Р.Х. Калимуллин</i>	ПРИНЦИП «НЕ НАВРЕДИ» В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ	204
<i>Л.М. Кашапова</i>	ПРОФИЛАКТИКА МУЗЫКАЛЬНОЙ НАРКОМАНИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	208
<i>М.М. Кондрашова</i>	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	211
<i>А.А. Коннова</i>	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ	214
<i>Е.Р. Краснова</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	217
<i>Т.Б. Кузьмищева</i>	РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ	219
<i>В.В. Курунов</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА В ГРУППАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ БЕЗРАБОТНЫХ.....	222
<i>И.Р. Латыпова</i>	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	227
<i>Л.З. Лисейчикова</i>	О МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДВУЗЕ.....	231
<i>Е.В. Ложкина, Г.Ф. Шабеева</i>	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	234
<i>Л.В. Лямина</i>	ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	237
<i>И.М. Мажитов</i>	РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ИСЛАМСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....	243
<i>М.А. Мазалова</i>	ЭЛИТИВИСТСКИЕ ТЕНЕДЕНЦИИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ КУПЕЧЕСТВА XIX ВЕКА.....	247
<i>И.В. Маркина</i>	О ФАБУЛЬНЫХ МОТИВАХ В ПОВЕСТИ Л. АНДРЕЕВА «ИУДА ИСКАРИОТ»	250
<i>Е.И. Маслов</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	252
<i>О.С. Маширенко</i>	ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	256
<i>О.С. Маширенко, Г.Ф. Шабеева</i>		

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА ...	259
<i>Л.И. Мифтахова</i>	
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫУЧЕННОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ.....	262
<i>Н.Н. Моисеева</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ... 265	
<i>Р.А. Муминова, А. Ермакова</i>	
РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.....	269
<i>Р.А. Муминова, А. Ибрагимова</i>	
РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА.....	271
<i>Р.А. Муминова, О.Н. Хазиахметова</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОУ	273
<i>Р.А. Муминова</i>	
СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	275
<i>Р.А. Муминова, Г. Шагбалова</i>	
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	276
<i>Л.Р. Мунирова, А.И. Райнис, А.А. Бердин</i>	
СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛАХ БАШКОРТОСТАНА.....	279
<i>Л.А. Мурзина, Г.Ф. Шабеева</i>	
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ	282
<i>Л.Д. Мурзыева</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	285
<i>Е.Р. Мустаева, Н.Л. Божко</i>	
ПЛАВАНИЕ, КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО, НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	288
<i>Д.Р. Мустафина, Г.Ф. Шабеева</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	291
<i>С.А. Муталлимова</i>	
ДУХОВНЫЕ ПОИСКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	292
<i>Г.М. Мухаметханова, Ш.З. Зиннуров</i>	
АКМУЛЛА ДИП ИСЕМ АЛДЫМ, БУ ИСЕМ БУЛӘК БУЛМЫШ ТУГРЫЛЫККА... (Мәктәптә Мифтаһедин Акмулла ижатын өйрәнү тәҗрибәсеннән)	295
<i>Р.Х. Мөхиярова</i>	
АКМУЛЛА АФОРИЗМНАРЫНЫҢ ТЕЛ-СТИЛЬ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ.....	299
<i>Н.А. Ненилина</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	300
<i>Г.А. Никитина</i>	
ЭТНОДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ СЮЖЕТЫ В ТРУДАХ ПЕРВОГО УДМУРТСКОГО УЧЕНОГО Г. Е. ВЕРЕЩАГИНА	305
<i>О.М. Павлова</i>	
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ... 309	
<i>Л. В. Панова</i>	
СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ.....	312

<i>Л.В. Панова, И.Г. Боронилова</i> СИСТЕМА ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	314
<i>О.Н. Першина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	318
<i>А.И. Петрова, Л.М. Кашипова</i> ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П.М.МИРОНОВА В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ НАРОДОВ БАШКОРТОСТАНА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКА....	323
<i>Н.А. Полищук</i> ФЕНОМЕН АГОНАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛНОЦЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ..	325
<i>Т.С. Романова</i> СОХРАНЕНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ДОУ	329
<i>А. Сагадиева, Р.А. Муминова</i> РОЛЬ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	331
<i>Г.В. Самикова, Г.Ф. Шабаева</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	334
<i>Л.Х. Самситова</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ЙОЛА»)	338
<i>А.Ф. Саттарова</i> ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	342
<i>Г.Ф. Саттарова</i> МЕСТО УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ИХ СВЯЗЬ С ПРЕДМЕТОМ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	344
<i>Л.С. Сафина, А.Р. Ситдикова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	347
<i>Л.С. Сафина</i> РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	350
<i>Р. Сахабудинова</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РОМАНТИЗМА В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА».....	354
<i>Л.З. Сафиуллина</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА.....	357
<i>Р.Р. Сахибгареева, Г.Ф. Шабаева</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРОВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	360
<i>З.З. Сунагатуллина, В.Н. Копеева, Г.Ф. Шабаева</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	363
<i>Л.С. Скрябина, А.Ф. Фазлыева</i> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКИХ ГРУППАХ	367
<i>Л.Ф. Султанова</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	370
<i>Н.Ш. Сыртланова</i> НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	372

<i>Р.И. Туктарова</i>	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ	375
<i>Э.Н. Угрюмова</i>	ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОГО СТИЛЯ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В «ЛЕГЕНДЕ О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ».....	380
<i>М.Г. Усманова</i>	КАТЕГОРИЯ СКЛОНЕНИЯ: К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ БАШКИРСКИХ ПАДЕЖЕЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	382
<i>М.Г. Усманова</i>	ОТРАЖЕНИЕ МИРА ЭМОЦИЙ В ЛЕКСИКЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА (на примере глаголов кыуаныу “радоваться, кайғырыу “печалиться”)).....	385
<i>Г.Р. Фаттахова</i>	НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	387
<i>Г.Р. Фаттахова</i>	УЧИТЕЛЬ КАК ГАРАНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	391
<i>О. Г. Фаттахова</i>	ТРАДИЦИИ СОХРАНЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ЦЕННОСТИ «ЗДОРОВЬЯ»	394
<i>Р.М. Филиппова, З.З. Сунагатуллина, В.Н. Копейна, Г.Ф. Шабаета</i>	ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	396
<i>Ю.В. Фролов</i>	К ВОПРОСУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	399
<i>Ю.А. Хайруллина</i>	ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	403
<i>И.Д. Хаматов, К.В. Даутова</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОСТОЧНЫХ УЧЕНЫХ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ.....	406
<i>Л.Т. Хамидова</i>	ПРОЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ С.Т. АКСАКОВА В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ».....	410
<i>Л.Ю. Ханипова, М.Р. Юсупов</i>	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	413
<i>Л.Ю. Ханипова, Р.И. Саитов, Г.Р. Кутлова</i>	РЕИНЖИНИРИНГ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВЭ КАК СТРАТЕГИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА.....	415
<i>О.Н. Хахлова, Д.С. Занин</i>	СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ	420
<i>И.Б. Цилюгина</i>	МЕТОДИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С БЕЗНАДЗОРНЫМИ И БЕСПРИЗОРНЫМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ	423
<i>Т.С. Чуйкова, Л.А. Куликова</i>	ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ БЕЗРАБОТНЫМ С УЧЕТОМ ФАЗОВОЙ ДИНАМИКИ ИХ СОСТОЯНИЯ.....	427
<i>О.Н. Чумак</i>	РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	431

<i>Е.А. Чухланцева</i>	РОЛЬ СЕМЬИ В СТАНОВЛЕНИИ Я-КОЦЕПЦИИ МОЛОДОЙ МАТЕРИ.....	433
<i>А.Т. Шабает</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ ФГОС	437
<i>Л.Н. Шарипова</i>	ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ	440
<i>Г.Г. Шарипова</i>	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	443
<i>Л.З. Шарипова</i>	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА.....	447
<i>А.А. Шафикова, Л.М. Кашипова</i>	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	450
<i>В.В. Швейкина</i>	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ.....	453
<i>Л.П. Шеина</i>	ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ПЕРИОД ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	456
<i>Л.П. Ширяева, Г.Ф. Шабает</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО - РОЛЕВОЙ ИГРЫ	458
<i>Е.П. Юркова</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПЕРЕХОДА В ЗАМЕЩАЮЩУЮ СЕМЬЮ	462
<i>Г.А. Янкина</i>	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	465
<i>Р.В. Яхина</i>	ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ.....	470

СЕКЦИЯ

«Инновационные технологические основы формирования компетенций современного выпускника педвуза»

*Л.Н. Адыева,
Уфимский педагогический колледж № 1 (г. Уфа)*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ УНИКАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время в лингвистике существует множество открытых вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией. Среди них актуальным остается вопрос о функционировании лексико-фразеологического уровня языка в процессе межличностного общения между представителями различных культурных групп. Именно фразеологический состав языка наиболее отчетливо отражает специфику языкового мышления народа и особенности его культуры. Фразеологические единицы (в дальнейшем - ФЕ) отражают отношение народа к явлениям окружающей действительности, тесно связанных с его жизнью. Природа образного значения ФЕ тесно связана с фоновыми значениями, а именно: с практическим опытом человека, с культурно-историческими традициями говорящих на данном языке, с мифологией. В живой разговорной речи употребление фразеологизмов как образных средств позволяет конкретизировать предмет мысли, передавая при этом эмоциональное отношение к нему. Главной трудностью, которую приходится преодолевать как в процессе устного общения, а именно устного перевода, так и в процессе создания переводного текста, остается адекватная передача значения ФЕ. Данная проблема возникает в связи с тем, что преобладающая масса оборотов одного языка не имеет готовых равноценных соответствий во фразеологии другого языка. В языке перевода важно найти такие соответствия, которые были бы адекватны по значению, образности, внутренней форме, стилистической окраске, и адекватно воспроизводили индивидуально-авторские преобразования структуры ФЕ. [1]

Многие исследователи (В. Н. Комиссаров [2], Я. И. Рецкер [3], А. В. Кунин [4]) выделяют четыре основных способа перевода ФЕ. Одним из основных способов передачи уникального значения фразеологических единиц является фразеологический эквивалент (полный и частичный), при использовании которого сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы. Вторым способом передачи значения ФЕ является фразеологический аналог, который по значению адекватен английскому фразеологизму, но по образной основе отличается от него полностью или частично. Третьим способом перевода образных ФЕ является дословный перевод (калькирование), при этом, образность нового выражения должна легко восприниматься русским читателем и не создавать впечатления неестественности и несвойственности общепринятым нормам русского языка [5]. Для того чтобы объяснить смысл ФЕ, которые не имеют в русском языке ни аналога, ни эквивалента и не подлежат дословному переводу, может быть использован описательный способ перевода.

Наиболее сложным вопросом в работах, посвящённых типологии фразеологических оборотов, остается вопрос классификации ФЕ. В нашем исследовании мы остановились на классификации, предложенной В.В. Виноградовым. В зависимости оттого, насколько стираются номинативные значения компонентов фразеологизма, насколько сильно в них переносное значение, В.В. Виноградов делит ФЕ на фразеологические сращения (абсолютно неделимые, неразложимые устойчивые сочетания, общее значение которых не зависит от значения составляющих их слов), фразеологические единства (устойчивые сочетания слов, в которых при наличии общего переносного значения отчетливо сохраняются признаки семантической раздельности компонентов) и фразеологические сочетания (устойчивые обороты, в состав которых входят слова и со свободным, и с фразеологически связанным значением, которое проявляется лишь в связи со строго определенным кругом понятий и их словесных обозначений) [6].

Нами был произведен анализ семантики ФЕ в романе Дж. Голсуорси «The Forsyte Saga. The Man of Property» и их переводческие соответствия в переводе М.Ф. Лорие. Анализ показал, что в тексте-источнике встречаются все три типа ФЕ, выделенных В.В. Виноградовым. Самым распространенным типом фразеологизмов в тексте-источнике стал тип фразеологических сочетаний. Это можно объяснить тем, что фразеологические сочетания сближаются по своему характеру со свободными словосочетаниями, в них возможна замена, добавление, перестановка компонентов, что значительно расширяет возможности описания героев. В результате анализа переводческих соответствий ФЕ мы пришли к выводу, что английские фразеологические сращения в большинстве случаев переводятся свободными словосочетаниями, английские фразеологические единства переводятся чаще всего либо русскими фразеологическими единствами, либо свободными словосочетаниями, английские фразеологические сочетания переводятся также либо фразеологическими сочетаниями, либо свободными словосочетаниями или словом. Распространенным способом передачи фразеологизма в русском переводном тексте является его перевод фразеологическим эквивалентом или свободным словосочетанием (словом).

Приведем пример анализа английской ФЕ и ее переводческого соответствия: *Looking back on the Victorian era, whose ripeness, decline, and “fall-off” is in some sort pictured in “The Forsyte Saga”, we see now that we have but **jumped out of a frying-pan into a fire**.* – *Оглядываясь на эпоху Виктории, расцвет, упадок и гибель которой в некотором роде представлены в «Саге о Форсайтах», мы видим, что **попали из огня да в полымя**.* Английский фразеологический оборот «to jump out of a frying-pan into a fire» является фразеологическим единством, в основе внутренней формы которого лежит метафорическое переосмысление с элементами метонимии. Для передачи уникального значения английской ФЕ автор перевода использовал русский фразеологический оборот «попасть из огня да в полымя», который, так же как и английский фразеологизм, является фразеологическим единством, внутренняя форма которого строится на основе метафоры. Таким образом, тип английской ФЕ совпадает с типом русской ФЕ. Русский фразеологический оборот «попасть из огня да в полымя» совпадает с английским фразеологизмом по значению («попасть из одного плохого положения в другое»), по стилистической окраске (и русский, и английский фразеологизмы относятся к разговорному стилю), близок

по образности («попасть из огня в пламя» и «попасть из раскаленной сковороды в костер» - в обоих случаях возникает образ огня), но частично отличается способом переосмысления значения. Следовательно, русская ФЕ является частичным лексическим эквивалентом первого типа.

Проанализировав ФЕ в романе Дж. Голсуорси «The Forsyte Saga. The Man of Property», мы пришли к выводу, что для достижения максимальной адекватности при передаче уникального значения ФЕ, переводчику следует подбирать фразеологизм, идентичный фразеологизму оригинала по значению, стилистической окраске и внутренней форме, если же в языке-перевода нет таких фразеологизмов, то следует использовать описательный, лексический способы перевода, которые максимально раскрывают значение фразеологизма из языка-источника. Обладая знаниями о природе функционирования ФЕ, носитель российской культуры может лучше понять иноязычную речь, а также более точно и экспрессивно выразить свои мысли в процессе межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молодых Е.А. Коммуникативно-прагматическая роль фразеологизмов при трансляции языковой картины мира В. Скотта. – Вестник ВГУ: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2010, № 2 – с. 205
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.:ЭТС,2001.– 424с.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Р. Валент, 2004. – 238 с.
4. Кунин А.В. Английская фразеология. – М., 1986. – 346 с.
5. Дмитриева Л.Ф. Английский язык: курс перевода. – М.; Ростов н/Д, 2005. – 342 с.
6. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – с. 140-16.
7. Голсуорси Дж. Сага о Форсайтах. Том I. Перевод М.Ф. Лорие – М.: Правда, 1983. – 384 с.
8. John Galsworthy. The Forsyte Saga. The Man of Property. – М.: Прогресс, 1980. – 383 с.

*В.Ф. Бахтиярова, к.п.н., доцент,
Е.В. Карунас, БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Введение новых стандартов высшего профессионального образование выявило необходимость изменений в процессе обучения студентов, в частности широкое применение интерактивных методов обучения. Метод case-study - интерактивный метод обучения – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать предложения по решению проблемы, то есть обучающиеся применяют и совершенствуют аналити-

ческие и оценочные навыки, учатся работать в команде, находить наиболее рациональное решение.

Далее рассмотрим понятие «кейс-стадии».

Case-Study («кейс-метод») – учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

Цель метода Case Study – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать представленную ситуацию, разработать варианты проблем, найти их практическое решение, оценить предложенные алгоритмы и выбрать лучший из них.

Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) достаточно просты: метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, при этом знание формируется во время решения учебных задач, не имеющих однозначного ответа (возможно несколько ответов) на поставленный вопрос; акцент обучения переносится на выработку знания; результатом применения метода являются знания и навыки профессиональной деятельности; технология метода (по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию). Достоинство данного метода: развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования; для метода case-study характерны эмоции, творческая конкуренция.

Кейс должен удовлетворять следующим требованиям: соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; иллюстрировать несколько аспектов жизни; не устаревать слишком быстро; быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию; иметь несколько решений.

Технологические особенности метода case-study: метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской и аналитической деятельности студентов; метод case-study выступает как технология коллективного обучения (работа в группе) и взаимный обмен информацией; метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формирования эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.; метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения; метод case-study выступает как разновидность проектной технологии; метод case-study является технологией «создания успеха».

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность (иллюстративные учебные ситуации – кейсы; учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы; учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы; прикладные упражнения); исходя из целей и задач процесса обу-

чения (обучающие анализу и оценке; обучающие решению проблем и принятию решений; иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом); по наличию сюжета (сюжетные и бессюжетные); в зависимости от того, кто выступает субъектом кейса личностные, организационно-институциональные, много-субъектные); по типу методической части (вопросные и кейсы-задания); по степени воздействия их основных источников (практические, обучающие кейсы, научно-исследовательские кейсы).

В работе обучающегося над кейсом условно можно выделить пять этапов:

I этап — знакомство с ситуацией, её особенностями;

II этап — выделение основной проблемы (проблем), выделение персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию;

III этап — предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

IV этап — анализ последствий принятия того или иного решения;

V этап — решение кейса — предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий, указание на важные проблемы, механизмы их предотвращения и решения.

Действия педагога при реализации кейс – технологии:

- создание кейса или использование уже имеющегося;
- распределение учеников по малым группам (4-6 человек);
- знакомство учащихся с ситуацией, системой оценивания решений проблемы, сроками выполнения заданий;
- организация работы учащихся в малых группах, определение докладчиков;
- работа с кейсом;
- организация презентации решений в малых группах;
- организация общей дискуссии;
- обобщающее выступление учителя, его анализ ситуации;
- оценивание учащихся преподавателем.

«Кейс-стади» реализуют возможность студентов проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал.

Далее представим вариант «кейс-стадии», примененного в рамках опытно-экспериментальной работы по формированию конструктивно-педагогической компетенции.

Вариант I

Задачи:

1. Актуализация знаний о способах разрешения педагогических ситуаций.
2. Отработка приемов разрешения конфликтной педагогической ситуации.

Методика организации:

I. Распределить студентов на группы по 5-6 человек.

II. Раздать карточки, на которых представлена схема решения педагогической ситуации:

- 1) выявить сущность педагогической ситуации;
- 2) определить педагогическую проблему возможные причины возникновения данной ситуации;
- 3) сформулировать стратегические, тактические, ситуативные педагогические задачи, направленные на решение возникшей ситуации;

- 4) определить несколько вариантов решения педагогической ситуации;
- 5) выбрать наиболее оптимальный вариант;
- 6) реализация плана решения ситуации;
- 7) анализ.

III. Педагогическая ситуация №1

Учительница литературы два года работала в старших классах, предмет свой любила и знала. В прошлом году к ней в 10-й класс пришел мальчик из другой школы. Причина перевода – конфликты с учителями. Он менял уже третью школу. Игорь, так звали мальчика, сразу понравился одноклассникам и учителям. Умный, эрудированный, аккуратный, всегда старался принять активное участие в общественной жизни класса и школы. Учительница даже часто задумывалась, что же случилось в тех школах, из которых ему пришлось уйти?

Мальчик проучился первую четверть. Никаких замечаний к нему не было. Родители облегченно вздохнули на родительском собрании, потому что учительница об их сыне говорила только хорошее. Игорь стал лидером в классе.

Началось все во второй четверти, когда стали изучать новое произведение. Он громко на весь класс объявлял, что это произведение уже не актуально, оно не интересно, почему бы не разрешить, как за рубежом, изучать каждому ученику любое произведение и ходить на те предметы, которые он считает нужными. Сидеть на уроках скучно, просто все молчат и т.д. Так на каждом уроке.

Педагогическая ситуация 2.

В классе мальчик, недавно приехавший из Армении - Тамерлан. Его постоянно обзывают, не хотят с ним общаться, смеются над ним. На одной из перемен к нему подошел одноклассник Вова, стал обзывать, толкнул его. Тамерлан, не сдержавшись, дал сдачу. Между ребятами произошла драка. На помощь Вова, подключились одноклассники. На следующий день в школу с жалобами пришли родители учеников и требовали, чтобы мальчика перевели в другой класс или в другую школу.

В процесс разрешения педагогических ситуаций студенты должны сами, пользуясь собственным опытом и навыками моделирования, предложить содержание конфликтной ситуации, распределить между собой роли. Сам диалог заранее не оговаривается. Они проигрывают педагогическую ситуацию, при которой необходимо использовать приемы разрешения конфликтной ситуации. Можно заранее определить, какая пара какой прием должна отработать, можно предложить студентам выбирать самим. При анализе ситуации оцениваются эффективность использования того или иного приема в каждой конкретной ситуации, умение студента реализовать данный прием. Необходимо определить использовался один прием или возникла необходимость поиска привлечения других возможных вариантов. Также важно обратить внимание на внешние признаки (жесты, позы, голос и т.д.), по которым можно определить, как меняется эмоциональное состояние конфликтующих сторон.

Применение кейс-стади в процесс обучения дало хорошие результаты о чем можно судить по проведенной диагностике сформированности КПК.

В ходе опытно-экспериментальной работы у большинства испытуемых сформировался высокий уровень мотивации, появилось осознанное отношение к овладению КПК, стремление освоить их. Произошла переориентация студентов на

осмысление ценностей и идей КПК с точки зрения ее образовательной и социальной значимости. Как показали наблюдения, к концу формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы усилилась внутренняя мотивация: особую значимость для студентов приобрело овладение научными основами проектирования и механизмами согласования ценностей и целей КПК, ярко выраженное стремление проектировать педагогическую деятельность с учетом КПК.

О высокой положительной динамике мотивационно-ценностного отношения студентов экспериментальной группы к овладению КПК свидетельствуют изменения в целевых установках, выступающих результатом их самоопределения по отношению к КПК.

Большинство студентов экспериментальной группы достигли уровня - компетентность сформированности ценностного отношения к КПК. Так, у большинства студентов (86%) сформировались профессиональные убеждения в необходимости систематического отслеживания и коррекции образовательного процесса. Общее значение уровня сформированности их ценностного отношения к освоению КПК соответствует компетентности.

Стоит обратить внимание на тот факт, что формирование ценностного отношения проходило параллельно с освоением знаний КПК. Следовательно, мы вправе предполагать, что произошли приращения и в когнитивном, и в операционально-деятельностном аспектах КПК. Поэтому в ходе контрольного среза мы изучили состояние когнитивного и операционально-деятельностного компонентов и предложили студентам тесты и учебные задания, позволяющие определить полноту, конкретность, гибкость и осознанность знаний и сформированности отдельных компонентов КПК.

Данные контрольного среза убедительно свидетельствуют о довольно значительном сдвиге в уровне усвоения знаний о КПК в экспериментальной группе. Результаты проведенного тестирования показали явное преимущество в овладении знаниями теории КПК студентов экспериментальной группы. Многие студенты (31,3%) владеют знаниями о КПК на уровне - компетентность, 62,5% - на уровне анализа и синтеза. Для них характерно и самое высокое значение прироста коэффициента усвоения знаний.

Третье направление контрольного среза было нацелено на выявление уровня сформированности операционально-деятельностном критерия КПК. Качественный анализ выполнения заданий студентов экспериментальной группы позволяет говорить о том, что достаточно интенсивно шло освоение КПК. Большинство студентов правильно разрабатывали план мониторингового изучения педагогического явления, подбирали инструментарий (критерии и показатели, методику изучения), осуществляли сбор данных и их интерпретацию, разрабатывали характеристику уровней, соотносили полученные данные с нормами, формулировали педагогический диагноз, что говорит о развитии определенных мыслительных операций. В ходе наблюдений за деятельностью преподавателей было выявлено, что 31% испытуемых, обучавшихся по экспериментальной программе, достигли уровня моделирования мониторинговых действий и смогли решить задачи третьего уровня сложности. Для них было характерно самостоятельное выполнение всех мониторинговых действий, привлечение и использование знаний психологии, физиологии, творческий поиск вариантов выполнения

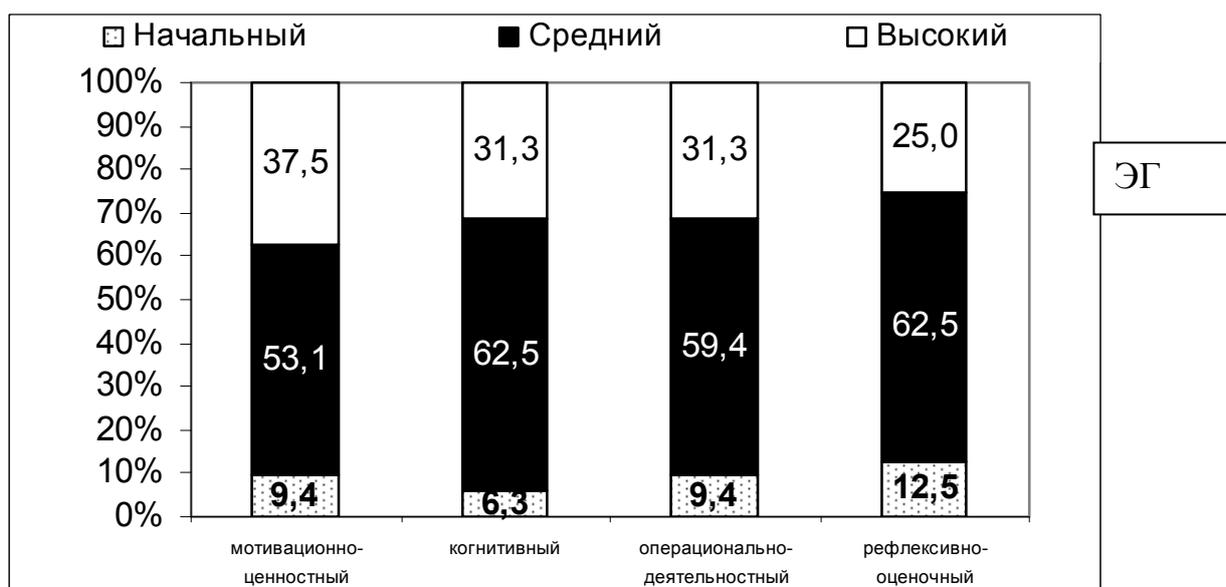
заданий, умение анализировать, сравнивать, группировать. 59% студентов экспериментальной группы овладели исследуемыми умениями на уровне воспроизведения: действия выполнялись в соответствии с заданным образцом, но преподаватели затруднялись в определении объекта мониторингового изучения. И лишь 9% обучающихся были отнесены нами к уровню первичного освоения.

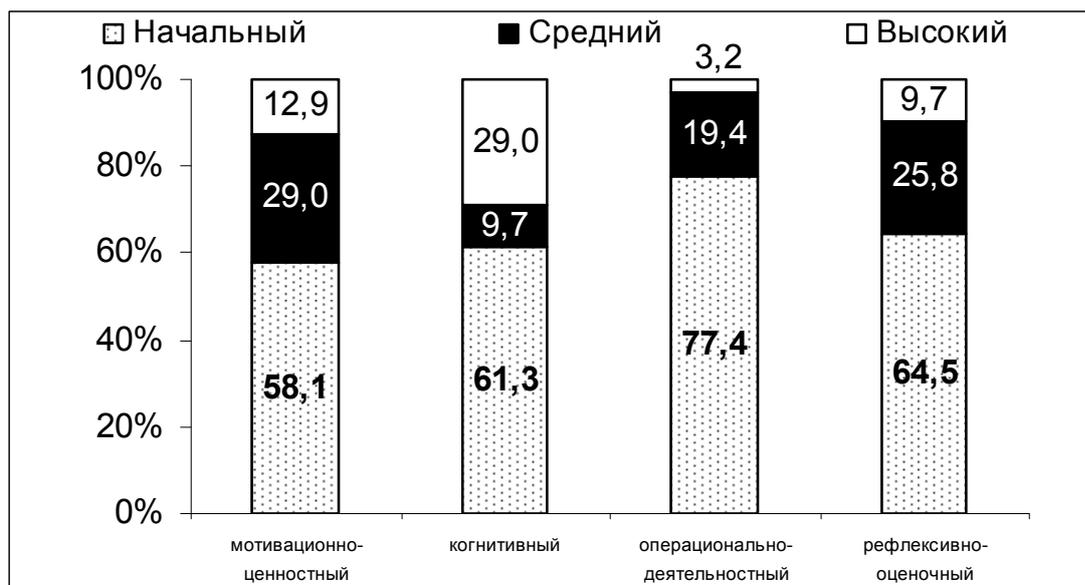
Обобщенные результаты контрольных срезов по трем критериям сформированности КПК у студентов педагогического вуза экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1.

Уровень сформированности КПК по критериям в экспериментальной и контрольной группах (контрольный этап)

Группы	Критерии сформированности	Уровень сформированности					
		Начальный		средний		Высокий	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
ЭГ – 25 чел.	Мотивационно-личностный	8	9,4	44	53,1	31	37,5
	Когнитивный	5	6,3	52	62,5	26	31,3
	Операционально-деятельностный	8	9,4	49	59,4	26	31,3
КГ – 25 чел.	Мотивационно-личностный	43	58,1	21	29,0	10	12,9
	Когнитивный	45	61,3	7	9,7	22	29,0
	Операционально-деятельностный	57	77,4	14	19,4	3	3,2





КГ

Рис. 1. Уровень сформированности КПК по критериям в экспериментальной и контрольной группах (контрольный этап)

Таким образом, данные контрольного среза показали изменения в сравнении с замерах констатирующего эксперимента по всем критериям, однако значимыми эти изменения были только в экспериментальной группе, где произошел сдвиг в количестве студентов с функциональной грамотностью (59,4%) и компетентность (31,3%) уровнями сформированности КПК. В контрольной группе существенных изменений в уровнях сформированности данных умений не произошло.

*М. Беклемешева,
аспирант МГПУ, Институт иностранных языков РГФ (г. Москва)*

ПОРЯДОК СЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ АТТРИБУТИВНОГО СЛОВОСОЧЕТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В атрибутивных сочетаниях перед главным словом часто употребляется несколько определений, при этом принцип порядка следования атрибутов остаётся не ясным.

В лингвистике делались попытки объяснить порядок расположения прилагательных интуицией, логической последовательностью мысли, языковой тенденцией, степенью специализации определений и т.п. В частности, некоторые зарубежные и отечественные лингвисты полагают, что синтаксическая структура словосочетания определяется лексическим содержанием его компонентов. Так, А. Хорнби [Хорнби 1992:229] указывает на определенную последовательность компонентов в соответствии с их значением: определители, качество, размер, длина, форма, цвет, материал, назначение, определяемое существительное, ср.: a very valuable old gold watch; those smart brown snake skin shoes.

В работе С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова 2007: 34], например, показано, что прилагательные, обозначающие цвет, как правило, располагаются ближе всего к существительному, в то время как прилагательные со значением размера обычно наиболее удалены от существительного, ср.: *little round green tables, big multicolored skirts*. Рассмотрев прилагательные, обозначающие размер, объём, мягкость, температуру, влажность, тяжесть, форму, возраст, цвет, С.Г. Тер-Минасова приходит к выводу, что они размещаются по отношению к определяемому в перечисленном выше порядке, ср.: *thick straight blonde hair; short thick blonde hair; fat smooth round face*.

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, возможны отклонения от этого порядка, которые могут быть вызваны индивидуально-авторскими соображениями (стиль, эмфаза), лексическими особенностями данного словосочетания, ср.: *great tawny-coloured intelligent eyes*.

Однако анализ текстового материала показывает, что семантический фактор не всегда является ключевым при распределении порядка следования компонентов атрибутивного словосочетания, ср.: *a wet dirty cloth vs. a dirty wet cloth* – в речи могут встретиться оба этих словосочетания. Как представляется, вывод о зависимости порядка следования компонентов словосочетания и лексического значения его компонентов основывается скорее на статистических подсчётах, лингвистической интуиции, а не на научном принципе, поскольку аргументации авторами не предлагается.

В данной работе предлагается проанализировать порядок следования компонентов в словосочетании с точки зрения теории актуального членения.

Впервые актуальное членение к анализу словосочетаний применил А. Свобода, выдвинув предположение о том, что факторы, влияющие на коммуникативную значимость компонента, применимы не только в рамках предложения, но и более «мелкой» структуры, например, словосочетания. А. Свобода опирается на семантическую схему, разработанную Я. Фирбасом, согласно которой порядок следования компонентов словосочетания определяется их семантикой и имеет следующую последовательность: носитель качества – качество – уточнение. Согласно этой схеме коммуникативная значимость компонентов нарастает по мере продвижения коммуникации - от указания на носителя качества к качеству и уточнению характера этого качества. Соответственно, в рамках словосочетания каждый атрибут продвигает коммуникацию на шаг дальше и имеет большую коммуникативную значимость, чем главное слово. Таким образом, в словосочетании *a big brown toy bear* самую высокую коммуникативную значимость будет иметь компонент *big*, выполняющий семантическую функцию уточнения [Свобода 1987].

Эти данные вполне согласуются с результатами исследования порядка следования определений в атрибутивной цепочке в работе О.А. Сулеймановой [Сулейманова 2009], которая, исследуя категорию определенности / неопределенности, утверждает, что порядок следования компонентов в рамках атрибутивной конструкции определяется релевантностью выделения некоторого подкласса в рамках данного класса объектов. То определение, которое непосредственно предшествует существительному, выделяет классы предметов, а то определение, которое удалено от существительного, выделяет некий подкласс в рамках класса, ср.:

большой обеденный стол предполагает существование подкласса обеденных столов (в отличие, например, от журнальных), в то время как определение большой обозначает подкласс, т.е. является «субъективной» характеристикой объекта. Иными словами, параметр большой в данном контексте более важен.

Эта точка зрения находит поддержку в трудах О.К. Ирисхановой [Ирисханова 2010], которая анализирует понятие «распределение внимания» в комплексных лексических единицах, используя термины фокусирование и дефокусирование, ср.: существительное *blackmail*, образованное от словосочетания прилагательного *black* и существительного *mail*. В сознании современных носителей языка второй компонент утратил свое первоначальное значение и переместился во вторичный фокус, а первичным (и более коммуникативно-значимым) стал компонент *black*, что полностью изменило значение всего сочетания. Так, присоединение нового компонента позволяет выделить новый подкласс внутри более крупного класса объектов.

Таким образом, расстановка неоднородных определений при одном определяемом существительном регулируется определенными правилами.

Этой точки зрения придерживается также Л.П. Крысин, предлагая развернутое обоснование наблюдаемым закономерностям в порядке следования атрибутов. Во-первых, как утверждает Л.П. Крысин, из нескольких прилагательных, сочетающихся с тем или иным существительным, ближе всего к нему то, которое имеет больше общих с ним смысловых черт, чем все другие определения. Иными словами, оно характеризует широкий класс предметов и потому имеет с данным существительным меньше общности, чем все другие определения. Так, например, в сочетании *маленькая быстрая буланая лошадь* у прилагательного *буланая* больше общности в смысле со словом *лошадь*, чем у прилагательных *быстрая* и *маленькая*. То есть булаными могут быть только лошади, а быстрыми — и другие животные (ср.: *быстрый олень*, *быстрая рыбка*), и действия, свойства (*быстрая езда*, *быстрая реакция*). Словом *маленький* может характеризоваться еще более обширный класс предметов, явлений, свойств, ср.: *маленькое расстояние*, *маленький пузырек*, *маленькое облако*, *маленькая удача*.

Во-вторых, Л.П. Крысин отмечает, что слева от определяемого обычно находится такое прилагательное, сочетание которого с данным существительным можно преобразовать в оборот с глаголами-связками *являться*, *быть*, ср.: *буланая лошадь*, то есть лошадь, которая является (была) буланой. Левее стоит прилагательное, сочетание которого с существительным преобразуется в такое выражение, которое содержит слова, повторяющие часть смысла определяемого существительного: *быстрая лошадь*, то есть лошадь, которая быстро бежит (смысл глагола *бежать* имеет общую часть со смыслом слова *лошадь*, в толковании этого существительного непременно указывается, что лошади могут использоваться для перевозки тяжестей, для полевых работ, для бега в спортивных состязаниях). Еще левее располагается прилагательное, сочетание которого с существительным можно переделать в оборот, содержащий глагольную связку и сочетание «для + это существительное в родительном падеже»: *маленькая лошадь*, то есть лошадь, которая является маленькой для лошади (т. е. по сравнению с другими лошадьми или с нашим представлением о том, каков должен быть рост обычной лошади).

В-третьих, согласно наблюдениям Л.П. Крысина, в ряду неоднородных определений одного существительного порядковое числительное ставится перед всеми прилагательными, ср.: первый большой заключительный концерт, второй прямоугольный равнобедренный треугольник. Оно имеет более отвлеченное значение, может сочетаться с более обширным классом имен существительных, чем любое, даже самое абстрактное по значению прилагательное.

Далее автор указывает, что если же в числе определений есть местоимение типа этот, весь, такой, всякий, никакой, какой-нибудь, какой-то, наш, ваш, то оно располагается самым первым (или самым левым) в цепочке определений, так как местоимение употребляется вместо любого имени, значит, оно наиболее абстрактно по смыслу. Поэтому говорят — эта тяжелая стальная плита, ваш прекрасный большой душистый букет цветов, всякое первое самостоятельное дело, какой-то маленький пожилой усталый небритый человек.

В итоге Л.П. Крысин предлагает следующую формулу порядка следования неоднородных определений прилагательных при существительном. По мнению автора, первым ставится местоименное определение, затем порядковое числительное, за ним — оценочное прилагательное типа хороший, прекрасный, великолепный, отвратительный и под., потом — определение, характеризующее величину, затем — форму предмета, за ним — цвет и материал и, наконец, прилагательное, называющее функцию или состояние предмета (или существа) [Крысин 2004].

Таким образом, выводы, к которым приходят О.А. Сулейманова, О.К. Ирисханова и Л.П. Крысин совпадают с представлениями А. Свободы о коммуникативной иерархии компонентов в атрибутивной конструкции.

Применим эти аргументы к анализу следующих атрибутивных конструкций: *white healthy teeth vs. healthy white teeth*. В нейтральном контексте возможно появление словосочетания *white healthy teeth*, поскольку объективно существует класс людей со здоровыми зубами, внутри этого класса выделяются люди с белыми зубами, что является более важным параметром с точки зрения говорящего. Напротив, в выражении *healthy white teeth* речь идёт о классе белоснежных зубов, среди которых могут быть зубы здоровые и не очень. Параметр *healthy* уточняет, какая именно характеристика зубов важна в данной ситуации.

Иными словами, первый компонент в атрибутивной конструкции является главным и наиболее значимым с коммуникативной точки зрения. Если говорить об актуальном членении атрибутивного словосочетания, то первое слово можно определить как рему, последующее определение имеет функцию переходного компонента, а определяемое слово является темой, ср.: *white (P) healthy(ПК) teeth (T)*; *a trendy (P) silk (ПК) dress (T)*.

Таким образом, лексический критерий оценки порядка следования атрибутов в словосочетании не представляется вполне надёжным, поскольку может меняться в зависимости от коммуникативной установки автора. Как представляется, анализ значимости компонентов атрибутивного словосочетания с точки зрения актуального членения мог бы внести большую ясность в этот вопрос.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ирисханова, О.К. Дефокусирование и категоризация в комплексных лексических единицах// Когнитивные исследования языка: Издательский дом ТГУ имени Г.Р. Державина. - М., 2010. С.136
2. Крысин, Л.П. Русское слово, себе и чужое// Языки славянской культуры. - М., 2004. С.846
3. Сулейманова, О.А. Грамматические аспекты перевода// Академия. – М., 2009. С.236
4. Тер-Минасова, С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах// URSS. – М., 2007. С. 34.
5. Хорнби, А.С. Конструкции и обороты английского языка// Буклет. – М., 1992. С.229.
6. Svoboda, A. Functional perspective of the noun phrase // Brno. Univerzita J.E.Purkyně v Brně, 1987. - P.134.

*Е.В. Бубнель, аспирант,
И.Р. Садретдинов, магистрант БГПУ им. М. Акмуллы*

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В последнее время очень часто используется термин «толерантность» - в политике, в культуре, в образовании, даже в быту. В Российской Федерации, которая является многонациональным государством, актуален вопрос адекватного восприятия к людям иной национальной и конфессиональной принадлежности и терпимого отношения к ним. Частые межэтнические, межконфессиональные конфликты, в том числе и грозящие перерасти в глобальные, требуют формирования новой культуры отношений, построенных на уважении, принятии чужой культуры. Сильное воздействие на человеческое сознание оказывают различные формы конфронтации на этнической и религиозной почвах. Не обошли эти тенденции и школу. Миграция населения привела к тому, что многие школы становятся своего рода микрокосмом культурного многообразия, что нередко и порождает конфликты. [1,С.3].

Республика Башкортостан является полиэтническим, биконфессиональным, поликультурным субъектом РФ и своего рода индикатором процессов, происходящих в ней, поэтому толерантность следует считать неременным условием процветания нашей республики.

В теории воспитания этнокультурной толерантности личности средствами исторического образования, утверждается мысль о том, что история обладает огромным потенциалом в обогащении сознания и опыта человека толерантным отношением, являясь могучим средством воспитания этнокультурной толерантности личности в процессе специально организованных занятий. Во многом благодаря историческому образованию человечество сохранило и умножило свою способность взаимодействовать с окружающим миром, а также друг с другом на основе принципа толерантности в соответствии с законами высокой духовности

и нравственности. На этой основе выдвигается идея о том, что развитие этнокультурной толерантности средствами исторического образования приводит к образованию «моральных правил» (термин Э.Фромма), которые усваиваются индивидом и укореняются в психической структуре его личности.

Процесс формирования этнокультурной предполагает формирование этнической толерантности, так как именно она является инструментом, механизмом достижения межэтнического взаимодействия. Изучение того или иного феномена «чужой» («новой») культуры сквозь призму родной является одним из эффективных способов приобщения и приятия подрастающим поколением ценностно-смысловых пластов новых для него культур. [4, С.7]. Формирование этнокультурной компетентности через воспитание у учащихся толерантности в процессе учебной деятельности на уроках истории имеет свою специфику, которая, прежде всего, заключается в том, что одним из участников общения выступает дисциплина «история». Получение знаний о таких исходных теоретических положениях, как сущность, функции, структура учебной деятельности, направленной на формирование у учащихся этнокультурной толерантности, приобретение необходимых в связи этим практических навыков и умений - является одной из важнейших задач каждого будущего педагога.

Успехи в формировании толерантности во многом зависят от учителя и атмосферы школы. Воспитание толерантности невозможно в условиях авторитарного стиля общения «учитель – ученик». Поэтому одним из условий воспитания толерантности является освоение учителем определенных демократических механизмов в организации учебного процесса и общения учеников друг с другом и с учителем. Только в демократической школе возможно эффективное обучение толерантности [1, С. 5] .

Сущность учебной деятельности понимается как профессиональная деятельность по установлению соответствующих специфике предмета особенностей коммуникативных связей и отношений между всеми его «участниками». В целостной структуре учебной деятельности педагога выделяются и подробно характеризуются такие элементы, как мотивационно-ценностный, содержательно-смысловой и коммуникативно-исполнительский.

Как воспитать толерантную личность школьника? Как заложить в его мышление, поведение, образ жизни общечеловеческие ценности?

Поведение педагога является для учащихся своего рода эталоном и важнейшим познавательным мотивом. Поэтому толерантная культура педагога есть условие формирования толерантности школьников. В силу этого обстоятельства практически на каждом уроке истории, обществознания необходимо создавать так называемые эпизоды толерантности (кейс-задачи): несколько минут интересной информации о культуре, о быте, об известных людях - представителях той или иной национальности. Несколько минут поэзии: восточной, русской, татарской, удмуртской - и всё это частички, создающие эмоциональную отзывчивость и открытость восприятия другой культуры.

Созданию толерантной атмосферы в классе, в школе способствуют ролевые и деловые игры, в процессе которых учащиеся: и местные жители, и вынужденные переселенцы - увлекательно играют роли инакомыслящих. Это позволяет школьникам понять переживания, особенности поведения носителей других

культур, что, естественно, впоследствии помогает им принимать и понимать другой тип поведения, мышления. Возможно, систематическая работа по профилактике эксцессов предотвращает многие случаи психического насилия. А самое главное, способствует формированию толерантной культуры школьников, являющейся одной из основ межкультурного диалога современности.

Историко-обществоведческие дисциплины имеют огромный потенциал для формирования толерантной личности школьника. Происходит своеобразный межкультурный диалог на ученическом уровне, способствующий взаимопроникновению культур, развитию коммуникативной открытости.

Судьба нашего общества во многом зависит от менталитета молодых граждан, в котором интегрируются национальные и универсальные ценности. Образование и воспитание в духе демократии и прав человека с учетом национально-региональных ценностей — одно из приоритетных направлений развития российской школы.

В программе ЮНЕСКО «Школа XXI века» констатируется, что выпускник школы должен творчески, по-новому смотреть на привычные вещи, самоопределяться, брать на себя ответственность за свое образование, быть толерантным, эмоционально устойчивым, доброжелательно относиться к многообразию жизни.

Толерантность, по определению академика В.Тишкова, - «личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [3, С. 258].

Авторитарная педагогика уступает место педагогике гуманной, основанной на личностно ориентированном обучении, педагогике сотрудничества. Активные формы и интерактивные методы помогают учащимся овладеть знаниями и навыками, а также выработать позицию толерантности. Эвристическая беседа, урок-диалог, дискуссия, ролевые и деловые игры облегчают становление личности на основе толерантности, поликультурности, ненасилия.

Особое место в цикле учебных дисциплин занимает курс «Обществознание», который имеет огромные резервы для формирования общечеловеческих ценностей, в том числе и толерантности школьников. Активные формы проведения уроков обществознания позволяют развить толерантность в поведении, мышлении ребят: ведь толерантной личностью ребенок становится в действиях, деятельности. Взрослые играют роли детей и наоборот, что позволяет достичь наибольшей раскрепощенности. В результате школьники получают опыт разрешения конфликтных ситуаций; вживаясь в роль, они учатся понимать людей другой культуры, нации, социального статуса и т.д.

Любой класс, любая группа должна восприниматься как своеобразная микро модель современного полиэтнического общества, так как этнический состав этих классов или групп представлен татарами, русскими, удмуртами, марийцами, башкирами, узбеками, казахами, армянами, азербайджанцами, украинцами и другими.

Первый уровень общения толерантности - это семья, класс, школа. Наличие толерантного учителя, родителя есть необходимое условие становления толерантной личности школьника. Использование национально-регионального

компонента помогает продемонстрировать терпимость и уважение к различным культурам.

Изучение истории России – это важнейший пласт для формирования толерантности: история страны — это история народов, ее населяющих. «Толерантность (от лат. *tolerantia*-терпение) – терпимость по отношению к инакомыслию, чужим взглядам, верованиям, поведению, к критике другими своих идей, позиций и действий и т.д.... Вместе с тем., толерантность.... не беспринципность, соглашательство с любыми силами, непротивление злу, терпимость к вседозволенности и незаконным действиям». [6, С. 272]. Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков и постоянно дополнялось разносторонними значениями, стремясь соответствовать действительности. Подробный экскурс в историю этого понятия предлагает Энциклопедия Кругосвет в соответствующей статье, где также исследуются психологические особенности т.н. «дифференцированного понимания феномена толерантности» (естественный, моральный и нравственный типы).[3]

Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами-членами ЮНЕСКО, включая Россию), толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности».

Особая роль в формировании толерантности у всех категорий обучаемых – от дошкольной до послевузовской образовательной системы - принадлежит, безусловно, педагогам. Сегодня в России, да и в мире осознают, хотя зачастую открыто не говорят о различиях в религиозной и культурной традиции - христианской и мусульманской. В связи с этим, мы полагаем, более актуально рассматривать вопрос об этнокультурной толерантности. Впервые понятие этнокультурной толерантности вводит в учебном пособии «Этнопедагогика» Кукушин В.С. Этнокультурная толерантность определяется как толерантность к ценностям и культурным особенностям других этнических, языковых и конфессиональных групп, определяющую готовность к межкультурным контактам [2, С. 14].

Организация процесса формирования толерантности предполагает включение в содержание учебно-воспитательной работы школы вопросов связанных с толерантностью. Обогащение уроков права темами, содержащими материал для формирования толерантности у учащихся, усиление социально-правовой направленности внеурочных форм работы, установление тесной взаимосвязи школы, семьи и социальных учреждений в ходе работы по формированию у школьников толерантного сознания и правомерного поведения.

Успешное проведение работы по формированию толерантности у школьников предполагает: сочетание учебной деятельности учащихся на уроках права, обществознания, истории и применение активных форм внеурочной работы со старшеклассниками (диспуты, брейн-ринги, ролевые и деловые игры, конкурсы, круглые столы, викторины, комплексы тренинговых занятий по толерантности, встречи-диалоги культур и др.) Важной частью работы является внедрение интерактивных методов обучения как средства формирования толерантности и активной позиции в этом каждого ученика.

Таким образом, применение активных и интерактивных методов позволяет школьникам, а также другим субъектам социума приобрести опыт толерантного поведения, мышления, сознания. Процесс формирования толерантности у учащихся старших классов общеобразовательных школ в историческом и правовом образовании базируется на следующих исходных положениях: междисциплинарности, полиэтничности, поликультурности, оптимизации, практической направленности.

Он предполагает целенаправленную педагогическую деятельность по овладению учащимися старших классов навыками толерантного поведения, соответствующего требованиям общества, формированию правовой культуры и культуры толерантности на основе основополагающих ценностей национальной, общероссийской и мировой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотина Т.В. Вопросы толерантности в современном российском образовании. // Преподавание истории в школе. - 2010. - №1 - С.3-6.
2. Кукушин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. - 448 с.
3. Кругосвет: Энциклопедия, 2006 // <http://krugosvet.ru>
4. Очерки теории и политики этничности в России. М.:, 1997. – 532 с.
5. Поштарева Т. В. Теоретические основы формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтничной образовательной среде: Монография. - Ставрополь: СКИПКРО, 2004. - 116 с.
6. Тадевосян Э.В. Словарь-справочник по социологии и политологии. -М.: Знание, 1996. - 272 с.

*Ю.В. Валова,
преподаватель УГНТУ (г. Уфа)*

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ)

При формировании лингвистической составляющей межкультурной компетенции важно умение адекватно воспринять интегральные и дифференциальные признаки в значении употребляемых слов. Владение словом только на уровне интегрального признака является типичной ошибкой при употреблении глаголов одного синонимического ряда. Понимание структуры и системы образования синонимических рядов глагольной лексики является неотъемлемой частью формирования лингвистического компонента межкультурной компетенции.

Задачей лингвистической семантики является описание означаемых языковых знаков, причем эти означаемые должны быть выделены как при исследовании лексического и морфологического уровней, так и при изучении синтаксического уровня.

Рассмотрение языка как систематизированного инвентаря единиц не решает полностью вопрос о выделении объекта лингвистики. В области семантики решение этого вопроса в значительной степени зависит от того, как будет определено значение.

Определение значения как более или менее верного отображения класса реалей в сознании представляется совершенно оправданным и разделяется многими лингвистами (см., например, [Арнольд 1973:102; Апресян 1964:57]). Однако такое определение недостаточно. Во первых, оно не дает критерия для разграничения значения и собственно понятия. Пояснение типа: значение – это такое понятие, которое “имеет лингвистическую природу” или которое “выражено в языке” очевидно не показывает, как определить, выражено или не выражено то или иное содержание в языке. Во вторых, приведенное определение дано по отношению к языковому знаку, рассмотренному в качестве элемента кода, хранящегося в сознании. Однако язык существует также в акте коммуникации, и значение может быть определено по отношению к этой форме существования языка. Такое определение особенно важно, поскольку при семантическом анализе исследователь имеет дело именно с речью: он должен вывести значение из наблюдаемых фактов употребления [Селиверстова 2004:35].

При рассмотрении существования языка в акте коммуникации значение можно определить через понятие информации при условии принятия следующих ограничений: 1) значение слова есть знаковая информация, то есть та информация, которую звуковая или графическая последовательность, представляющая данную языковую единицу, передает не о себе самой, а, прежде всего, о денотате этой языковой единицы; 2) значение – это информация, передаваемая только через те элементы звуковой или графической последовательности, которые имеют языковую релевантность, то есть иными словами, это информация, сообщаемая через означающее языкового знака; 3) значение – это та информация, которую получит любой носитель данного языка при восприятии того или иного означающего; 4) значение – это та информация, которую получит слушатель через означающее языкового знака и только через него: различные дополнительные сведения, которые могут возникнуть в отдельном акте речи в сознании слушателя, например, на основании того, что он уже знал о денотате языковой единицы или на основании общего смысла высказывания, не принадлежит языковой единицы.

Существование речевых информационных единиц, которые может получить слушатель через контекст или на основании своего предшествующего внеязыкового опыта, приводит к необходимости при выявлении значения устанавливать зависимость между возможностью реализации той информации, которая, как предполагает исследователь, входит в означаемое, и возможностью использования языкового знака.

Далее перейдем к вопросу о построении языкового значения, а также к рассмотрению различительных признаков синонимической группы английских глаголов с семантикой возражения. Начиная с 30-х годов в семантике под влиянием фонологических работ Трубецкого и Якобсона начала получать все более широкое распространение гипотеза о том, что значение, как лексическое, так и грамматическое, строится главным образом из различительных признаков. Эта гипотеза привела к применению метода компонентного анализа, элементы которого встречаются и в более ранних работах, однако полное и широкое использо-

вание он получает лишь в связи с развитием общей идеи о различительном характере построения языковых единиц. Проведенные исследования показали справедливость данной гипотезы по отношению ко многим языковым группам и позволили уточнить их семантическое описание, см., например, [Гуденаф 1956; Лаунсбери 1956; Потье 1965; Толстой 1968; Матьо 1968].

Принцип “различительности” играет важную роль в построении большинства семантических групп. Так, например, исследование русских глаголов: *иметь, получать, давать, брать, принимать* показало, что, хотя значение этих глаголов не исчерпываются различительными признаками, эти признаки составляют основу их знаковой информации [Селиверстова 1975]. Тем не менее, важно подчеркнуть, что в значении языковых единиц, наряду с различительными, выделяются и – в терминологии некоторых авторов [Толстой 1968; Шмелев 1969] – интегральные.

Сформулированная гипотеза о семантической структуре исследуемых глаголов *decline, refuse, reject* опирается на понятийный аппарат, разработанный в рамках направления экспериментальной семантики [Селиверстова 1982; Шабанова 1998].

Интегральным семантическим признаком для всех исследуемых глаголов является то, что “*X* не проявляет волеизъявление к [чему-либо]”, где *X* – субъект, который не проявляет волеизъявления; *Y* – объект, относительно которого не проявляется волеизъявления, *Z* – субъект, к которому не проявляется волеизъявления.

К числу дифференциальных признаков исследуемой синонимической группы на уровне гипотезы для глагола *refuse* важно то, что вводится информация на уровне *onset*.

Таким образом, в рамках гипотезы о семантической структуре исследуемых глаголов были выделены не только интегральные, но и дифференциальные семантические признаки:

- на предшествующем этапе самого денотата предиката глагола *refuse* сообщается о том, что кто-то или что-то [*Z*] прилагает волевою силу к тому, чтобы *X* совершил некоторое действие, при этом *X* не проявляет волеизъявления совершать то, что хочет [*Z*];
- глагол *decline* сообщает о том, что кто-то [*Z*] прилагает волевою силу к тому, чтобы *X* совершил некое действие или некий комплекс действий, при этом [*Z*] хочет, чтобы *X* имел то, что с точки зрения [*Z*] является хорошо для *X-a*, но *X* не проявляет волеизъявления иметь то, что хочет [*Z*];
- глагол *reject* сообщает, что *Z* прилагает волевою силу к тому, чтобы *Y* был у *X-a* (*X* имел *Y*), *X* не хочет иметь *Y* [в силу некоторых причин].

Сформулированная гипотеза требует верификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селиверстова О.Н. 1982 - Второй вариант классификационной сетки и описание некоторых предикативных типов русского языка // Семантические типы предикатов. М., 1982, 86—157.
2. Селиверстова О.Н. 1982 - Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. М.: Наука, 1982.,86-216.

3. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. – М: Языки славянской культуры, 2004. – 960с.

4. Шабанова Т.Д. 1998 – Семантическая модель английских глаголов зрения. (Теоретико-экспериментальное исследование.) М.: ИЯ РАН – Уфа, 1998., 199.

*И.К. Гараева,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ «ЗАЩИТА»

В настоящее время работа активных деловых людей связана зачастую с длительным пребыванием за рубежом, усилилось российское представительство на международных форумах и конференциях, участие в международных политических, экономических и профессиональных организациях, в многонациональных компаниях, российские студенты обучаются за рубежом, а российские туристы путешествуют по всему миру. При установлении деловых отношений важно, чтобы происходил диалог, взаимопонимание, а не столкновение двух культур. Если партнеры владеют социокультурной информацией друг о друге, им легче найти взаимопонимание при решении деловых вопросов.

Межкультурная коммуникация - это всегда межличностное общение, в котором очень важное значение имеет культурная среда, в которой сформировались коммуниканты [5]. Межкультурная коммуникация, являясь ядром коммуникативной компетенции, т.е. способности успешно общаться с представителями других культур, может различаться как единство социально-культурной компетенции, с одной стороны, и социально-лингвистической компетенцией – с другой [2]. Социально-культурная компетенция предполагает наличие культурных знаний в широком смысле, соотносенных с ситуацией общения, в то время как социально-лингвистическая компетенция связана со знанием правил речевого поведения и взаимодействия в разных сферах общения (повседневной, деловой, научной и др.).

В современном мире перевод воспринимается не как процесс и средство преодоления языкового барьера, а как процесс и средство межкультурной коммуникации и должен изучаться в терминах своих социальных, культурных и психологических составляющих. Поэтому немаловажным в подготовки переводчиков является развитие межкультурной компетенции, так как переводчики, по определению, являются посредниками в межкультурной коммуникации, «курьерами культуры». Межкультурная компетенция заключается в высокоразвитой способности мобилизовать систему знаний и умений, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур и ориентирования в социо-культурном контексте конкретной коммуникативной ситуации [2].

Межкультурная компетенция переводчика состоит из трех субкомпетенций: социолингвистическая компетенция (отбор, употребление и понимание

языковых форм в зависимости от того, где происходит общение, кого с кем, с какой целью и т.д.); социокультурная компетенция (информационная компетенция, страноведческая компетенция); социопсихологическая компетенция (владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в культуре языка оригинала и языка перевода; толерантность и др.). Теория перевода исследует не только результат, но в большей степени технологию перевода - факторы и совокупность факторов, влияющих на способы и стратегии перевода [2].

Связь межкультурной компетенции и семантики наиболее четко прослеживается в ее составляющей субкомпетенции, а именно социолингвистической субкомпетенции. Семантика – анализ отношения между языковыми выражениями и миром, реальным или воображаемым. Данное отношение состоит в том, что языковые выражения (слова, словосочетания, предложения, тексты) обозначают то, что есть в мире, – предметы, качества (или свойства), действия, способы совершения действий, отношения, ситуации и их последовательности, но каждая культура, народность по-своему понимает определенные явления в мире, имеет свои представления и понятия о предметах, отношениях, ситуациях и т.д., т.е. мировоззрение различных народов отличается друг от друга [[4]. Для достижения эквивалентного перевода переводчику необходимо знать не только культуру определенного народа, но и, в частности, условия употребления того или иного языкового выражения, что включает в себя информацию, например о присутствии, или отсутствии определенных участников ситуации, характера отношений между этими участниками и т.д. Для достижения профессиональной межкультурной компетенции необходимо изучить семантические отношения лексических единиц, которые составляют текст речевого общения, принимая во внимание межкультурные различия.

Изучение семантической модели лексико-семантических групп английской глагольной лексики является весьма актуальным в наши дни, т.к. данная информация не является полностью раскрытой в библиографических источниках, а неразработанность определяющих понятий для описания глагольной лексики приводит к тому, что зачастую синонимы получают весьма сходные дефиниции, из которых трудно понять все особенности их функционирования, или же синонимы истолковываются друг через друга [3]. Так, практически все глаголы лексико-семантической группы «защита», а именно *secure, protect, defend, preserve, guard, shield* и т.д. переводятся одинаково: «защищать; охранять, ограждать». Таким образом, проблема межкультурной коммуникации в ее лингвистическом аспекте заключается в отсутствии в лексикографических источниках достаточной информации, позволяющей дифференцировать значения глагольных единиц с частично совпадающей областью денотации, которая препятствует формированию межкультурной компетенции участников межкультурной коммуникации [8].

Исследование семантических отношений глаголов лексико-семантической группы «защита» заключается в выявлении интегральных признаков, определяющих принадлежность исследуемых лексических единиц к одной лексико-семантической группе, а именно к глаголам лексико-семантической группы «за-

щита», а также набора дифференциальных признаков, ограничивающих область употребления каждого из глаголов (к интегральным признакам относится, например, наличие в актантной рамке анализируемых глаголов в явной или скрытой форме трех компонентов: субъект, объект I, которого защищает субъект и объект II, который является источником угрозы), определении семантических типов предикатов глаголов лексико-семантической группы «защита» и раскрытии системной организации их семантической структуры через установление повторяемости семантических компонентов на основе разработанного понятийного языка для данного пласта лексики, определение условий употребления исследуемых глаголов, выделение дифференциальных компонентов, способствующих разграничению значений глаголов-синонимов, принимая во внимание такие характеристики как ролевая семантика глаголов, характер соотношения их денотатов с осью времени, влияние грамматической конструкции на функционирование глагольных лексем. Изучение данных аспектов позволяют получить адекватное семантическое описание исследуемых лексических единиц и предсказать условия употребления, что является важным условием формирования межкультурной компетенции и достижения успешной межкультурной коммуникации.

Исследование семантической модели фрейма «защита» на материале английской глагольной лексики показало, что условия употребления в процессе межкультурной коммуникации глаголов данной лексико-семантической группы могут меняться в зависимости от набора участников (актантов) денотативной ситуации предиката, их наличия, или отсутствия, их семантического содержания, семантической роли, определенного набора признаков и т.д. Так, семантическая модель глагол *protect* всегда предполагает наличие угрозы, т.е. в структуре данного глагола сохраняются все семантические компоненты, а именно, субъект, характеризующийся признаком *приложение силы*, объект I, на который направлено действие субъекта, и объект II, представляющий некую угрозу для объекта I. В структуре глагола *protect* осмысляются все три компонента, даже если объект II не эксплицируется, а в структуре глагола *defend* акцент делается на сохранение статуса-кво объекта I независимо от наличия угрозы и т.д., например: «In what imaginary act of friendship can you here defend yourself?» - «Pride and Prejudice» Jane Austen; «She was **protecting** her little world from a misalliance when she preferred Imogene Cypher to Irene Benson.» – «Their pilgrimage» Charles Dudley Warner.

На основе наблюдения и анализа фактического материала сформулированы гипотезы о наличии в семантической структуре актантов в правосторонней и левосторонней позициях определенных признаков и прослежены нормативность/ненормативность употребления исследуемых глаголов в определенных грамматических конструкциях, что является немаловажным условием достижения взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, результаты данного исследования могут не только представлять значительный интерес для лексикографической практики, но и являться важным фактором достижения определенного уровня взаимопонимания участников межкультурной коммуникации, т.е. изучение семантической структуры английских глаголов определенной лексико-семантической группы как составляющей социолингвистического аспекта межкультурной компетенции играет

большую роль в формировании у участников коммуникативного акта межкультурной компетенции. Разработанный метаязык описания семантических ролей глаголов лексико-семантической группы «защита» может быть полезен при описании глаголов других лексико-семантических групп, что, в свою очередь, будет способствовать выработке универсального метаязыка трактовки всей глагольной лексики и условий ее употребления, что позволит повысить уровень межкультурной компетенции участников в процессе межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М., 1974.
2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352с
3. Селиверстова О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке [Текст] / О.Н. Селиверстова // Семантические типы предикатов. – М.: Наука, 1982. – С. 86 – 216.
4. Сильницкий Г.Г. Семантика. Грамматика. Квантитативная и типологическая лингвистика [Текст] / Г.Г. Сильницкий. – Смоленск: ФГУ «Смоленский УНТИ», 2006 – 255 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) - М.: Слово/Slovo, 2000. - 624 с.
6. Филлмор Ч. Дело о падеже [Текст] / Ч.Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X: Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 369-495.
7. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания | НЗЛ. Вып. XXIII. М., 1988.
8. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Т.Д. Шабанова. – М.: ИЯ РАН – Уфа, 1998. – 198 с.

*И.Т. Георгиева,
канд. филол. наук, доцент НБУ (г. София)*

ЦИКЛИЧНОСТЬ ВРЕМЕНИ В БОЛГАРСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Одной из актуальных задач современной лингвистической семантики является выяснение того, каким образом окружающая нас действительность отражает слово в сознании человека. Решение этого вопроса предполагает воссоздание, на основе анализа семантики языковых единиц, глобальной модели действительности, а именно языковой картины мира. В этом понятии воплощено представление о языковой семантической Вселенной, информационном континууме, который включает все знания человека об окружающем его мире. По отношению к языковой картине мира семантические единицы языка являются строительным материалом. Атропоцентрическое описание языковой семантики - это выявление образа действительности, который размещен в частицах семантической мозаики. На современном этапе описание языковой картины мира осуще-

ствляется путем реконструкции ее отдельных фрагментов. В данном исследовании описание фрагмента языковой картины мира осуществляется на основе понятия общеязыкового семантического поля, которое является объединяющим элементом между самой масштабной единицей членения, а именно семантическим пространством, которое отражает информационный запас определенной сферы жизни человека, и денотативными классами, которые, в свою очередь, представляют самый конкретный уровень языковых знаний об отдельных объектах мира.

Предметом исследования является болгарская и русская национальная картина мира, репрезентированная языковыми единицами в общеязыковое семантическое поле „время суток”. Сопоставительные исследования в рамках стремительно развивающейся в последние годы когнитивной лингвистики непременно касаются проблем сопоставления всеобщего и национально-специфического в языковой репрезентации мира. Универсальность концептуального моделирования обусловлена тем, что каждый язык отражает в своей структуре и семантике основные параметры мира, восприятие действительности, место человека в жизненном пространстве, духовное содержание личности и т.д. Национальная специфика, со своей стороны, проявляется в том, как представлены в разных языках (в случае в болгарском и русском языках) фундаментальная категория времени.

Нашей целью является попытка разработать модель одного целого фрагмента болгарской и русской языковой картины мира, связанного с суточным круговоротом времени. Это достигается путем формирования общеязыкового семантического поля „время суток” на основе современного болгарского и русского языков в их целом многообразии функциональных различий и стратификационных расслоений. Это объединение в составе поля слов и устойчивых сочетаний, разнородных с точки зрения языковых параметров, позволяет выявить особенности концептуализации суточного круговорота времени с помощью стратификационных характеристик единиц и их структуры. В результате систематизации и описания единиц поля на основании понятия `тип денотата` выделяются три специфических модели, дающих информацию о суточном времени.

Семантические единицы, содержащиеся в одном и том же денотативном компоненте, объединяются в составе определенного денотативного класса. Повторяющийся в значениях единиц денотативный компонент является основанием для обозначения имени этого класса, что является отличительной чертой определенного объекта, выявленного языковым сознанием. Совокупная информация единиц денотативного класса помогает нам получить полную картину относительно того, какие знания имеет человек о разных явлениях, как оно их воспринимает и что эти знания выражены средствами языка [Симашко 2005:38].

Описание выявленных типов денотатов, которые расширяют представление о способах организации знаний о действительности по отношению к семантическим единицам, является теоретической основой данного исследования. Определение общеязыкового семантического поля как элемента иерархической системы единиц при фрагментации языковой картины мира позволяет переосмыслить состав и содержание признаков, традиционных в современных семантических работах.

Трактовка общезыкового семантического поля как информационного пространства аккумулирует знания народа об определенном объекте действительности. Анализ семантических единиц с точки зрения отраженных в их семантике знаний о мире позволяет описать семантику единиц разных частей речи и разной структуры. Таким образом, в состав поля „время суток” входят лексико-семантические варианты слов и устойчивые сочетания.

Семантическое описание рассмотренной модели опирается на понятие циклического времени. Это понятие из области культурных и научных представлений о мире и является дополнительным аргументом в определении категории времени как одной из основных категорий, выражающих фундаментальные представления о мире.

Проблема пересоздания наивно-языковой модели времени привлекает внимание ряда исследователей. Особенности концептуализации времени рассматриваются как на уровне грамматики, так и на уровне лексики. Обращаясь к лексическому материалу основное внимание уделяется не отдельной лексеме, а микросистемам темпоральных обозначений – семантическим полям. Описание семантических полей времени с точки зрения языковой картины мира мы находим в ряде диссертационных исследований: Ищук 1995, Горбатенко 2001, Курбатова 2000 г. и др. Моделирование отдельного фрагмента языковой картины мира, ставя в основу понятие „поля” предполагает формирование принципов, связанных с отделением общего от целого. В центре нашего внимания вопрос о фрагментации семантического универсума, о критериях при подборе материала для моделирования отдельного фрагмента языковой картины мира, связанного с постоянным круговоротом времени.

Данное сопоставительное исследование одной части основных функционально-семантических категорий, а именно категории времени, в болгарском и русском языках доказывает, что у близкородственных языков существует большая близость в подборе семантических единиц общезыкового семантического поля, а также и в распределении языковых единиц в функционально - семантическом ряду. Сопоставление двух языков выявляет сходства и различия в структурировании лексико-семантических конструкций, в распределении смысла между различными единицами в семантическом ряду, позволяет показать национальную и культурную специфику и в конечном счете помогает создать систему правил употребления этих форм в обоих языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамова, В. Фрагменты русской и болгарской языковой картины мира. Доклады и сообщения. Велико-Търново, 2006.
2. Аврамова, В. Время в болгарской языковой картине мира, Ополе, 2007.
3. Всеволодова, М. Способы выражения временных отношений в современном русском языке, М., 1975.
4. Георгиева, И. Темпоральные предлоги в русском и болгарском языках и их синонимия, Херон Прес, София, 2004.
5. Горбатенко, О. Система и функционирование лексем русского языка со значением единиц времени в свете учения о языковой картине мира, Таганрог, 2001.

6. Ищук, Д. Лексико-семантическое поле как выражение концептуальной модели времени в языке, СПб, 2002.

7. Константинова, В. Предложите в българската граматична литература, Изд-во на БАН, С., 1982.

8. Симашко, Т. Структура и содержание словаря денотативных классов, Архангельск: Поморск.гос.ун-т, 2005.

9. Хохлова, Н. Лексическое значение и внутренняя форма как способы концептуализации мира природы, Северодвинск, 2004.

<http://bg.wikipedia>

<http://ru.wikipedia>

*С.С. Душанбаева,
к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ КЕЙС-ПРОГРАММ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Современное образование, в том числе и педвуз, являясь социальным институтом, нацелено на формирование полифункционального специалиста. Одной из успешных стратегий достижения целей образования является реализация кейс-программ. Кейс-программа рассматривается нами как портфель: 1) основанный на технологиях модульного и контекстного обучения; 2) включающий методы освоения искомым компетенций (активные, интерактивные), а также их контроля и оценки (рейтинговые); 3) предусматривающий как обязательные, так и факультативные формы функционального освоения данных компетенций.

Включение активных и интерактивных методов в кейс-программы определяется, во-первых, требованиями ФГОС к методам обучения (не менее 40-60 % должна составлять доля интерактивных технологий); во-вторых, их органичностью в рамках модульной и контекстной технологии; в-третьих, эффективностью данной группы методов в формировании компетенций полифункционального специалиста.

К активным и интерактивным методам обучения относятся дискуссионные (диалоговые), игровые, тренинговые, смешанные методы [1], [4], [6], [7]. Основной принцип интерактивного обучения состоит в том, что обучающийся рассматривается как активный деятель в учебном процессе, как творец своего знания. Более того, такое обучение предполагает работу студентов в группах, микрогруппах. Работая в команде, студенты преодолевают коммуникативные барьеры (непонимания, отношений, социо-культурных различий), стеснительность. Ситуация сотрудничества предполагает альтруизм, взаимовыручку, межличностное научение. Совместная деятельность в группах побуждает студентов наиболее активно закреплять коммуникативные стратегии, формирующиеся умения и навыки общения. Социальное сравнение (Л.Фестингер), нормативное влияние сплоченной группы (Ф.Зимбардо) побуждает к активности и ответственности студентов, снижает эффекты социальной лености.

Рассмотрим интерактивные методы обучения с точки зрения формирования социально-психологических компетенций полифункционального специалиста.

Дискуссионные (диалоговые) методы (свободные дискуссии, направленные дискуссии, обсуждение профессиональных и жизненных случаев, совещание специалистов и др.) включены в группу неимитационных методов активного обучения [11]. Основным назначением дискуссионных или диалоговых методов является развитие коммуникативной компетенции: умения слушать другого, выражать собственную или групповую точку зрения, умения доказывать, вступать в дебаты, формулировать и задавать вопросы, предлагать обратную связь в форме оценки, предложения, критики.

Эффекты децентрации мышления (Ж.Пиаже), «оттаивания позиции» (К.Левин), сдвиг к риску, возникающие в дискуссии, позволяют осуществлять эффективный информационный обмен между ее участниками, влиять друг на друга в целях межличностного научения. Эффектами-ингибиторами дискуссионных методов можно назвать групповую поляризацию и обострение конфликтных отношений между оппонентами.

Дискуссионные методы направлены на создание проблемно-поискового пространства диалога, атмосферы сотворчества, со-деятельности, способствующего личностному развитию студентов - будущих педагогов, повышению уровня их методологической, исследовательской, информационной культуры, развитию интеллектуальных и коммуникативных умений [3], [5].

Следующая группа интерактивных методов – это игровые (психодрама, ролевые и ситуационные игры, деловые игры, ОДИ, инновационные игры, учебные игры и др.), относятся к имитационным методам активного обучения [11]. Моделирование (имитация) разнообразных социально-психологических и производственных ситуаций способствует освоению участниками нового опыта, новых ролей и ситуаций, формированию всех уровней искомых компетенций. Особое значение игра приобретает в становлении личностно-мотивационного компонента социально-психологических компетенций, в частности таких качеств, как рефлексия, идентификация, эмпатия, толерантность, ассертивность.

Эффекты-ингибиторы, возможные при злоупотреблении игровыми методами и недостаточной рефлексии после их проведения, - это появление несерьезного отношения к происходящему, «застывание» в роли [6].

Тренинговые методы (тренинги профессиональной компетентности, коммуникативные тренинги, тренинги ассертивности, тренинги сензитивности, тренинги личностного роста и др.) включают в себя элементы игровых и дискуссионных методов [7], [9].

По мнению Е.В.Сидоренко, целью тренинга является передача технологий действия, по своему содержанию тренинг – это определенная концепция реальности, по форме – интерактивное обучение, в котором участники активно действуют и взаимодействуют друг с другом и с тренером [10]. Тренинг подразумевает целенаправленные, спланированные и систематические мероприятия по развитию или модификации конкретных поведенческих навыков и компетенций, установок человека посредством обучения. Целью данного метода является повышение компетентности в различных областях, которую субъект в ходе тренинга должен продемонстрировать.

Анализ научной литературы показывает, что пребывание в группе может как способствовать научению, так и мешать этому процессу [3], [10], [14]. Тренинг является действенным инструментом воздействия на психику человека, интенсифицирующим как внутриличностные, так и внутригрупповые, межгрупповые процессы. Негативными эффектами тренинга могут стать эмоциональные срывы, невротизация и соматизация его участников, обострение конфликтов внутри группы и между участниками и ведущим [6]. Его проведение требует от специалиста определенной компетентности в этой области. По этой причине в кейс-программу включены мастер-классы по повышению квалификации ППС в области интерактивных методов обучения.

К смешанным методам активного социально-психологического обучения чаще всего относят кейс-метод, который также является единицей анализа технологии контекстного обучения. Метод case-study или метод конкретных ситуаций (в переводе с английского case – случай, case-study – обучающий случай) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным активным методам обучения [11]. Основное предназначение кейс-метода – обучать способам решения практико-ориентированных неструктурированных, научных и профессиональных проблем. Case-study позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой [13].

Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями. В формировании социально-психологических компетенций полифункционального специалиста представлены следующие случаи (ситуации):

- самопрезентация в межличностном, в деловом, в инокультурном, в межкультурном общении;
- педагогический конфликт (ученик-учитель, ученик-ученик);
- педагогические ситуации;
- сравнительные ситуации применения методов обучения и т.д.

Рейтинговые методы (рейтинги эффективности, рейтинги популярности) мы отнесем к методам контроля и оценки формирования искомых компетенций. Одними авторами рейтинг рассматривается как метод активного социально-психологического обучения, направленный на мотивирование обучающегося к самостоятельной и сверхнормативной активности и объективирование компетентности субъектов деятельности через непредвзятую прозрачную оценку продуктивности их деятельности [11]. Другими – как экспертно-оценочная технология [8], [12].

В широком смысле слова рейтинг может быть определен как числовой показатель достижений в квалификационном списке. Основными принципами проведения рейтинга являются: открытость, обратная связь, доступность. В настоящее время в вузах нет единой системы рейтинга. Однако в большинстве случаев общим является то, что объектом рейтинга является не только образовательная деятельность студента, но и его социальная активность; для рейтинга характерно применение модульного принципа и системы зачетных единиц; результаты рей-

тинга связаны с предоставлением студентам стипендий, с преимуществами при выборе специализации, поступлении в магистратуру и аспирантуру.

Среди эффектов-фасилитаторов рейтинговых методов выделяют повышение ответственности, мотивации обучающихся, эффективности их деятельности, развитие гибкости и креативности. Ингибиторами групповой деятельности при рейтинге популярности выступают обострение конкурентных отношений, ухудшение психологического климата группы, подверженной рейтинговой системе оценки [6].

К методам контроля и оценки формирования искомым компетенций можно отнести и **портфолио**. С другой стороны, портфолио является наглядной формой кейс-метода [2].

Анализ источников позволяет выделить следующие преимущества портфолио: органически интегрирует преподавание, учение и оценивание процесса обучения в отличие от традиционного подхода, который разделяет эти составляющие; объединяет количественную и качественную оценку способностей студента посредством анализа разнообразных продуктов учебно-познавательной деятельности; направлен на сотрудничество преподавателя и студента с целью оценки достижений, приложенных усилий в обучении [2], [8].

Подытоживая обзор методов интерактивного обучения, реализуемых в кейс-программе, необходимо подчеркнуть, что в самой их парадигме и методологии заложены возможности развития социально-психологических компетенций субъектов образования, как обучающего, так и обучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
2. Грабовенко Н.В. Метод кейс технологий (портфолио) в изучении дисциплины «Информатика» // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2. – С. 88-89.
3. Гулакова М.В. Диалоговая технология обучения как средство формирования профессионального интереса студентов к педагогической деятельности: автореф. диссер. ... канд. пед. наук (13.00.08 - Теория и методика профессионального образования). – Ставрополь, 2000. – 185 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - 168 с.
5. Коновалова Е.В. Педагогические условия развития диалоговой культуры в учебно-познавательной деятельности студентов - будущих педагогов: автореф. диссер. ... канд. пед. наук (13.00.01: Общая педагогика, история педагогики и образования). – Казань, 2007. – 227 с.
6. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения. Учебное пособие. – Ярославль, 2009.
7. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Методы активного социально-психологического обучения. - М.: Академия, 2007. – 96 с.
8. Полат Е.С., Моисеева М.В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. 4-е изд. – М: АCADEMIA, 2009. – 272 с.

9. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с.
10. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. — СПб: Изд-во Речь, 2008. - 329 с.
11. Смолкин А.М. Методы активного обучения. — М.: Высшая школа, 1991. — 176 с.
12. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.Б.Бордовской. — 2-е изд. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
13. Шумова И. В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: диссер. 13.00.02- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). — М., 2010. — 246с.
14. Ялом И., Лесц М. Групповая психотерапия. Теория и практика. 5-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 688 с.

*Ю.В. Калугина,
ассистент БГАУ (г. Уфа)*

ГЕРМЕНЕВТИКА МЕТАФОРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА КАК МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

Величайшие социальные изменения, произошедшие за последнее время в мире, привели к коренному преобразованию социальных отношений в обществе. Своего рода неосознанным отражением нового состояния стран стали и изменения в речи, и в частности активизация целого ряда моделей метафорического представления современной действительности.

Феномен современной экономической метафоры имеет лингвокультурный характер и не может рассматриваться в отрыве от политической и экономической жизни страны, в изоляции от ее традиций и самосознания народа.

Исследование метафоры стало одним из важнейших направлений современной когнитивной лингвистики, которая в изучении рассматриваемого феномена полностью отказалась от традиционного (идушего еще от Аристотеля) взгляда на метафору как на "сокращенное сравнение", один из способов "украшения" речи или от характерного для генеративистики (Н. Хомский, Л. Н. Мурзин и др.) представления о метафоре как о своего рода взаимодействии двух глубинных (базисных) структур, а также от присущей структурализму ориентации на изучение "собственно языковых" закономерностей метафоризации. Современная когнитивистика (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова и др.) рассматривает метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования и объяснения мира. Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором он живет.

Метафоричность - один из важнейших признаков современной экономической речи. При исследовании "метафорического моря", бушующего в средствах массовой информации, мы стремились выделить модели, наиболее ярко отражающие ситуацию экономического кризиса. Значительное внимание уделяет-

ся описанию метафорических моделей с исходными понятийными сферами "болезнь", "природные катаклизмы" и "строительство", в которых наиболее ярко проявляются характерные для современного экономического дискурса векторы опасности, агрессивности и тревожности. Иначе говоря, современная страна в метафорическом зеркале часто предстает как больное общество (1), как мир, который нуждается в ремонте (2), где экономическая жизнь напоминает борьбу с паразитами и врагами (3), а политики и экономисты – доктора, строители и укротители зла.

(1) Unlike the earlier medical remedies of blood-letting, today's economic doctors seem intent on increasing the body's blood supply, creating hematomas in the banking sector. Injecting liquidity has led to edemas with pools and clotting in various organs and sectors. Bypass surgery may be the answer to downsizing bloated, "too big to fail" Wall Street firms, banks and "insurance" companies while re-directing the transfusions to homeowners, Main Street businesses, students, state budgets, extending unemployment benefits, food stamps, schools, healthcare, human services and charitable foundations.

(2) We cannot rebuild this economy on the pile of sand. We must build our house upon a rock. We must lay a new foundation for growth and prosperity – a foundation that will move us from an era of borrow and spend to one where we save and invest; where we consume less at home and send more exports abroad. It's a foundation built upon five pillars that will grow out economy and make this new century another American century.

(3) The administration came to see us and they lifted a rock and under that rock we saw lots of vermin.

Современная когнитивная лингвистика считает метафору не тропом, призванным украсить речь и сделать образ более понятным, а формой мышления. В коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на интеллект, чувства и волю адресата. Соответственно для ученого анализ метафорических образов – это способ изучения ментальных процессов и постижения индивидуального, группового (партийного, классового и др.) и национального самосознания.

Мы понимаем экономический язык как особую подсистему национального языка, предназначенную для экономической коммуникации: для пропаганды тех или иных идей, эмотивного воздействия на граждан страны и побуждения их к политическим и экономическим действиям, для выработки общественного консенсуса, принятия и обоснования социально-экономических решений в условиях множественности точек зрения в обществе.

Согласно подходу для исследования, предложенному Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, известному как *концептуальный анализ*, выделяют три основных вида когнитивных метафор: ориентационная, онтологическая и структурная.

Ориентационными метафорами называют понятия, организующие целую систему концептов относительно другой системы. Термин «ориентационный» связан с тем, что многие из метафор этого типа связаны с ориентацией в пространстве, с противопоставлениями типа: «верх-низ», «внутри-снаружи», «глубокий-мелкий», «центральный-периферийный» и т.п. Такие типы пространственных отношений проистекают из того, что наше тело обладает определен-

ными свойствами и функционирует определенным образом в окружающем нас физическом мире. Ориентационные метафоры придают понятию пространственную ориентацию. Например: *Health and life are up, sickness and death are down / Здоровье и жизнь – вверху, болезнь и смерть – внизу.*

Тот факт, что понятие «болезнь» (нарушение обычной деятельности, равновесия; дисфункция) ориентировано вниз, демонстрируется такими выражениями, как:

(4) *But more than that, the policymaking bodies of Europe and the United States seem paralyzed.*

(5) *Skeptics say that while the Fed may roll out new stimulus plans down the road, the problems weighing on the economy, such as a moribund (умирающий) housing market and a zombie consumer, are beyond the central bank's powers to fix.*

Физическая основа метафоры в данных примерах: серьезная болезнь вынуждает человека лежать *the policymaking bodies seem paralyzed / директивные органы кажутся парализованными.* Мертвый падает вниз *moribund housing market / умирающий рынок жилья.* Как пишет В.В. Иванов, «физическая ориентация человека в мире служит основой для того описания мира, которое закреплено в языке» [1]. Следовательно, пространственные метафоры коренятся в нашем физическом и культурном опыте, а не устанавливаются произвольным образом [2].

Онтологические метафоры служат способом восприятия событий, деятельности, эмоций или идей как материальных сущностей и веществ. С помощью онтологических метафор происходит понимание нашего опыта в терминах объектов и веществ: *The crisis is a villain / Кризис – это злодей.* В качестве примера можно привести следующие высказывания:

(6) *There's a temptation in this kind of process to look for villains, and indeed some have already been found and locked up.*

(7) *Vultures circle for feeding frenzy.*

Данные когнитивные модели связаны с противостоянием врагу. Чтобы преодолеть препятствие в виде кризиса, нужно научиться давать отпор паразитам */vermin*, злодеям */villains* и хищникам */vultures*.

Структурные метафоры представляют случаи, «когда один концепт метафорически структурирован в терминах другого» [2]. В процессе метафоризации такого рода происходит отождествление различных объектов или явлений. «Истоки структурных метафор, равно как ориентационных и онтологических, лежат в систематических корреляциях между явлениями, фиксированными в нашем опыте» [2]. Так, характерная для разных языков метафора *Time is money/Время – деньги* позволяет применить к абстрактному понятию вполне конкретные операции. *Время*, как и *деньги*, можно *использовать, тратить, терять* и т.п.

Именно метафора в её когнитивном понимании позволяет разобраться в истоках изменения значения, позволяет провести концептуализацию сложного комплексного понятия в терминах более удобных для осознания. Социальная же востребованность экономической лингвистики определяется возрастающим интересом общества к механизмам экономической речи, в том числе к проблемам метафорического моделирования действительности в массовом сознании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т.1. Знаковые системы / В. В. Иванов. – М., 1998. – С. 143–380.
2. Лакофф, Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М., 2004. – 256 с. – С. 35-42, 97

*В.В. Кузьмина,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Общность базовых знаний о мире, являющаяся основой межкультурной коммуникации, объясняет принципиальную переводимость сообщений с одного языка на другой и возможность понимания между членами одного языкового коллектива. Культурно обусловленные знания описываются, в частности, в специально разработанных форматах сценариев и фреймов к примеру в работах А.Вежбицкой [Wierzbicka 1980]; где та или иная сфера человеческой деятельности может быть концептуализована как схема определенных более простых шагов и даже описана в терминах некоторого базового метаязыка.

Метаязык в семантике служит средством описания естественного языка. В нашем исследовании проблемы перевода языковых единиц при обучении языковой коммуникации, где объектом изучения являются английские мотивационные глаголы, мы опираемся на положение о том, что содержание семантической роли служит средством толкования лексического значения глаголов и описания актантных отношений синтаксиса. [Шабанова 1998].

В описании реального языкового значения функция семантической роли заключается в определении общих и дифференциальных элементов значения, что позволяет раскрыть механизмы преобразования лексических значений глагола друг в друга по стандартным правилам. [Wierzbicka 1972, 1980, Апресян 1995 и др.]

Выделение типов предикатов анализируемых английских мотивационных глаголов (*encourage, inspire, stimulate, motivate*) позволяет установить связь значения глагола и его формального грамматического представления, механизм изменения лексического значения глагола в зависимости от ролевой характеристики его актантов и степени конкретности/абстрактности в соотношении с осью времени.

Семантический тип предиката рассматривается как конструкция, способствующая изменению значения используемых в них глагольных выражений. Семантический тип предиката в свою очередь рассматривается как некий способ когнитивного конструкта, как один из многих мыслительных конструктов, который является объектом анализа как когнитивной лингвистики, так и межкультурной коммуникации.

В современных работах по изучению глагольной лексики английского языка предложена трактовка семантической роли с помощью определенных метаязыковых понятий, описывающих ее состав. Знакомство с теоретическими работами по метаязыку описания семантической структуры глаголов статального

характера [Селиверстова 1982], глаголов зрения [Шабанова 1998], управления [Амирова 2002], мышления [Ильчук 2004], восприятия [Бостонов 2005], положительной оценки [Байбурина 2006], обучения [Швайко 2006], воображения [Шерсткова 2009], экспериенциальной семантики [Кузнецова 2009] и глаголов ряда других лексико-семантических групп позволили использовать определенные метаязыковые понятия, служащие для описания семантических ролей.

К примеру, такое метаязыковое понятие как семантический тип предиката под названием **Действие**, содержит актанта в позиции субъекта, которому свойственны такие семантические признаки, как **приложение физической силы, приложение волевой силы**. Приложение волевой силы является содержанием такого понятия, как **Контролируемость**. Приложение волевой силы может проявлять себя как **Инициатива** и как **Контролируемость**. **Инициатива** – это приложение волевой силы со стороны Субъекта, направленное на инициирование самого действия, а **Контролируемость** представляет собой приложение волевой силы по наступлению, продолжению и завершению самого действия.

Семантическая роль Субъекта, в котором доминирующей информацией является Инициация действия, называется **Инициатором**. **Инициатор** – это такая семантическая роль, которая характеризуется приложением волевой силы и которая направлена на инициацию того, чтобы действие имело место. **Деятель** – это такая семантическая роль, где доминирующей информацией является **контролируемость** по совершению самого действия, т. е. волевая сила проявляет себя как **контроль над приложением физической силы** [Шабанова 1998:43-48].

Процесс – это такой семантический тип предиката, в актанте которого содержится информация о **приложении силы**, но семантический признак **контролируемости** отсутствует. Как **Действие**, так и **Процесс** являются динамическими типами предикатов. Таким образом, **Действие** характеризуется **контролируемым приложением силы**, а **Процесс** – **неконтролируемым приложением силы**. Семантическая роль Субъекта при действиях называется **Деятелем**, а при процессах – **Агентивом** [Шабанова, 1998:58]. Как Деятель, так и Агентив являются динамичными субъектами, или семантическими падежами, закрепленными за слотами в когнитивном фрейме конструкции, по слотовофреймовой теории.

В типологии семантических ролей в позиции Объекта, мы опираемся на классификации семантических ролей в позиции Объекта, разработанные в диссертационных исследованиях О. Г. Амировой [2002], А. Х. Бостонова [2005], Р. З. Байбуриной [2006], Я. В. Швайко [2006], И. А. Шерстковой [2009], Н. В. Волковой [2009]. Объект классифицируется как **Объект-аффект**, представляющий собой такую семантическую роль, которая сообщает о том, что Объект подвергается воздействию приложения сил со стороны Субъекта, и в самом Объекте происходят существенные изменения. **Объект-эффект** – это такая семантическая роль, которая сообщает о том, что Объект находится под воздействием приложения сил со стороны Субъекта, но существенных изменений в Объекте не происходит. **Объект-результатив** – это такая семантическая роль Объекта, которая сообщает о том, что в результате приложения силы со стороны Субъекта возникает какой-то новый Объект или Явление или Объект перестает существовать.

Фактитив – это такая семантическая роль актанта в позиции Субъекта или Объекта, которая сообщает о некотором факте, который характеризует сам

Субъект или Объект. **Инструментатив** – это такая семантическая роль актанта, которая сообщает об инструментативной функции Объекта [Шерсткова 2009:35-43]. **Источник** – это такая семантическая роль актанта, которая сообщает о том, что Субъект является Источником силы, но при этом не характеризуется динамикой его приложения.

Следует отметить, что английские мотивационные глаголы, как и все другие глаголы, могут быть классифицированы не только по ролевой семантике, но и в соотношении с осью времени.

Современные типологии предикатов [Lakoff 1981, Селиверстова 1982] в соотношении с осью времени позволяет нам выделить следующие их типы:

1. **Гомогенный тип** – однородный предикат, денотат которого может как актуализироваться на временной оси в виде точки или отрезка определенной длины, так и абстрагироваться от оси времени, образуя “класс”;

2. **Гетерогенный тип (гештальт)** – сложный, многоузловой предикат, денотат которого может в той или иной степени абстрагироваться от оси времени;

3. **Итератив (локализованный)** – предикат, денотат которого состоит из набора идентичных фаз, сменяющих друг друга и локализованных на оси времени.

4. **Итератив (абстрагированный)** – предикат, денотат которого состоит из набора идентичных фаз, сменяющих друг друга, абстрагированных от протекания в конкретный момент времени.

Ключевой принцип данной классификации заключается в рассмотрении положения денотатов предикатов не только в плане распределения их фаз на оси времени, но и с учетом степени отвлечения, т.е. с учетом вертикальной оси.

Предикаты, выражаемые мотивационными глаголами, не представляют свои денотаты как непосредственно лежащие на оси времени, следовательно, их семантика характеризуется абстрагированностью от оси времени.

Под абстрагированностью понимается “мыслительная операция представления действительности в отвлечении от её реального протекания во времени” [Шабанова 1998: 73]. Предикат может характеризоваться семантикой абстрагированности, если описываемая им денотативная ситуация соотносится с некоторым отрезком на оси времени, но не имеет точной локализации ни в одной точке внутри данного отрезка.

Согласно тестам, предложенным в классификации О.Н. Селиверстовой, показателем абстрагированности от оси времени является отсутствие ограничения на употребление в конструкциях с выражениями типа “**during the whole day**”, “**all morning**”. Например:

*Parents encouraged their children **during the whole day/all morning**.

*Parents inspired their children **during the whole day/all morning**.

*Parents stimulated their children **during the whole day/all morning**.

*Parents motivated their children **during the whole day/all morning**.

Мотивационные глаголы имеют ограничение на употребление в этой структуре. Данное ограничение указывает на то, денотат предиката не “лежит” на оси времени, а абстрагирован от нее.

Таким образом, предикаты, выражаемые мотивационными глаголами характеризуют свои денотаты как истинные для любой точки отрезка времени, с

которым соотносятся, но в то же время не имеют места ни в одной из этих точек вследствие своей абстрагированности от временной оси.

Важно отметить принципиальную прикладную ориентированность исследования семантической структуры современных английских глаголов, в том числе мотивационных: его результаты предназначены для непосредственного использования в сферах деятельности и профессиях, которые осуществляют себя посредством межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова О.Г. Семантическая модель английских глаголов управления. Дис. ...канд. филол. наук. – Уфа, 2002.
2. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика. Т.1 [Текст] / Ю.Д. Апресян. – М.: «Восточная литература» РАН, 1995. – 472 с.
3. Ильчук, Е.В. Мышление и восприятие сквозь призму языка (на материале английского языка) [Текст] / Е.В. Ильчук. – М.: Прометей, 2004.
4. Селиверстова, О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке [Текст] / О.Н. Селиверстова // Семантические типы предикатов. – М.: Наука, 1982.
5. Шабанова, Т. Д. Семантическая модель английских глаголов зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Т. Д. Шабанова. – М.: ИЯ РАН – Уфа, 1998.
6. Wierzbicka, A. *Lingua mentalis. The semantics of natural language* [Text] / A.Wierzbicka. – Sydney: Academic press, 1980. – 367 p.
7. Wierzbicka, A. *Semantic primitives* [Text] / A.Wierzbicka. – Frankfurt: Athnaum, 1972. – 235 p.

*П.В. Лобова,
аспирант БГПУ им. Акмуллы (г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КОГНИТИВНЫХ МЕТАФОР

Переход к постиндустриальному, информационному обществу требует полного развития личности, в том числе её коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нём. Сегодня студент факультета иностранных языков должен обладать нужными для этого знаниями, составляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществлять разные виды деятельности; быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. Для достижения вышеперечисленных целей учебный процесс должен быть направлен на формирование у студентов черт вторичной языковой личности [Корчагина 1998]. Такое понимание конечного результата обучения выдвигает задачу формирования и развития у студентов иноязычной коммуникативной компетенций, необходимой для общения на межкультур-

ном уровне, а также качеств, которые позволят эффективно общаться с представителями других культур. Речь идёт об организации коммуникации на межкультурном уровне и развитии способностей обучаемых участвовать в ней.

Известно, что понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» является интегративным и включает в себя ряд других компетенций:

речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме);

языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка;

социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка;

компенсаторная компетенция – развитие умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур.

В данной классификации, как отмечает И.Л. Бим, именно компенсаторная компетенция является важным элементом, т.к. развитость вышеперечисленных умений считается качественным показателем иноязычной коммуникативной компетенции. Именно компенсаторная компетенция учит искать новые варианты решения, приспосабливаться, менять своё коммуникативное поведение в связи с ситуацией, управлять процессом общения и осуществлять планирование всего коммуникативного акта в целом. В связи с этим разрабатываются новые методы, варианты решения учить студентов приспособлению в меняющейся среде.

Существует целый ряд языковых и речевых умений, например, языковая и экстралингвистическая догадка, компенсация языкового дефицита, работа со словарём, которые необходимо развивать и укреплять в процессе усвоения иностранного языка. Для этого учебный процесс необходимо направить на усовершенствование познавательных, интеллектуальных и когнитивных способностей. У будущих переводчиков необходимо развивать интеллектуальные навыки, образное мышление, т.к. всё это напрямую зависит от уровня метафорического мышления. Именно метафоры структурируют наше обыденное восприятие и мыслительные процессы, они пронизывают всю нашу повседневную жизнь и проявляются не только в языке, но и в мышлении и действии.

В теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона метафора рассматривается как когнитивный феномен, как некий механизм постижения действительности, в ходе которого человеческое мышление конструирует образы. Метафора выступает не только и не столько как способ передачи личностного отношения субъекта к объекту, сколько как способ познания объекта. Метафорические модели заложены в понятийной системе человеческого разума, это своего рода схемы, по которым человек думает и действует. Рассматривая когнитивную метафору Е. С. Кубрякова в «Кратком словаре когнитивных терминов» определяет ее как «когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания». По своему источнику когнитивная

метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между разными индивидами и классами объектов. Когнитивная метафора позволяет осмыслить одни концепты с опорой на другие, служащие эталоном. Аналогии, основанные на когнитивной метафоре, дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы в свете другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенный в одной области, для решения проблемы в другой области. Иными словами, когнитивная метафора обеспечивает концептуализацию неизученного объекта по аналогии с уже сложившейся системой понятий.

Для переводчика трудность перевода когнитивных метафор заключается в том, что являясь универсальной и применимой во всех языках, метафора сравнительно нелегко поддается передаче с одного языка на другой, в связи с тем что в разных культурах люди воспринимают, чувствуют и переживают мир по-своему и тем самым создают свой неповторимый образ мира, представление о мире, получившее название «картины мира». Метафоры в отдельно взятом языке являются воплощением культурных предпочтений отдельно взятого языкового сообщества, отражающим универсальные биопсихологические свойства человека. Рассматривая различные языки, при сравнении метафорических систем становится заметным несходство отдельных деталей картины мира внутри одной понятийной области. Существенные различия встречаются даже в достаточно близких языках. Например, в русском языке мотивы поступка могут быть скрытыми (недоступными наблюдению и, следовательно, по логике метафоры, недоступными знанию или пониманию). Английский язык использует в этом значении прилагательное латинского происхождения *ulterior*, изначально имевшее значение 'находящийся по другую сторону, находящийся за чем-то'. При этом чтобы узнать об истинных причинах поступка, в русском языке нужно спросить, Что за этим стоит?, а в английском *What lies behind it?* (буквально «Что за этим лежит?»).

Что касается представлений о пространственной ориентации, например, в европейских культурах будущее и надежды на лучшее находятся впереди или ассоциируются с верхом (*cheer up*), в то время как, например, в китайской культуре лучшее всегда в прошлом и все китайские утопии обращены назад. Сознательное состояние так же ориентировано вверх: *to wake up*, *to be up*, *to raise*, *to get up* (проснуться), но *to fall asleep* (букв. упасть в сон – заснуть), *to fall in love* (букв. упасть в любовь – влюбиться), *to be under hypnosis* (быть под гипнозом). То есть бессознательное состояние или состояние невозможности контролировать свои действия переживается как падение. Изучив пространственные оппозиции, на которых базируется большинство значимых для человека понятий, например, *Good is up* (Хороший – это верх), *Alive is up* (Живой – это верх), переводчик по аналогии сможет догадаться о чём идёт речь и спрогнозировать далее следующие утверждения. Что касается непосредственно перевода метафоры, следует отметить, что не существует упрощённого общего правила, но степень переводимости любой метафоры языка-источника зависит от: 1) определённого культурного опыта и семантических ассоциаций, привнесённых в метафору; 2) возможности быть или не быть воспроизведённой несоответственно в языке-

реципиенте, будучи зависимой от степени «совпадения» в каждом конкретном случае.

Процедуры перевода метафоры основаны на следовании одному из следующих правил, о которых должен знать переводчик:

- сохранение того же метафорического образа, но естественного для другого языка;
- замена метафоры другой метафорой – эквивалентом;
- перевод метафоры сравнением;
- сохранение того же метафорического образа с добавлением разъясняющей информации, чтобы основа сравнения метафоры стала понятной;
- перевод метафоры перифразированием.

С позиции когнитивного подхода к исследованию метафоры в переводе, культурный компонент, лежащий в основе концептуальной метафоры, позволяет увидеть различия в том, как в различных культурах структурируется опыт человека. Гипотеза когнитивистов по переводу метафоры основывается на двух сценариях:

- если проецирование из одной области в другую в метафорах схоже в двух языках, то между ними не обнаруживается «концептуального сдвига».
- если проецирование из одной области в другую в метафорах различно в двух языках, то между языками наблюдается наличие «концептуального сдвига».

Осуществляя перевод метафоры в рамках предложенных сценариев, можно установить, насколько метафоры схожи в отдельных анализируемых языках и насколько отличаются и испытывают «культурную дистанцию».

Таким образом, для формирования профессионала, способного к самостоятельной работе на должном профессиональном уровне необходимо акцентировать внимание на развитие у студента компенсаторной компетенции, которая играет большую роль в процессе перевода когнитивных метафор. Ввиду различия восприятия картины мира народами разных стран наблюдаются расхождения в процессе метафоризации действительности. Очень сложно подобрать правильный перевод, не зная всех тонкостей мировоззрения и мировосприятия носителей языка оригинала. Для этого необходимо развивать компенсаторные стратегии, которые в ситуации дефицита языковых средств помогут произвести правильный перевод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранному языку//ИЯШ.–2007.–№4.– С.2-4.
2. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностраный язык в школе №5, 2000 - с. 72-75
3. Губернаторова Э.В. Восприятие метафоры как компонента перевода художественного текста// Человек – Коммуникация – Текст: Сб. ст. Барнаул: Изд. Алт. ун-та, 2002. Вып. 5. С. 204-207.
4. Корчагина Е. Л. О пороговом уровне английского языка. – М.: Наука, 1998.- 476 с.

5. Коралова А.Л. Прагматический аспект метафоры и его передача при переводе (тексты газетно-публицистического стиля) сайт о переводе и для переводчиков «Думать вслух» <http://www.thinkaloud.ru/scienceak.html>
6. Кубрикова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов, изд. Филол. Ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова.
7. Лакофф Д. Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем – М.: Прогресс, 1990
8. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988 – с.8–70
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.. Слово/Slovo, 2000
10. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностраный язык в школе №6, 2001 - с. 4-7

*Н.В. Лягушкина,
доцент МГПУ (г. Москва)*

ОПОРА НА ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕВОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современном обществе значительно возрос спрос не только на выпускников ВУЗов со знанием иностранного языка, необходимы специалисты нового типа: способные добиться коммуникативной цели высказывания. В связи с этим необходимо формировать у студентов, в том числе будущих переводчиков, лингвистическую компетенцию. Как представляется, одним из способов формирования и последующего развития данной компетенции может послужить анализ явления внутриязыкового перевода.

В современном переводоведении довольно прочное место занимает *внутриязыковой перевод*. Термин был введен Р. Якобсоном, который выделил три способа интерпретации вербального знака и соответственно три вида перевода: внутриязыковой перевод, межъязыковой перевод и межсемиотический перевод. Под внутриязыковым переводом автор понимает интерпретацию «вербальных знаков с помощью других знаков того же языка... При внутриязыковом переводе слова используется либо другое слово, более или менее синонимичное первому, либо парафраза» [Якобсон 1978, 17].

Внутриязыковой перевод имеет дело с различными стилистическими фигурами, в том числе тропами. В данной работе мы остановимся на особенностях перевода метафоры. Выбор данного вида стилистической фигуры объясняется высокой частотностью ее употребления в художественном и публицистическом дискурсе, что делает метафору одним из обязательных аспектов изучения в курсе перевода.

Использование метафор частотно в рекламных текстах, языке СМИ, политическом дискурсе. Н.В. Цветкова объясняет этот факт тем, что «использование метафоры или скрытого сравнения приводит к тому, что потребитель воспринимает рекламируемый продукт словно сквозь призму «навязанных» метафорой ассоциаций, метафора является своеобразным

фильтром, через который потребитель воспринимает действительность» [Цветкова 2009, 148]. Обращаясь к визуальной передаче различных тропов в текстах рекламных объявлений автор говорит, что они основаны на стереотипных образах, вербальное же сообщение выполняет функцию интерпретации, направляя процесс восприятия. Подобную метафору А.Е. Сериков называет практической. По мнению автора, суть практической метафоры в том, что «вместо одного аспекта ситуации, действия, ситуации в целом представляется другой ее аспект, другое действие, другая ситуация, схожие в опыте тел по форме или значению» [Сериков 2007, 142]. Практическая метафора имеет место, когда опыт общения с одними партнерами по взаимодействию переносится на другой объект или ситуацию, например, в новогодние праздники принято ходить с детьми на ёлку, однако можно заменить это походом в театр, пришедших в дом гостей вместо традиционного чая можно угостить кофе и т.д. Как представляется, к практической метафоре активно прибегают авторы рекламной продукции (как вербальной, так и невербальной).

В качестве примера перевода визуальной метафоры может послужить рекламный ролик автомобиля Nissan Qashqai под названием «Художественный пейнтбол», в котором город предпринимает попытки «убить» автомобиль, однако ему удается увернуться от каждого шарика с краской и выйти из боя победителем. Ролик сопровождается слоганом *More tough, more stylish. Urbanproof Mastered*, перевод которого звучит как *Ярче стиль, круче нрав. Бросая вызов городской стихии*. Визуальная метафора в данном случае представлена образом поля битвы, победы, на языковом же уровне она репрезентируется прилагательным *tough*, переведенным на русский язык его аналогом *крутой*. Кроме того, при переводе добавляется идея «вызова», которая, как представляется, вычленяется из видеоряда.

В русском языке распространены – особенно в политическом дискурсе – метафоры, связанные с театром (*политическая сцена*), войной (*продовольственная война*), спортом (*игра в одни ворота*), медициной (*предвыборная лихорадка*) и т.п. Некоторые лингвисты, говоря о частотности того или иного вида метафоры в политическом тексте, отдают первенство так называемой метафоре болезни (по данным С.А. Свистельниковой – 36% от общего числа метафор). Иными словами, страна в таких текстах уподобляется больному организму [Свистельникова 2009]. В 1990-х гг. в процесс создания метафор активно вовлекались медицинские термины, обозначающие болезни. Сегодня источником метафоры служат и другие специальные слова, получившие широкое распространение за пределами медицины, например, *прививка*, *диагноз* и др. [Ляпун 2008]. Кроме перечисленных видов метафор в политическом дискурсе также распространены концептуальные метафоры дороги, мира животных и растений, погоды, механизма, дома и др. [см. Будаев, Чудинов 2008]. Исследователи отмечают, что в англоязычной прессе при описании образа России используются метафоры военной модели, модели «Неживая природа» и «Путешествие». В создании образа президента и правительства задействованы

также театральные и физиологические метафоры, образ выборов отражен в спортивных метафорах.

При сравнительном анализе политического дискурса разных языков наблюдаются как общие черты, так и некоторые различия, которые необходимо учитывать при переводе. Так, при их общей схожести «англоязычные новостные тексты в рамках политического дискурса чаще содержат больше эмоциональной, порой и эстетической информации» [Бродский 2011, 105]. Ряд авторов отмечает общие черты в способах метафоризации в русском и американском политическом языке. Так, Э.В. Будаев подчеркивает распространенность метафор, образно представляющих выборы как футбольный матч, в котором обе команды стремятся к победе. Однако если в американской лингвокультуре источником метафоры выступает американский футбол, имеющий свои правила, отличные от привычных европейцу, то в российском политическом дискурсе опираются на иной стандарт, что вызывает ряд недопониманий и, как следствие, трудности для перевода. Кроме того, переводческую трудность могут составить частотные в русском политическом дискурсе образы, восходящие к концепту «коммунальная квартира», так как такие метафоры понятны лишь немногим носителям английского, немецкого и французского языков [Будаев, Чудинов 2008]. Ср., *Питерская коммуналка переехала в Белый дом; Эти мальчишки ... пошли власть таранить... Ну не прибежешь в свое время этот тюменский выдумщик к императорской коммуналке, не побренчи веригами над царскими ушами, шиш бы с маслом они имели, а не эфиры у Савика Шустера; Оппозиция, не без участия спецслужб, разведена по разным идеологическим квартирам, а властная «коммуналка» сплотилась в едином порыве, как Воронья слободка у Ильфа и Петрова.*

Анализируя дискурс представителей власти США и России, лингвисты отмечают, что Б. Обама строит свои выступления с опорой на образ путника – *a hard road we've traveled* [Шустрова 2010], а В. Путин использует фрейм строительства – *темпы строительства Союзного государства* [Дементьева 2009]. Кроме того, авторами выделены следующие особенности в американском и российском политическом дискурсе. Язык американского президента отличает аллитерация и параллелизм частей. Ср., *Today, after almost a century of trying* [Шустрова 2010, 89]. «В. Путин употребляет метафоры, относящиеся к природоморфному разряду, вызывая отрицательную оценку деятельности актантов из парадигмы «мы-эсклюзивное». Д. Медведев же вводит в сою речь метафоры из антропоморфного и социоморфного разряда. Метафоры эти вызваны кризисным состоянием современной экономики и призваны актуализировать способы его преодоления» [Дементьева 2009, 91].

Отметим, что метафора в политическом дискурсе, ораторской речи и т.п., являясь, по сути, имплицитной оценкой, ассоциируется с желанием манипулировать сознанием слушающего. Именно поэтому данный стилистический прием привлекает внимание ученых из разных областей. Так, О.С. Зубкова заключает, что метафоры, ставшие объектом исследований по психологии и психотерапии, «в медицинской коммуникации позволяют

представить в сжатом и наглядном виде признаки заболеваний, скрытые от прямого наблюдения» [Зубкова 2007, 27] и используются как способ установления контакта врача и пациента. В качестве доказательства наличия связи метафоры и манипуляцией сознанием, можно также обратиться к анализу шоу-дискурса. При его рассмотрении через призму религиозной метафоры, ярко проявляется идеологическая функция. В метафорической модели «шоу-бизнес – это религия» изначально заложена диалектика добра и зла. Как отмечает С.Я. Колтышева, в русском медиа-дискурсе наиболее продуктивным является фрейм «мир светлых сил», например, *богиня прайм-тайма*. Американский же шоу-бизнес в большей степени ассоциируется с темными силами, например, *representing all the globe evil Marilyn Manson* [Колтышева 2008].

Безусловно, метафоры являются объектом изучения и для перевода с одного языка на другой. Так, говоря об особенностях русской ораторской речи, М.Н. Лапшина отмечает, что при переводе возникает трудность, связанная с эгоцентризмом русского оратора, т.е. стремлением к индивидуализации стиля, что проявляется в «смелых» метафорах, сравнениях и т.п. [Лапшина 2011]. «Кандидаты на тот или иной пост вынуждены постоянно совершенствовать свои речевые и ораторские навыки, повышать эмоционально-экспрессивную тональность речи, что приводит к персонификации языка политики и появлению в нем большего количества средств образной выразительности» [Свистельникова 2009, 118]. Сложность передачи индивидуальных, креативных тропов на другом языке подчеркивает также А.А. Прокопьева. Автор считает, что некоторые национальные концепты принципиально не могут быть адекватно переданы в другой лингвокультуре. В каждой культуре присутствуют определенные концепты, составляющие концептосферу народа. Метафорическая модель соединяет два концепта путем переосмысления области-цели относительно области-источника. «При отсутствии одной из частей опыта в концептосфере принимающей культуры воссоздание оригинальной метафоры невозможно» [Прокопьева 2006, 210]. Иными словами, при переводе метафор представляется чрезвычайно важным осторожно и вдумчиво относиться к использованию и переводу стилистических фигур. По мнению А.В. Немировской, основная цель переводчика при переводе метафоры состоит в ее сохранении [Немировская 2009]. Рассмотрим примеры перевода метафор, использованных в речи В. Путина и Д. Медведева.

*Я только что узнал, что господин Баррозу обсуждал с Президентом Медведевым проблемы строительства правового государства. – I have just learned that Mr Barroso has discussed the problems of **building a rule-of-law state** with President Medvedev.*

*Резкие колебания политической и экономической конъюнктуры, турбулентность мировой экономики не станут поводом для демонтажа демократических институтов. – The sharp fluctuations in the political and economic situation, the **turbulence in the world** will not serve as a pretext for **dismantling democratic institutions**.*

Как видно из высказываний и их переводов, найденных на официальных сайтах правительства РФ, переводчики стараются сохранить метафору, использованную в оригинале.

А.В. Немировская предлагает шесть приемов перевода метафоры: полный перевод, интерпретация или толкование, замена образа на более понятный читателю, использование традиционного метафорического соответствия, структурное преобразование, добавление или опущение. Автор подчеркивает целесообразность объединения принципов, к которым прибегает переводчик в процессе движения от исходного текста к тексту перевода. А.В. Немировская также отмечает, что адекватность в переводе метафоры «достигается в том случае, когда тот образ мира, который автор представляет метафорически в тексте оригинала, представляется в тексте перевода также метафорически. Иными словами, в языке перевода возникает когнитивная структура, инвариантная когнитивной структуре метафоры в исходном языке» [Немировская 2009, 62].

Обратимся в качестве примера к двум вариантам перевода отрывка из выступления Б. Обамы в Национальной академии наук. Первый перевод является официальным, второй же был опубликован в газете «Троицкий вариант» и позиционируется как альтернативный.

*This is America's story. Even in the hardest times, against the toughest odds, we've never given in to pessimism; we've never **surrendered our fates to chance**; we have endured; we have worked hard; we **sought out new frontiers**.*

(1) Такова история Америки. Даже в самые трудные времена, под самыми жестокими ударами мы никогда не поддавались пессимизму; мы никогда не **полагались на волю случая**; мы терпели; мы без усталости работали; мы **открывали новые рубежи**.

(2) Такова история Америки. Даже в тяжелейшие времена, в самых неблагоприятных обстоятельствах, мы никогда не **впадали в пессимизм**, никогда не **отдавали свои судьбы на волю случая**. Мы выдерживали все испытания. Мы много работали. Мы **искали новые рубежи**.

Сравнение двух предложенных вариантов перевода позволяет увидеть опору на разные приемы при переводе метафор. Так, *in the hardest times* передано на русском языке традиционными метафорическими соответствиями – *в самые трудные времена* и *в тяжелейшие времена*. Выражение *against the toughest odds* не имеет своего эквивалента в русском языке, таким образом, переводчики вынужденно обратились к замене образа на более понятный Читателю – *под Самыми жестокими ударами* и *в самых неблагоприятных обстоятельствах*. Вероятно, второй вариант представляется более адекватным. Английская метафора *surrender one's fates to chance* в альтернативном переводе передана аналогичным выражением (*отдавать свои судьбы на волю случая*), переводчики же официальной версии обратились к структурному преобразованию, а именно опущению, «оставив за кадром» образ судьбы (*полагаться на волю случая*). Отметим, что, на наш взгляд, опущение в данном случае может считаться предпочтительным. При анализе перевода последней метафоры *seek out new frontiers* мы опять же имеем дело с двумя подходами: дословной пе-

редачей английского тропа (*искать новые рубежи*) и заменой предиката с целью адаптации к русскоязычной традиции (*открывали новые рубежи*).

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть важность опоры на явление внутриязыкового перевода при формировании лингвистической компетенции у студентов-переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродский М.Ю. Политический дискурс и перевод. // Политическая лингвистика. – УГПУ, 2011. – № 1, С. 103 – 111.
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Когнитивно-дискурсивный анализ метафоры в политической коммуникации. // Политическая лингвистика. – УГПУ, 2008. – № 26, С. 37 – 48.
3. Дементьева М.К. Языковые средства выражения оценки в современном российском официальном политическом дискурсе. // Политическая лингвистика. – УГПУ, 2009. – № 30, С. 82 – 92.
4. Зубкова О.С. Функционирование медицинской метафоры. // Теория языка и межкультурная коммуникация. – КГУ, 2007. – № 1, С. 26 – 29.
5. Колтышева С.Я. Шоу-бизнес как сфера-магнит для религиозной метафоры. // Политическая лингвистика. – УГПУ, 2008. – № 24, С. 123 – 129.
6. Лапшина М.Н. Проблемы устного перевода ораторской речи. // Проблемы современного переводоведения: сб. статей в честь 60-летия проф. В.И. Шадрина.– СПб, 201, С. 165 – 177.
7. Ляпун С.В. Метафорическая оценочность в аналитическом газетном тексте. // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки.– ТГУ, 2008. – № 7, С. 141 – 147.
8. Немировская А.В. Метафора турецкого художественного текста как объект перевода. // Вестник ИГЛУ. – ИГЛУ, 2009. – С. 57–62.
9. Прокопьева А.А. Особенности передачи метафор при переводе произведений В.В. Набокова. // Политическая лингвистика. – УГПУ, 2006. – № 18, С. 206 – 212.
10. Свистельникова С.А. Метафорическое представление действительности на страницах оппозиционной прессы. // Гуманитарные исследования. – АстГУ, 2009. – № 2. С. 118 – 122.
11. Сериков А.Е. Метафора и метонимия в практическом действии. // Вестник СамГА. Серия: Философия. Филология. – СамГА, 2007. – № 1, С.132 – 142.
12. Цветкова Н.В. Визуальная репрезентация словесных тропов в рекламных текстах (на материале англоязычной рекламы). // Филология и человек. – АлтГУ, 2009. – С. 145 – 155.
13. Шустрова Е.В. Дискурс Брака Оамы: приемы и образы. // Политическая лингвистика. – УГПУ, 2010. – № 2. С. 77 – 91.
14. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода. // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 16-24.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ОБЩЕНИИ С АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В последнее время возрос интерес к проблемам речевого общения. Особое внимание при этом уделяется такому явлению как "коммуникативная неудача". В данной статье мы предлагаем краткий анализ причин коммуникативных неудач на основе общения с американскими студентами во время их обучения по программе CLS «Русский язык и культура» в июне-августе 2011 г. [6]

Успешность речевого общения можно определить как достижение говорящим стратегической цели в условиях бесконфликтного речевого взаимодействия. Неуспешность, неэффективность речевого общения приводит к возникновению коммуникативных неудач [4].

В науке существует различное понимание термина "коммуникативная неудача". Однако основу его составляет прежде всего понимание коммуникативной неудачи как положения вещей, при котором коммуниканты не могут реализовать свои коммуникативные ожидания.

Б.Ю.Городецкий дает следующее определение коммуникативной неудачи: «Коммуникативная неудача в широком смысле – всякая коммуникативная неудача, то есть любой случай, когда с помощью речевого действия не достигается его практическая цель. Коммуникативная неудача в узком смысле: коммуникативная неудача, при которой не достигнута не только практическая цель, но и коммуникативная цель» [1; 68]. Позднее, рассматривая диалог как чередование речевых произведений, создаваемых коммуникантами, Б.Ю.Городецкий определяет коммуникативную неудачу как такой сбой в общении, при котором речевые произведения не выполняют своего предназначения [2; 23].

Одна из первых попыток типологии коммуникативных неудач была принята Дж.Остином в рамках его теории речевых актов. Он называет коммуникативную неудачу «осечкой». «Осечки» происходят в том случае, если цель коммуникантами не достигнута. Кроме «осечки», Д.Остин выделяет «злоупотребления», которые соответствуют «перформативным неудачам», то есть нарушениям условий успешности перформативного высказывания, а следовательно, и речевого акта [5; 33-34].

Вслед за Остином разработками типологий коммуникативных неудач занимались и отечественные лингвисты. О.П.Ермакова и Е.А.Земская, анализируя материал естественного бытового диалога, дают следующее определение коммуникативной неудачи: «это полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, то есть неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего» [3; 31]. Как отчетливо следует из определения, коммуникативные неудачи сводятся к неудачам, обусловленным фактором вербализации и понимания. Основными причинами коммуникативных неудач, по мнению данных авторов, являются: 1) особенности языковой системы; 2) различия говорящих; 3) прагматические факторы.

Проанализируем далее примеры неэффективности речевого общения, возникшие при проведении программы CLS «Русский язык и культура». Следует отметить, что в большинстве случаев коммуникация между американскими студентами и русскими преподавателями и тьюторами была успешной, однако имели место и факты коммуникативных неудач. Например, при проведении вечернего мероприятия "Кто на свете всех милее" были использованы строчки из А.С.Пушкина "Я ль на свете всех милее, всех красивей и белее", которые вызвали отрицательную реакцию, выразившуюся в отказе далее участвовать в мероприятии. Слово "белый" было воспринято на уровне простого перевода на английский язык, так как "white" входит в концепт расового превосходства, который отсутствует в русском языке. Причиной недопонимания здесь послужило слабое знание русского языка, семантической структуры прилагательного "белый" и ассоциативного ряда связанного с ним. Произошел перенос американской языковой картины мира на русскую почву.

Еще одним примером коммуникативной неудачи может послужить реакция на один из вопросов финального теста на знание русского языка. Там правильными ответами при определении женского пола нужно было выбрать такие фразы как "прекрасный пол" и "слабый пол". Некоторые студенты, как женского, так и мужского пола, отнеслись к данному вопросу крайне отрицательно, так как в американской культуре в настоящее время идет активная борьба за равноправие полов, в то время как для русского читателя в данной фразе отсутствует какое бы то ни было стремление унижить женщин. Американцы восприняли данную фразу не на уровне фразеологии, а в простом переводе.

В качестве другого примера неуспешности коммуникации между американскими студентами и русской командой можно привести такую ситуацию. По окончании небольшого выездного курса обучению русскому языку каждому студенту была выдана грамота юмористического характера с описанием каких-либо качеств или отличительных черт данного студента. На одной из грамот была надпись "А вам слабо?", что в русской языковой культуре означает, что данный студент был активен и никогда не отказывался от выполнения каких-либо заданий. Однако данное выражение не была знакомо студентам, и эту фразу они восприняли прямо противоположно, то есть, как если бы данного студента посчитали слабым, неспособным к выполнению каких-либо заданий.

Таким образом, мы приходим к следующему выводу. Основными причинами появления коммуникативных неудач при общении с американскими студентами во время их обучения русскому языку можно считать различия в языковой культуре мира россиян и американцев и слабое владение американскими студентами лингвокультурологическим аспектом межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Городецкий Б.Ю. Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск, 1985. - С. 64-78.
2. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Наука, 1989. - Вып. 24. - С. 5-31.

3. Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функциональных разновидностях. Коммуникативно-прагматический аспект. - М.: Наука, 1993. - С. 30-65.

4. Мартынова Е.М. Типология явлений коммуникативного дискомфорта в ситуациях диалога: Дис. ...канд. филол. наук. - Орел, 2000

5. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Наука, 1986. - Вып. 17. - С. 22-131.

6. Шабанов О.А. / Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических специальностей в полиязыковой образовательной среде. / Диссертация на соискание ученой степени к.п.н. Уфа. 2008.

*Т.В. Набиева, к.п.н., доцент,
А.Т. Арасланова, к.п.н., ст. преп. БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА НОВОГО ТИПА

В новых условиях развития общества особое значение приобретает подготовка полифункционального специалиста нового типа.

Главный вопрос системы профессионального образования заключается в том, как подготовить инициативного, конкурентоспособного, мобильного специалиста, умеющего оптимально, гибко и эффективно решать возникающие проблемы. Это определяет центральную задачу системы профессионального образования - подготовку полифункционального специалиста нового типа, способного выполнять различные функции в сфере профессиональной деятельности и обладающего необходимыми для его конкурентоспособности в современном мире компетентностями.

Подготовка специалиста должна быть ориентирована, прежде всего, на формирование социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом, что позволит ей реализовать себя как субъекта собственной жизни и профессиональной деятельности.

Как определено в Федеральных государственных образовательных стандартах, выпускник педагогического вуза, должен быть:

- готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета;

- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;

- использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта;

- осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в

деятельности методических объединений, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

В процессе подготовки полифункционального специалиста нового типа выделяют следующие компоненты: цель, задачи, содержание, методы, формы, виды деятельности, результат. *Целью* профессиональной подготовки является формирование полифункционального специалиста нового типа, согласно современным требованиям общества. *Задачами* профессиональной подготовки будущих педагогов являются: развить умение решать квазипрофессиональные задачи разного уровня сложности; сформировать общие и специальные компетентности; предоставлением личности свободы выбора образовательной траектории и возможности ее изменения в процессе обучения; подготовить к реализации функции учителя, классного руководителя, педагога-организатора, социального педагога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, тьютора, педагог дополнительного образования, методиста; содействовать развитию не только интеллектуальных, но и моральных качеств личности. *Содержание* подготовки полифункционального специалиста нового типа включает в себя реализацию образовательных программ, разработанных согласно ФГОСу, интегрированных курсов, факультативов, форм внеучебной работы и исследовательской деятельности. Студенты в процессе профессиональной подготовки работают над реальными ситуациями, с различными базами информации для выбора и принятия различных решений, учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

У полифункционального специалиста, обладающего конструктивно-педагогической компетенцией должны быть развиты такие качества, как критическое мышление, умение рационально оценивать различные позиции, умение конструктивно решать возникающие вопросы, способность к избирательному выбору пути жизненного и профессионального самоопределения, способность к творческой самореализации на основе активной гражданской позиции и системы социально-нравственных ценностей.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции осуществляется:

- у студентов, обучающихся по ООП подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» (ФГОС ВПО 2010г.), при изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность»;

- у студентов, обучающихся по ООП подготовки бакалавра (ГОС ВПО 2005 г.) при изучении таких дисциплин, как «Теоретическая педагогика», «История образования и педагогической мысли»;

- у студентов, обучающихся по ООП подготовки специалиста (ГОС ВПО 2005 г.) при изучении дисциплин «Теория обучения и педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум».

Модуль «Педагогика» включает в себя следующие дисциплины: «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «Практикум по решению профессиональных задач», «История образования и педагогической мысли» и в соответствии с требованиями ФГОС ВПО (2010г.) по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование»

позволяет развивать у будущих педагогов критическое мышление (ОК-1), формировать умение рационально оценивать различные позиции и умение конструктивно решать возникающие вопросы – ОПК-2, ПК-6, ОК-16, а также развитие способности к избирательному выбору пути жизненного и профессионального самоопределения и способности к творческой самореализации на основе активной гражданской позиции и системы социально-нравственных ценностей – ОПК-1, ПК-10, ОК-14 [1].

Первая дисциплина модуля «Педагогика» «Введение в педагогическую деятельность» изучается на первом курсе в первом семестре и создает ориентирующую основу для изучения последующих педагогических дисциплин; формирует у студентов первоначальные представления о сущности и особенностях педагогической деятельности. В процессе изучения дисциплины были сформированы умения рационально оценивать различные позиции и конструктивно решать возникающие вопросы, знания о роли различных факторов в профессионально-личностном становлении, акцентировалось внимание на значении профессионального самоопределения и развития педагога, его общей и профессиональной культуры.

Углубление ориентации студентов на педагогическую профессию осуществляется с опорой на требования ФГОС ВПО при использовании на занятиях иллюстративного и профессионально значимого материала, анализе педагогических ситуаций, показе применения получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности, использовании комплексных интегрированных и проектных заданий и др.

При изучении тем дисциплины «Теоретическая педагогика» осуществлялось формирование у будущих педагогов умений видеть позицию ребенка в учебном процессе, обеспечивать успех в деятельности обучающегося; ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; создавать ситуацию успеха для обучающихся; осуществлять грамотное педагогическое оценивание, находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны; строить индивидуальную образовательную программу. Для формирования КПК использовались активные и интерактивные формы проведения занятий (тьюториал, конференция, лекция, мастер-класс, проблемное семинарское занятие) и методы, используемые при изучении данных тем (моделирование, проект, кейс-метод, учебного исследования, «кластеры», тематические дискуссии и др.), способствующие формированию знаний о сущности конструктивно-педагогической компетенции, конструктивных умений и построения конструктивных взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции осуществлялось на занятиях по дисциплине «История образования и педагогической мысли» у студентов, обучающихся по ООП бакалавриата ГОС ВПО (2005 г.). неизбежная неполнота охвата и осмысления всего мирового историко-педагогического опыта рамками аудиторных занятий в значительной степени предполагает самостоятельную работу студентов, при этом упор должен быть сделан на изучение первоисточников. Самостоятельный критический анализ

первоисточников стимулирует развитие у студентов педагогического мышления и творческого подхода к решению практических задач воспитания и обучения.

Дисциплина «Психолого-педагогический практикум» входит в структуру ООП специалитета ГОС ВПО (2005 г.). Содержательным ядром освоения разделов дисциплины выступает профессионально-педагогическая задача. Данная дисциплина обеспечила формирование у будущих учителей практических умений решения педагогических задач, моделирования и проектирования педагогических ситуаций в образовательном процессе, способствовала становлению педагога-практика в период обучения. Применение образовательных технологий (учебного исследования, кластеры, проблемное обучение и др.) позволило моделировать условия реальной педагогической деятельности и выработать субъективную позицию и индивидуальный стиль в овладении профессионально-педагогическими знаниями и умениями, а также создать условия для развития и саморазвития личности будущего учителя.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции осуществлялось на занятиях по дисциплине «Теория обучения и педагогические технологии». Формирование когнитивного и ценностного компонента конструктивно-педагогической компетенции у студентов осуществлялось в процессе проведения лекционных занятий по темам «Процесс обучения и его место в структуре целостного педагогического процесса. Основные категории дидактики», «Сущность целостного процесса обучения, его компоненты и структура. Цель как системообразующий компонент процесса обучения», «Содержание образования: его сущность и перспективы развития», Сущность педагогического взаимодействия. Управление процессом обучения. Психолого-педагогические концепции обучения и технологии управления учебно-воспитательным процессом», «Педагогические технологии». Операционально-деятельностный компонент конструктивно-педагогической компетенции формировался на лабораторных занятиях при выполнении личностно-ориентированных практических заданий.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов для реализации содержательно-целевой составляющей формирования полифункционального специалиста нового типа реализовывались такие виды деятельности, как учебно-познавательная, исследовательская, проектная, рефлексивно-оценочная. Так же мы использовали следующие методы и формы обучения и воспитания: эвристическая беседа, метод проектов, кейс-метод, исследовательский метод, метод проблемного изложения, тематические дискуссии, анализ проблемной ситуации, решение творческих задач во время прохождения педагогической практики, моделирование, ролевые игры, презентации, «мозговая атака», конкурсы практических работ с их обсуждением, тьюториал, конференция, лекция, лабораторное занятие, педагогическая практика, проблемное семинарское занятие, коллективное творческое дело, групповая работа, самостоятельная работа, круглый стол, деловая игра. Данные методы обучения позволяют сформировать у будущих педагогов умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, выявлять, анализировать и устанавливать причинно-следственные связи и решать конкретные образовательные задачи, развивать навыки работы в группе.

Таким образом, содержательно-целевая составляющая является важным компонентом подготовки полифункционального специалиста нового типа, спо-

собного сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практикоориентированным подходом к решению конкретных профессиональных задач.

*Б.А. Наймушин,
НБУ, г. София (Болгария)*

УСТНЫЙ ПЕРЕВОДЧИК – РАБ, СОЛИСТ ИЛИ АККОМПАНИАТОР?

Мы не рабы, рабы не мы?

Специалистам в области перевода хорошо известны слова русского поэта В.А. Жуковского о том, что „переводчик в прозе есть раб; в стихах – соперник”. (Жуковский 1960 [1809]:410). Насколько мне известно, Жуковский вопросами устного перевода не интересовался, о «божественном влиянии» (Жуковский 1959 [1804]) последовательного перевода не размышлял и переводчикам международных конференций стихов не посвящал. Тем не менее, как кажется, у устного перевода есть немало общего с переводом поэтическим именно в части отношения к оригиналу, что находит свое выражение в системе допускаемых отклонений от подлинника.

Поэт-романтик Жуковский совсем естественно противопоставляет поэзию прозе, считая поэзию творчеством, „даром богов”, а прозу – занятием обыденным, неодухотворённым. А раз так, то и переводчик прозы является рабом, а не соперником, и никакого творчества, с точки зрения Жуковского, здесь нет и быть не может. С другой стороны, переводчик поэзии, даже будучи в данной ипостаси поэтом-подражателем, все равно, по мнению Жуковского, должен «иметь дарование писателя оригинального», т.е. являться творцом и, следовательно, соперником. Творческое соперничество с подлинником в поэтических переводах Жуковского часто приводило к отклонениям от подлинника, в результате чего „лицо переводимого автора подменяется порою лицом переводчика” (Жуковский 1988).

Уже в 20 веке сначала Вальтер Беньямин, а затем и Пол де Ман отняли право на соперничество даже у переводчиков поэзии. Анализируя процесс перевода, они приходят к выводу о существовании непреодолимой стены между творчеством и переводом. В.Беньямин в своем известном эссе "Задача переводчика" объяснил, что переводчик по определению обречен на провал, так как ему никогда не удастся воссоздать на другом языке все то, что содержится в оригинале (Беньямин 1969 [1923]). Пол де Ман описывает процесс перевода исключительно в рамках отношения между языками и считает, что удел переводчика – это фотографическое воспроизведение оригинала на языке перевода, копирование путем замены слов и выражений одного языка словами и выражениями другого языка (Де Ман 2000 [1983]:169), и ни о каком творческом воссоздании оригинала на языке перевода, по его мнению, речи идти не может.

«Вы хорошо переводили сегодня, так как я вас не заметил»

Ну, а раз уж переводчикам художественной литературы отказывают в творческом начале, то что тогда говорить о переводчиках устных, занимающихся вопросами и текстами сиюминутными, а потому суетными и лишенными воз-

вышности и вдохновения, присущими литературе художественной. Долгие годы устных переводчиков воспитывали в духе принципа “невидимости переводчика”, в соответствии с которым переводчик должен воспринимать себя в качестве “машины для перевода” и стремиться к максимальной степени объективности и беспристрастности при переводе. До недавнего времени таким же образом многие певцы воспринимали своего аккомпаниатора, считая, что высшим комплиментом для него является довольно обидная фраза «Вы хорошо играли сегодня, так как я вас не заметил» (цит. по Мур 1987 [1962]:25).

Сегодня миф о невидимости переводчика постепенно уходит на второй план, уступая место более реалистическому положению о том, что и письменный, и устный переводчик всегда „видим” в своих переводах, что переводчик всегда в какой-то степени соперник оригинала, потому что в процессе перевода он создает на языке перевода то, чего до его вмешательства просто не существовало, и поэтому *a priori* является творцом, пусть творцом-подражателем, но все же творцом, соавтором, а в устном переводе – чутким аккомпаниатором выступающего солиста-оратора. Элемент «рабства» в работе любого переводчика состоит лишь в том, что переводчик находится в полной зависимости от исходного материала, т.е. от текста оригинала (срв. Чуковский 1988:43).

Нестыдливый переводчик

С этой точки зрения встает вопрос о том, насколько должен и/или может быть „видим” устный переводчик в той или иной ситуации при последовательном и синхронном переводе, насколько далеко может он позволить себе зайти в периметр своего клиента, почувствовать себя не только аккомпаниатором, но и в какой-то мере солистом, «нестыдливый аккомпаниатор» (Мур 1944). В этом отношении уместно вспомнить слова известного пианиста-аккомпаниатора Джеральда Мура о том, что «если аккомпаниатор стремиться походить на великого виртуоза, это не так нелепо, как кажется на первый взгляд – ведь и аккомпаниатор стремится достичь на своем инструменте совершенства» (Мур 1987 [1962]:27).

С одной стороны, при устном переводе неизбежно теряется или, по крайней мере, тускнеет ораторский блеск, если таковой имеется в выступлении клиента. Но, с другой стороны, имеет ли право переводчик имитировать или даже пытаться имитировать поведение и манеру выступления оратора, необходимо ли это кому-либо? Должен ли переводчик быть или стремиться быть актером, т.е. подражателем оратора? А если выступающий – оратор никудышный, ни голоса, ни языка, вести себя перед аудиторией не умеет, заикается на каждом слове? Что делать переводчику с хорошо поставленным голосом и умением вести себя перед публикой? Говорить гнусавым голосом, сгорбившись, как оратор, и заикаться при переводе? А если это воспримут как пародию и обидятся? Очевидно, так себя вести переводчику нельзя. Вот и выходит, что независимо от наличия или отсутствия ораторских способностей выступающего публика воспринимает его выступление в исполнении переводчика, который имеет свою манеру перевода и в этой сравнительно нейтральной манере переводит высказывания своих клиентов. Последовательный перевод – это перевод преимущественно смысловой (срв. Миньяр-Белоручев 1999:36), и акцент ставится на передаче информации. Эмо-

ции и темперамент оратора переводчик может передать, в меру своих способностей и подготовки, «голосом, мастерством дикции и естественным выражением лица» (Мур 1987 [1962]:64). Устный переводчик – равноправный, равноценный партнёр оратора, во многом способствующий его успеху. Как чуткий и нестыдливый аккомпаниатор, профессиональный устный переводчик может стать дополнительным источником вдохновения для оратора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенъямин, В.: W. Benjamin. The Task of the Translator. - Illuminations, N.Y.: Schocken Books, 1969 [1923].
2. Жуковский В. А.. „К поэзии”. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 1. М.: Гослитиздат, 1959 [1804].
3. Жуковский, В.А. “О басне и баснях Крылова”. Собрание сочинений в 4 т. - М.; Л.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1960 [1809]. Т. 4.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М: Готика, 1999.
5. Мур, Дж. Певец и аккомпаниатор. М.: Радуга, 1987 [1962].
6. Moore, G. The Unashamed Accompanist. NY: The Macmillan Company, 1944.
7. Пол де Ман. Вместо заключения: о "Задачах переводчика" Вальтера Бенъямина. Лекция в Корнелльском университете, 4 марта 1983 г. - Вестник МГУ. Сер 9. Филология. 2000. № 5. с. 158 - 185.
8. Чуковский К. И. Высокое искусство. – М.: Советский писатель, 1988.

*И.Н. Нестерова,
к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы*

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Внедрение в систему высшего образования стандартов третьего поколения, где в качестве показателей качества образования выступают присвоенные субъектом компетенции, поднимает вопрос разработки методов и приемов их мониторинга. Рассмотрим данную проблему на примере мониторинга формирования социально-психологической компетентности в образовательном процессе.

В отечественной психолого-педагогической науке и практике компетентности рассматриваются как личностные интегративные образования, а компетенции – как отчужденные от человека, заданные стандартами профессии и социальной практики понятия (качества, способности, умения). Таким образом, можно говорить о компетенциарном и компетентностном подходе. При компетенциарном подходе в центре внимания находится практическая, деятельностная сторона. При подходе, основанном на компетентности, в центре находится личность, и это более соотносится с гуманистическими ценностями образования. При этом, компетентность понимается как актуальное проявление компетенций. В то же время, компетентность может быть представлена как набор компетенций, которыми должен обладать специалист. Отражение данного подхода пред-

ставлено в работе Дж.Равена, в менеджменте, в современных стандартах высшего образования. При формировании и диагностике, чаще обращаются к понятию компетентность, которое рассматривается как личностное интегративное образование, как система, состоящая из нескольких компонентов. Компетентность операциональна и эмпирична, может быть выражена в категориях «больше» или «меньше», что проявляется в соответствующих показателях. Кроме того, при таком подходе легче вскрывать механизмы формирования компетентности.

В широком смысле *социально-психологическая компетентность* понимается как личностное интегративное образование, позволяющее индивиду успешно функционировать как в профессиональной, так и в социальных сферах деятельности. Выделяют два вида социально-психологической компетентности: общую и специальную (А.Н.Сухов, И.М.Кононенко, М.Д.Ильязова). Общая социально-психологическая компетентность позволяет индивиду успешно функционировать в социальной среде. Содержание общей социально-психологической компетентности раскрывается, как умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия, умением работать в команде, конструктивно выстраивать отношения в сложных конфликтных ситуациях и т.д. Социально-психологическая компетентность отражает и понимание отношения «Я - общество». Содержание профессиональной социально-психологической компетентности обусловлено профессиональной деятельностью (И.Д.Ильязова, О.В Минкина, В.К. Шаповалов и др.) и определяется целью и функциями этой профессиональной деятельности.

В структуре социально-психологической компетентности как общей, так и специальной, можно выделить когнитивный, мотивационно-личностный, когнитивный (операциональный) компонент. В *когнитивный компонент* входят знания о психологических особенностях коммуникации в целом; психологических особенностях, поведения и эмоциональных состояний субъектов, психологических особенностях взаимодействия с индивидом и группой, знания о конфликте и способах его разрешения, знания своих особенностей взаимодействия. В *мотивационно-личностный компонент* входят социально-психологические способности и характеристики субъектов деятельности: ценностные ориентации и позиции в общении, эмпатия, толерантность, развитая рефлексия, способность к децентрации, способность к прогнозированию, способность эмоциональной саморегуляции, положительная Я-концепция. *Операциональный компонент* включает в себя владение умениями и навыками: искать и осуществлять пути благополучного разрешения возникших проблем, владеть коммуникативными техниками общения и методам коммуникативного воздействия, владеть методами управления конфликтами, методами работы с группой, механизмами саморегуляции.

Уровни социально - психологической компетентности могут быть выделены как на основе субъективных, так и объективных критериев (И.В.Дурманова, А.А.Марголис, И.В.Коновалова). Подобный подход прослеживается в оценке компетентности студентов и педагогов в системе зарубежного образования. Так выпускникам вузов США выдается «портфолио», как паспорт

профессиональной карьеры. Он представляет собой индивидуальный «портфель» официальных документов, отражающих знания, умения, навыки выпускника, которые могут быть востребованы на рынке труда. Особое внимание уделяется «навыкам подготовки к занятости» (Employability Skills), которые являются общими для всех профессий и представляют собой общетрудовые и социально-психологические характеристики выпускника. Портфолио включает в себя как формальные документы (копии профессионального диплома, удостоверений о курсах повышения квалификации, дипломы участия в конкурсах и др.), так и коллекцию работ молодого специалиста, демонстрирующих его усилия, прогресс или достижения в определенной области, а именно набор кейсов (описание профессиональных ситуаций и их профессиональное решение).

Мы считаем, что данный подход применим и к характеристике развития социально-психологической компетентности. В качестве *объективных критериев социально-психологической компетентности* будущего специалиста могут выступать реальные профессиональные достижения и положительные результаты в учебе и производственной практике, отраженные такими *показателями* как: эффективное решение психолого-педагогических проблем; победы в профессиональных конкурсах, участие во внеучебной деятельности; расширение сферы влияния и сферы учебно-профессиональных полномочий (социальные роли студента в группе, на факультете и в вузе, а также количество социальных связей, в которые вовлечен студент); способность студента интегрироваться в различные социальные группы, рейтинг студента в учебно-профессиональной деятельности. *Субъективные критерии* представлены следующими показателями: удовлетворенность своей социальной ролью, своей будущей профессиональной деятельностью, степень удовлетворенности процессом профессиональной подготовки независимо от реальных показателей.

Уровень социально-психологической компетентности может быть определен и *через уровень развития ее компонентов*.

Диагностика сформированности *когнитивной составляющей* социально-психологической компетентности может осуществляться посредством тестов достижений, метода экспертных оценок. Здесь определяется уровень знаний о социальном взаимодействии, коммуникативном взаимодействии. Эффективно развитие данного компонента осуществляется при изучение блока психолого-педагогических дисциплин. Поэтому мониторинг данной составляющей целесообразно осуществлять в ходе изучения этих дисциплин.

Диагностика сформированности *мотивационно-личностного* компонента может осуществляться при помощи тестирования, анкетирования, контент-анализа, метода экспертных оценок, наблюдения.

Сформированность показателей *операционального компонента* социально-психологической компетентности может быть выявлена с помощью методов: наблюдения, анализа решения задач/проблемных ситуаций, метода экспертных оценок, самоотчета.

Показатель операционального компонента социально-психологической компетентности мы трактуем как способность и готовность. Индикаторами выступают поведенческие характеристики, техники и средства, которые выбираются человеком в конкретной ситуации. Оцениваются следующие показатели

(компетенции): готовность искать и осуществлять пути благополучного разрешения возникших проблем; готовность выстраивать диалогическое взаимодействие; способность выбирать способы взаимодействия адекватные ситуации; способность строить свою речь в соответствии с языковыми и этическими нормами; способность создавать психологически безопасную среду; способность управлять конфликтом; способность эффективно работать в команде; способность учитывать индивидуальные особенности субъекта; способность оказывать помощь и поддержку; способность организовать групповую работу; способность мотивировать окружающих; способность к саморегуляции эмоционального состояния; способность эффективно решать коммуникативные ситуации; способность справляться с непредвиденными, нестандартными ситуациями; способностью отстаивать свои права (ассертивность); способность к социальной ответственности за результаты своего труда.

Экспериментально уровень социально-психологической компетенции может быть определен через анализ эффективности решения субъектом проблемных социальных и педагогических ситуаций (задач). Роль ситуации в диагностике и формировании компетентности представлена в работах И.Ю.Маховой, Дж.Равена и др. Отмечается, что компетентность проявляется в определенной ситуации и однозначно обусловлена значимыми для субъекта характеристиками ситуации. В модели компетентности Джонсона поведение человека является результатом взаимодействия среды, способностей человека и его мотивации.

Основой социально-психологической компетентности педагога является коммуникативная компетентность, поэтому мы воспользуемся критериями эффективности решения коммуникативной педагогической задачи. *Эффективным решением* задачи является достижение цели. Для педагогической ситуации это достижение психолого-педагогической цели (личностное развитие ребенка) путем принятия надситуативного решения в условиях диалогического общения. Поэтому показателями эффективного решения проблемной ситуации выступают: тип решения ситуации (ситуативный/надситуативный), количество предлагаемых способов решения ситуации, стратегия поведения в ситуации (соперничество, компромисс, избегание, приспособление, сотрудничество), направленность в общении (индифферентная, конформная, манипулятивная, авторитарная, альтруистическая, диалогическая), легкость решения ситуаций, удовлетворенность субъектов взаимодействия решением ситуации, адекватность вербальных и невербальных средств общения ситуации.

Мониторинг развития социально-психологической компетентности может быть осуществлен как в русле определенной дисциплины, так и по линии становления профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марголис А.А., Коновалова И.В., Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование, 2010, №1. - С.13-19;
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М:Когито-Центр, 2002. – 306 с.

*Г.Т. Обыденнова, д.и.н., профессор, директор ИИПО,
О.А. Шамигулова, к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы*

СОДЕРЖАТЕЛЬНО - ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КЕЙС-ПРОГРАММ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Этнокультурная компетентность педагога является необходимой составляющей его профессиональной компетентности. Несмотря на существующие в педагогической науке различные подходы {1; 2; 3; 4} к определению понятий «этнокультурная компетенция» и «этнокультурная компетентность», очевидны общие признаки, согласно которым быть этнокультурно компетентным, значит: признавать принцип этнического плюрализма, владеть знаниями о других народах и их культурах, понимать их своеобразие и проявлять ценностное отношение к культуре своего и других народов, уметь находить оптимальные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности.

Для составления кейс-программ по формированию этнокультурной компетенции (ЭК) у студентов педвуза мы воспользовались рекомендациями, разработанными Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов {5}, согласно которым **алгоритм проектирования** включает семь шагов:

Первый шаг: Содержание ЭК определяет перечень дисциплин учебных модулей. Причем, кейс-программа включает универсальный учебный модуль, предназначенный для формирования ЭК для студентов различных факультетов и специальностей педвуза, специальный учебный модуль, разрабатываемый для студентов, обучающихся по специальности «История» и вариативный учебный модуль для обучающихся в магистратуре по профилю «Историческое образование». В перечне дисциплин модуля определяется одна - ведущая дисциплина, на основе содержания которой формируем искомую компетенцию. Другие дисциплины и виды практической деятельности носят сопутствующий, вспомогательный характер. Анализ содержания дисциплин позволяет определить и планировать конкретные виды практической деятельности, направленные на освоение компонентов искомой компетенции. Таким образом, составление перечня учебных дисциплин кейс-программы, определение основной и вспомогательных дисциплин и видов практической деятельности, в которые будут включаться студенты в процессе обучения, - **первый шаг** проектирования содержания программы. Например, в универсальном учебном модуле основной дисциплиной является «История», входящая в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла (Б.1). Неотъемлемой частью универсального учебного модуля являются учебная и производственная педагогическая практики.

На втором шаге проектирования определяется состав разделов и учебных тем по каждой дисциплине, изучение которых необходимо для формирования этнокультурной компетенции. В ходе решения этой задачи, по каждому пункту содержания компонентов компетенции определяется, в рамках изучения какой дисциплины и какой учебной темы будет осваиваться соответствующие знания, содержание каких тем предполагает органичное включение этнокультурного

компонента в качестве дополнительного, какие формы учебных занятий будут наиболее эффективными для их освоения. Рассмотрим содержательно-функциональное наполнение основных дисциплин на примере универсального учебного модуля по формированию этнокультурной компетенции (таблица 1):

Таблица 1

Содержательно-функциональное наполнение базовой дисциплины универсального модуля - «История» (ГСЭ. Б.1 Б.1)

Раздел, ДЕ, формирующие ЭК	Этнокультурное содержание	Формы учебных занятий	Компоненты ЭК		
			когнитивный	мотивационно-ценностный	конативный (поведенческий)
Древняя Русь и социально-политические изменения в русских землях в XIII - сер. XVII вв.	Формирование великорусской народности, языка и общерусской культуры. Процесс обмирщения русской культуры	Лекция, метод проблемного обучения	понимать особенности исторического анализа этнокультурных событий, процессов и явлений прошлого	готовность к межкультурному диалогу и сотрудничеству	уважение и сохранение традиций и ценностей своего народа
Российская империя в XVIII - I пол. XIX вв.	Социокультурный прорыв российской культуры, становление ее как части общеевропейской культуры	Лабораторное занятие по историческим документам, технология «Дебаты»	понимать взаимосвязь и особенности истории и культуры России и мира	готовность к межкультурному диалогу и сотрудничеству	уважение и сохранение традиций и ценностей своего народа
Российская империя во II половине XIX - начале XX вв	Формирование полиэтнического характера культуры России	Лабораторное занятие по источникам, технология формирования критического	осуществлять исторический анализ этнокультурных событий, процессов и явлений прошлого	готовность к межкультурному диалогу и сотрудничеству	уважение и сохранение традиций и ценностей своего народа

		мышления			
Россия в условиях войн и революций (1914 - 1922 гг.)	Модернизационные процессы в российской культуре	Лекция, проблемный метод	понимать социокультурные изменения, происходящие в истории России, устанавливать причинно-следственные связи	готовность к межэтническому диалогу и сотрудничеству	уважение и сохранение традиций и ценностей своего народа
СССР в 1922 - 1991 гг.	Формирование многонациональной советской культуры в условиях модернизационных процессов в политической и социально-экономической жизни страны	Лабораторное занятие по документам, практическая конференция	осуществлять исторический анализ этнокультурных событий, процессов и явлений прошлого, знать причины и последствия государственных решений межнациональных вопросов	готовность к межэтническому диалогу и сотрудничеству	уважение и сохранение традиций и ценностей своего народа
Становление новой российской государственности (начало 1990-х – нач. XXI в.)	Процессы миграции в России (начала 1990-х – нач. XXI в.). Проблемы межэтнического взаимодействия и варианты их решения	Практикум, технология «Дебаты»	понимать социокультурные изменения, происходящие в истории России, устанавливать причинно-следственные связи	готовность к межэтническому диалогу и сотрудничеству	уважение и сохранение традиций и ценностей своего народа

На третьем шаге определяем содержание знаний и умений, составляющих ЭК, для освоения которых требуется разработка специальных курсов и отдельных видов практической деятельности.

Следующий, четвертый шаг требует определения объема учебного времени, выделяемого на изучение каждой дисциплины и другие формы учебной деятельности студентов.

Следуя данной логике проектирования, пятый шаг – технологический компонент в составлении кейс-программ, предполагающий соотнесение содержания учебных модулей с формами, методами и технологиями его освоения. Включает разработку лабораторных и практических заданий по освоению содержания дисциплин учебных модулей, мастер-классов, тренингов и других активных и интерактивных форм учебных занятий, обновлением программ учебных и производственных практик.

На шестом шаге определяется последовательность и синхронность формирования ЭК, планируются варианты построения индивидуальных образовательных траекторий. Последовательность формирования этнокультурной компетенции проектируется в логике структуры стандарта третьего поколения (таблица 2).

Таблица 2

Последовательность освоения этнокультурной компетентности

Учебные модули	Время (семестры)											
	бакалавриат								магистратура			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
<i>Универсальный учебный модуль:</i>												
История	X	X										
История Башкортостана		X										
Культура Башкортостана	X											
Учебная практика				X	X	X						
Производственная практика							X					
<i>Специальный учебный модуль</i>												
История России			X	X	X	X	X	X				
История образования и педагогической мысли				X								
Модернизация европейского общества в новое и новейшее время					X							
Историческое краеведение						X						
Теория и методика обучения истории					X	X						
Учебная практика						X						
Производственная практика							X					

Вариативный учебный модуль												
Культурная идентичность и взаимодействие национальных культур									X			
Диалог культур в современном мире												X
Россия в современном мировом пространстве												X
Научно-исследовательская практика										X	X	

Определение форм текущего, промежуточного и итогового контроля, предполагающего отслеживание динамики и результативности формирования ЭК, разработку оценочного инструментария являются седьмым, завершающим шагом проектирования кейс-программы. Из таблицы видно, что формирование этнокультурной компетенции осуществляется на ступени бакалавриата и продолжается на ступени магистратуры путем расширения и углубления содержания спецкурсов («Диалог культур в современном мире», «Россия в современном мировом пространстве», «Культурная идентичность и взаимодействие национальных культур») и практических видов деятельности. Модульность и вариативность кейс-программы позволяет интегрировать образовательные возможности различных учебных дисциплин, избежать дублирования содержания, продумать варианты междисциплинарных модулей, спрогнозировать индивидуальные траектории освоения искомой компетенции, разработать универсальный диагностический инструментарий для выявления результативности программ, анализа, оценки и своевременной коррекции процесса формирования компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. 2005. №3 – С.35-42
2. Вертякова Э.Ф. Концепция этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве: монография – Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – С.34
3. Федорова С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 Москва, 2006 528 с. РГБ ОД, 71:07-13/4
4. Нестеренко О.П. Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис... канд. пед. наук :15.03.2010; РАО «Институт содержания и методов обучения». - М., 2010. С.8
5. Байденко В.И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения, http://rc.edu.ru/rc/bologna/index/gos_vpo.zip

*А.В. Умов,
учитель истории, МБОУ Толбазинская башкирская гимназия (Аургазин-
ский район Республика Башкортостан)*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В последнее время неуклонно возрастает роль краеведения в учебной и внеурочной работе. Это относится как к дисциплинам гуманитарного, так и естественно-научного цикла. Положительная тенденция роста в значительной мере связана с введением, в соответствии с Законом РФ «Об образовании», национально-регионального компонента школьного образования. Применительно к истории как к учебному предмету это означает: историческое краеведение стало его обязательной составляющей.

История края рассматривается как часть истории России; республики, входящей в состав РФ; более крупного региона (в составе нескольких территорий или стран, объединенных узами экономических, национальных, религиозных и культурных исторических связей); всемирной истории.

Важным условием развития краеведения, в первую очередь исторического, являются современные социально-политические перемены, когда укрепляется российская государственность, растет роль «провинции», когда возрастает интерес россиян, молодежи к своему историческому прошлому, народным обычаям и традициям, проблемам регионального развития и возрождения своей самобытности.

Большое значение для совершенствования исторического краеведения и в целом исторического образования в школе имеют новые научные публикации. Исследования ученых-историков оказывают значительную помощь в преодолении старых подходов к содержанию учебных программ, учебников истории, в том числе по истории родного края, содействием в применении на практике многофакторного подхода к истории и ее преподаванию.

За минувшее десятилетие в школьной истории значительно расширилось «поле» краеведения. Изучаются различные стороны жизни края в их единстве. Одним из ключевых направлений исследований и учебных занятий становится изучение конкретных человеческих судеб, в первую очередь «близких» людей — земляков и членов семьи, изучение повседневности — обыденной жизни с ее живыми подробностями. Появилась возможность слушать и записывать воспоминания и рассказы тех, кто вынес на себе тяготы незаконных репрессий.

Краеведение способствует решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем селе, районе, крае, республике, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении. Это одна из актуальных социально-педагогических задач нашего времени.

Важная составляющая содержания исторического краеведения в школе — знания по истории своего народа и его культуры — этнокультурные знания:

- Мой дом. Родословная семьи.

- Родная школа. Ее история и традиции.
- Село: прошлое, настоящее, перспективы развития.
- История района.
- История Республики Башкортостан

На конкретных примерах учащиеся знакомятся с историей и традициями своего народа, историей возникновения различных этносов, историей их расселения в данной местности, особенностями их быта, культуры, обычаев, национальных духовных черт, экономической жизни, труда.

Учащиеся имеют возможность увидеть, как взаимно обогащались культурные, духовные традиции их народов, что особенно важно в нашей полиэтнической, поликультурной стране.

Важно, чтобы учитель и учащиеся не только видели границы тем, но и, главное, понимали необходимость их единства, интеграции, «прозрачность» их границ, возможность и необходимость постоянного, систематического перехода из одного круга знаний в другой, важность и целесообразность постоянной связи близкого с далеким, возвращения от далекого к близкому.

Так, например, изучая свою родословную, учащиеся МБОУ Толбазинская башкирская гимназия связывают ее с историей своего села, республики, возможно, страны и, наоборот, знакомясь с историей государства, края, области, они возвращаются к фактам истории родного села, города, семьи.

Рассмотрим содержание исторического краеведения в личностном аспекте. Предметом исторического краеведения являются общественные процессы в местном крае — жизнь людей в ее развитии, во всех многообразных ее проявлениях и результатах, в границах определенной территории (деревня, город, район и т. д.).

Ученики знакомятся с непосредственными участниками событий далекого и близкого прошлого, а также наших дней. Это помогает преодолеть все еще встречающуюся «безликость», «безымянность», «безлюдность» истории в школе.

История края, местные события и явления изучаются в единстве трех временных измерений: прошлое — настоящее — будущее. Так, изучая со школьниками историю села, мы знакомим их с его современным состоянием, а также перспективами обновления и развития. Подобный подход учит ребят более глубоко осмысливать последовательность событий, выявлять причинно-следственные связи, содействует формированию исторического мышления.

Одна из проблем, связанных с изучением в школе прошлого родного края, как и истории Отечества и мира в целом, — разносторонняя оценка событий и явлений прошлого, дел, поступков и деятельности людей, общественных групп и организаций, государственных учреждений и структур. Ее следует давать с научных позиций, с позиций правды и нравственности, с учетом особенностей рассматриваемой эпохи, традиций, идеалов и ценностей, разделяемых людьми того времени.

Организуя работу по историческому краеведению, важно помнить некоторые общие положения: бесконфликтной истории нет; прошлое нашей Родины неоднозначно, сложно, в нем слились победы и неудачи, героическое и трагическое, большие надежды и разочарования. Поэтому не следует идеализировать прошлое, изображать его в розовом цвете. Но было бы ошибкой вставать на путь

нигилистического отношения к нему. Необходимы правда о фактах, событиях и лицах, документально аргументированное изложение событий, объективное освещение реальных противоречий и трудностей, которые приходилось и приходится преодолевать в процессе обновления и развития общества.

Для определения содержания историко-краеведческой работы в школе, в том числе тематики конкретных ученических исследований, педагогу полезно обратиться к специальным краеведческим программам. Они разработаны различными научными учреждениями, методическими центрами и общественными организациями.

Разнообразны программы движения, по которым работают юные краеведы-исследователи МБОУ Толбазинская башкирская гимназия: родословие, летопись родного края, земляки (о жителях края, выехавших в разные годы в другие регионы России, ближнее и дальнее зарубежье), исчезнувшие памятники России, исторический некрополь России, археология, культурное наследие, этнография, военная история России, Великая Отечественная война, дети и война, история детского движения, школьные музеи и др. Сегодня школьники-краеведы активно участвуют в подготовке к 67-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Краеведческая работа в МБОУ Толбазинская башкирская гимназия осуществляется в нескольких направлениях и предполагает различные формы реализации:

1. Изучение материалов краеведения на уроках основного курса отечественной истории. Речь идет об уроках истории России, с включением элементов краеведения, и о специальных уроках по истории края (или их циклах) в рамках учебных часов по курсу отечественной истории (например, в основной школе целесообразно выделять на историю края до 15 % учебного времени).

На уроках отечественной истории основное внимание обычно уделяется раскрытию истории родного края в определенный период прошлого: «Наш район в первой половине XIX столетия», «Башкортостан в годы Великой Отечественной войны» и т.п. В Башкортостане изучается курс истории республики в тесной связи с историей России, с включением ряда сведений из истории районов, родного города (села) и т. д.

2. Значительное место занимают локальные материалы в начальной школе в целях исторической пропедевтики.

3. Специальные краеведческие темы: «Родной край: страницы истории», «Наш край в XX — начале XXI вв.», «Народы края: история, культура, традиции», «Наше село (город): прошлое, настоящее, будущее», а также общеисторические, программа которых предусматривает включение локальных материалов, например: «Страницы боевого прошлого народов нашей Родины», «Великая Отечественная война советского народа и Вторая мировая война»; «Из истории религий», «История русской культуры IX — начала XXI вв.».

4. В МБОУ Толбазинская башкирская гимназия проводится работа кружков, клубов, лекториев и т.д.

В педагогической литературе и школьной практике историческое краеведение, как и в целом школьное краеведение, нередко делят на три направления (организационные формы): учебное (уроки, факультативные занятия), внеуроч-

ное (занятия краеведческих кружков и групп, ученических клубов и обществ в школах) и внешкольное (проводимое под руководством учреждений дополнительного образования: центров детско-юношеского туризма и краеведения, домов школьников, творчества юных). Педагогически продуманное, разумное сочетание этих форм — условие успешной организации и функционирования системы школьного краеведения. Это в значительной мере зависит от объединения усилий учительства, работников органов образования, учреждений дополнительного образования, методистов институтов повышения квалификации работников образования, преподавателей педагогических вузов, участников краеведческих обществ и сотрудников научных учреждений.

Пути и методы изучения истории родного края в Толбазинской башкирской гимназии разнообразны. Комплекс используемых педагогом и учащимися приемов и методов зависит, естественно, от возраста школьников, уровня их подготовки, целей занятия, задач проводимой работы.

Так, на занятиях со старшеклассниками сочетаются лекции учителя, уроки-экскурсии в музеях, их самостоятельная работа с книгой и документом, семинары и практикумы с широкой организацией диалогического обучения. Именно изучение краеведческого материала (в силу его доступности, непосредственной близости к учащимся) содержит большие возможности для групповых исследований, диспутов, дискуссий. В частности, здесь возможно сочетание письменных источников и свидетельств современников (использование так называемой «устной истории»).

Заметное распространение получили различные виды внеклассной работы: экскурсии и осмотр памятников истории культуры, экспедиции по родному краю, ученические конференции, исторические вечера, «круглые столы», организация выставок и музейных экспозиций.

Учебные краеведческие занятия, что очень важно в образовательном и воспитательном плане, часто связаны с общественно полезной деятельностью учащихся. Это ученические изыскания, представляющие научный интерес (поиск, сбор, изучение, материалов краеведения). Это и участие школьников в различных делах, проектах: охране и восстановлении памятников истории, культуры и природы, культурно-просветительной работе. Это и возрождение народных традиций, помощь ветеранам войны и труда.

Так, ученики Толбазинской башкирской гимназии собирают материалы по своей родословной. Они составляют шежере своих семей. Несколько учеников 8-10 классов составили шежере своих семей, где описали историю своих семей. Шежере помогает понять ученикам важность знания своей родословной, истории своей семьи. Так как семья является самым главным в жизни человека. Некоторые ученики рассмотрели шежере своей семьи до 7 поколения.

В МБОУ Толбазинская башкирская гимназия создан краеведческий музей. Его организация и деятельность в значительной мере связан с краеведением. Не случайно музеи считают одной из форм работ по краеведению. Краеведческие материалы составляют основу музейных экспозиций краеведческого музея МБОУ Толбазинская башкирская гимназия. В музейных экспонатах представлены материалы о селе Толбазы, известных людях района, истории становления

МБОУ Толбазинская башкирская гимназия, предметы быта и занятий башкир, одежда башкир.

В последние годы вместе с расширением учебного и внеурочного краеведения растет значение музеев. Учителя МБОУ Толбазинская башкирская гимназия используют материалы музея как дополнительный материал для подготовки уроков. Проводятся уроки в музее. В музее оформлены разделы, посвященные природе, экономике района, быту и традициям местного населения. Сегодня музей - неотъемлемая часть школьной жизни. Ученики имеют возможность ознакомиться с историей села Толбазы, историей МБОУ Толбазинская башкирская гимназия, образом жизни башкир. В ходе краеведческой работы ученики занимаются изучением истории местного края, своей семьи, истории Башкортостана. Все это является важным в патриотическом воспитании, в воспитании патриотов своей малой Родины. Необходимое условие эффективного функционирования системы краеведения в школьной истории - высокая профессиональная, в том числе краеведческая, подготовка учителя.

Последняя предполагает хорошее знание локальной истории, источников краеведческой информации, памятников местной истории и культуры, владение методами краеведческих исследований и методикой организации учебно-краеведческих занятий с учащимися. Сегодня, когда национально-региональный компонент стал обязательной составляющей школьной истории и других учебных дисциплин, каждый учитель истории должен быть краеведом.

*К.Р. Хамзина,
аспирант, БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ, СОДЕРЖАЩЕМ ОПИСАНИЕ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Межкультурная компетенция – это способность успешно общаться с представителями других культур.[1]. Межкультурная компетенция, среди прочих аспектов, включает и лингвистический, формирование которого предполагает владение сведениями общекультурологического и культуроспецифического характера и развитие умения практического общения. В сферу знания других культур входит и так называемые запретные темы, которые следует избегать в общении с представителями разных стран. В этой связи необходимо упомянуть термин политкорректность, который предполагает запрет на использование в речи всего того, что бы могло быть оскорбительным для тех или иных категорий лиц по признаку пола, расы, вероисповедания, сексуальной ориентации, возраста, интеллектуальных способностей и т.д.

Нас в данной статье интересует вопрос о том, как межкультурная компетенция раскрывается через использование определенной английской лексики, содержащей описание внешнего вида человека. Английский язык является главным межнациональным языком общения в данное время, и именно он подвергается наиболее сильной корректировке с точки зрения политкорректности. Более того, акцент мы сделаем на английском языке в США, так как там представлено

наибольшее разнообразие и смешение национальностей и культур, и вопрос политкорректности стоит чрезвычайно остро.

В результате исследования было выявлено несколько основных щепетильных тем, требующих особого внимания, когда речь идет о политкорректном описании внешности человека: вес, рост, красота, цвет кожи, возраст, цвет волос, этнические особенности (например, форма глаз), беременность, одежда, физические/ физиологические недостатки.

Опрос носителей английского языка позволил собрать наиболее свежую информацию по поводу того, какую английскую лексику касательно внешнего вида человека стоит избегать в употреблении, а какую наоборот использовать при разговоре, чтобы общение прошло успешно.

Когда речь идет о людях с физическими/ физиологическими недостатками, в современном английском языке принято использовать не такие слова как, например, слепой (blind), хромой (lame, limping), безрукий (armless, one-armed), инвалид (disabled), а вариации форм с “challenged”, “impaired”, “with impairment”, “disadvantaged” то есть человек с особыми потребностями, тот, кто вынужден преодолевать трудности. Например, He\she is physically challenged, aurally challenged, visually challenged, with a visual impairment, visually disadvantaged, visually impaired. He\she is a person with disability (о неполноценных, инвалидах).

Фаттизм (fattism) – это термин для такого понятия, как дискриминация полных людей. Дабы избежать обвинения в дискриминации вместо He\she is fat нужно говорить He\she is, gravitationally challenged, или. Толковый словарь женского политкорректного языка “A Feminist Dictionary (Pandora Press, 1985)” предлагает говорить про женщин, которых раньше называли просто некрасивыми,

Цвет кожи является достаточно щекотливой темой. Борьба за расовое равноправие породила огромное количество политически корректных с расовой точки зрения терминов.

Появилось выражение color blindness (цветовая слепота, неразличение цвета кожи) и несколько противоречащее ему people of color или non-whites – выражения для обозначения любых небелых людей.

В соответствии с нашими данными для описания сильно худых людей не рекомендуется использование таких прилагательных, как lanky (тощий), gangly или skinny. Но, например, фраза He\she is slender или thin считается приемлемой. Для полных женщин подойдет слово curvy, что можно перевести как «в теле», full-figured, overweight или фраза He\she needs to lose weight, но никак не chubby (круглолицая, полнощечая). Тогда как высказывание He is chubby допустимо. Также для полного мужчины подойдет описание husky (дородный, крепкий) или, возможно, stocky. И, конечно же, стоит избегать таких слов как fat, plump, stout в описании представителей обоих полов. Также грубым будет сказать что-то типа "You're looking especially pudgy, did you gain weight over the holidays?" или "Look at that fattie" (примеры носителя английского языка).

Невежливым будет замечания насчет разных физических недостатков человека, таких как прыщи, шрамы, бородавки, родимые пятна, родинки, морщины и т.д. Например, "Oh that's quite a pimple you have on your chin! You know I have

this great lotion I use that keeps me from breaking out - you should try it!" (пример носителя английского языка).

Несколько информантов заметили, что возраст является одной из щекотливых тем. Пожилых, старых людей называют не *old person*, но *a senior citizen*, *mature person*, *golden ager*.

Согласно сведениям, полученным от информантов, комплименты по поводу нового цвета волос, сделанные пожилым носителям английского языка, могут вызвать противоположную реакцию, т.к. возможно, эти люди хотели, чтобы их новый цвет волос выглядел натурально, а значит незаметно, что человек покрасил волосы. Темные волосы не следует характеризовать словом *swarthy* (смуглый, темный), т.к. это слово несет в себе некоторую коннотацию мужественности, что может обидеть многих женщин.

Фразы *He\she is homely* (невзрачный), *plain* (простой), сказанные в адрес людей с непривлекательной внешностью считается оскорбительным. Вместо них в современном английском говорят *She has an alternative body image* (женщина с альтернативной внешностью) -

Советы исправить что-то во внешности часто будут восприняты носителями английского языка негативно. Значительная часть информантов отметило, что упоминание о внешности, характерной для определенного этноса является невежливым. Например, для людей с азиатской внешностью высказывания типа *He\she has narrow, slanted* (раскосые), *squinty, almond, beady* (как бусинки) *eyes* могут быть восприняты как расизм. Оскорбительным для людей с африканскими корнями будет фраза *He\she has full lips* (пухлые губы) \ *pappy hair* (пушистые волосы). Вопросы типа *Where are you from?*, *Do you speak* (*Chinese, Spanish, etc.*), заданные людям с темной кожей, азиатскими глазами могут быть расценены, как желание указать на их этнические корни, что является признаком невоспитанности. Тогда как в разговоре по поводу внешнего вида между представителями одного этноса позволительно употреблять лексику, которая в других ситуациях, например, при беседе людей из разных этносов, была бы воспринята как оскорбление. Такой факт один из информантов – носителей английского языка объяснил существованием понятия этнолект – стиль речи, на формирование которого сильно влияет принадлежность к определенной расе, религия, антропология и т.д. (определение информанта).

По мнению носителей английского языка, делать комментарии по поводу беременности – признак невоспитанности. Существует много курьезных случаев, когда кто-то спрашивал женщину о том, когда родится ребенок, но эта женщина не была беременна вовсе. В результате оба участника речевого акта чувствовали себя неловко.

Очень невежливым является подчеркивать неряшливость, небрежность во внешнем виде женщины фразами типа *She dresses like tramp* (бродяга) \ *a dike* (мужеподобно), *she looks\is sluty, skanky* (неряшливо), *She is wearing sluty, skanky clothing*.

Итак, в английском языке много выражений и слов, использование которых при описании внешности может быть расценено как оскорбление. Желание избежать неловких ситуаций послужило причиной возникновения новых слов и

выражений с более безобидной коннотацией. Знание такой лексики необходимо для формирования лингвистической стороны межкультурной компетенции.

В данной статье мы затронули вопрос о формировании лингвистического аспекта межкультурной компетенции с точки зрения политкорректного общения между людьми разных культур на материале английского языка, содержащем описание внешности человека. Это всего лишь один из углов зрения на обширную, требующую глубокого и внимательного изучения тему, которой является тема формирования межкультурной компетенции.

Информанты-носители языка:

Maria Whittle (США)

Becky Stackun (США)

Jamie Pfahl (США)

Jasmine Whelan (США)

Ben Wager (США)

Ali Jawad (Великобритания)

Hemanshu Asolia (Индия)

Sachin Agarwal (Индия)

Kevin Fei Sun (США)

Alex Nope (США)

Susan Hicks (США)

Josh Bickl (США)

Michael-Marsh Soloway (США)

Выражаем благодарность информантам, согласившимся предоставить самые актуальные данные на интересующую нас тему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шабанов, О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов в системе многомерной модели подготовки полифункционального специалиста нового типа. Уфа 2010.

2. Вежбицкая, А. Язык, культура, познание – М Русские словари, 1996

Электронные источники:

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

2. <http://www.baidak.com/blog/politically-correct-language>

*О. А. Шабанов,
к.п.н., БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Важной составляющей подготовки полифункционального специалиста в аспекте межкультурной компетенции (далее – МК) является **функциональная практика**, направленная не только на формирование профессиональной компетентности как личного качества специалиста, но и на умение применить эту компетенцию в разнообразных профессиональных сферах. К числу таких про-

фессиональных сфер, прежде всего, относятся экспериментальные школы, образовательные учреждения различных типов, иные экспериментальные площадки, на которых апробируются творческие инициативы НОЦ, развиваются и шлифуются приобретенные во время учебного процесса знания, умения и навыки. Включенная в модель подготовки полифункционального специалиста нового типа функциональная практика в экспериментальной школе №112 г. Уфы предполагала работу как членов НОЦ, работающих по направлению МК, так и студентов, вовлеченных в проводимый в школе эксперимент по развитию у учащихся толерантности, качеств межкультурной личности.

Констатирующая часть эксперимента была проведена еще в феврале 2010 года. В задачу проведения тестирования учащихся входило выявление степени толерантности, проявления качеств межкультурной личности учащихся. Были использованы тесты В. В.Бойко и те тесты, которые были разработаны нами.

Коллективом НОЦ было раскрыто содержание понятия навыка межкультурного общения. Под навыком межкультурного общения учащихся следует понимать интегративное качество личности школьника, связанное со способностью и готовностью к межкультурному общению, основанному на ориентации на общечеловеческие ценности, сформированности комплекса межкультурных знаний, умений, навыков и способов деятельности в различных ситуациях межкультурной коммуникации, межкультурной восприимчивости и эмпатии, что проявляется в продуктивном межкультурном взаимодействии;

- была определена сущность процесса формирования навыков межкультурного общения учащихся, которая представляет собой последовательный процесс изменения личности школьника, направленный на развитие каждого компонента искомого навыка;

- определен компонентный состав навыка межкультурного общения: мотивационно-ценностный, когнитивный, аффективный, конативный. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя потребности к познанию иной культуры, а также ценностные ориентации, на основе которых строится поведение индивида в ситуациях межкультурного общения. Когнитивный компонент представляет собой совокупность общекультурологических и культурноспецифических знаний, умений и навыков. Аффективный (эмоциональный) компонент заключается в стремлении и готовности восприятия различий, открытости новой информации, умении регулировать эмоции, создавать положительный фон общения, выражать эмоциональный отклик, эмпатию. Конативный (поведенческий) компонент - в способности учащегося принимать участие в межкультурной коммуникации и управлять ее процессом, в системе проявления адекватных отношений к фактам культуры, отражающих активную деятельность, которой свойственен положительный результат и проявление интегративных свойств личности;

- на основе системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов разработана система формирования навыков межкультурного общения учащихся, включающая создание в учебно-воспитательном процессе педагогических условий, способствующих процессу самоактуализации личностных потенциалов школьника с целью формирования устойчивого навыка;

- выявлен, теоретически обоснован и экспериментально апробирован комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность процесса формирования навыков МО учащихся: 1) формирование позитивной мотивации к овладению навыков МО через создание ситуаций успеха на основе использования таких современных методов обучения, как технологии игровых ситуаций, проектов, погружение в ситуации реального и нестереотипного межкультурного общения; 2) интерактивная учебная деятельность, в ходе которой учащиеся овладевают нормами толерантного поведения в моделируемых ситуациях межкультурного общения, выполняют функцию межкультурных медиаторов; 3) внедрение в учебно-воспитательный процесс интегративного междисциплинарного модуля, включающего содержание межкультурного компонента гуманитарных дисциплин, интерактивную деятельность учащихся во внеклассной работе (полевые проекты, сценарные экскурсии межкультурной направленности, спортивные занятия и т. д.

Содержание работы коллектива НОЦ по межкультурному направлению представляло собой следующие формы работы:

1. **Массовая работа** – погружение учащихся в ситуации межкультурного общения (летняя школа английского языка в поселке Айгир Белорецкого района, спортивные игры культурологической направленности, сценарные экскурсии исторического и культурологического содержания, фестивали иноязычной культуры, конференции для учащейся молодежи по темам межкультурной направленности, организованные и проводимые коллективом НОЦ БГПУ им. Акмуллы)

2. **Работа с преподавателями:**

а) постоянно действующий семинар на базе Центра межкультурной коммуникации БГПУ **«Межкультурная коммуникация и сопутствующие проблемы»;**

б) индивидуальная работа с преподавателями школ по теме проекта с выходом на доклад на уровне региональной, всероссийской и международной конференции;

в) индивидуальная работа с преподавателями по теме проекта с выходом на публикацию статьи в материалах конференций и сборниках научных трудов различного уровня;

г) работа с координатором проекта и преподавателями по организации исследовательской работы учащихся;

д) работа с преподавателями по составлению элективных курсов.

3. **Работа с учащимися:**

а) индивидуальная работа с учащимися по темам межкультурной направленности с целью их подготовки к конференции на уровне школы (совместно с координатором проекта и преподавателями);

б) индивидуальная работа с лучшими учащимися по темам межкультурной направленности с целью их выступления с докладом на региональной конференции учащихся школ РБ по теме проекта;

в) индивидуальная работа с лучшими учащимися по темам межкультурной направленности с целью публикации статьи в материалах конференций и сборниках научных трудов различного уровня.

К числу наиболее значимых мероприятий, проведенных по формированию МК у учащихся, следует отнести следующие:

1. Закрепление учащихся 8 б класса за преподавателями школы по работе над предложенными темами исследования.

2. Был организован постоянно действующий семинар для преподавателей школ, студентов, магистров и аспирантов на тему **Межкультурная коммуникация и сопутствующие проблемы**

3. Были предложены для преподавателей школ темы научной работы с целью НИР, выступления с докладами, написания и публикации статей.

4. Учащимся школ были предложены темы НИД по проблеме **«Язык и Культура»**

Учащиеся творчески поработали над предложенными темами и приняли участие в республиканской конференции по заявленной проблематике. Учащиеся 8 б класса приняли участие в этой конференции с докладами, выполненными под руководством своих преподавателей, участвующих в эксперименте, а также членами НОЦ и группой студентов.

Проведенный промежуточный контролирующий этап эксперимента показал статистически значимые положительные результаты сформированности навыков межкультурного общения у учащихся уже 9 Б класса (Таблица 1).

Таблица 1

Промежуточный контролирующий этап эксперимента во время функциональной практики студентов по выявлению степени коммуникативной толерантности и сформированности качеств межкультурной личности учащихся школы № 112 г. Уфы

Тест на коммуникативную толерантность по Бойко В. В.					Тест на сформированность межкультурных качеств по Шабанову О. А.			
класс	Уровни коммуникативной толерантности учащихся				Уровни сформированности качеств межкультурной личности			
	выс	средн	низк	неприятие	выс	средн	низк	отсутствие
8а 18 учащихся	4 22,2 %	13 72,2 %	1 5,6 %		4 22,2 %	8 44,4 %	6 33,4 %	
9а 19 учащихся	5 26,3 %	14 73,7 %			4 19%	10 52,6 %	5 26,4 %	
8б 21 учащихся	1 4,8 %	9 42,9%	11 52,3%			9 42,9 %	12 57,1%	
9 б 24 учащихся	3 12,5 %	19 79,2 %	2 8,3 %		5 20,8 %	15 62,6 %	4 16,6 %	

Промежуточный этап формирующего эксперимента в экспериментальном классе показал, что в контрольной группе (9а класс) уровень толерантности и проявления качеств межкультурной личности в определенной степени улучшились или остались примерно на том же уровне. В то же время в экспериментальной группе показатели гораздо улучшились и в ряде случаев перекрывают показатели контрольной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. -Таллин: Валгус, 1980. - 334 с.
2. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

*О.А. Шабанов, к.п.н.,
Т.Д.Шабанова, д.ф.н., профессор, БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ

Использование в учебном процессе кейс-программ опирается на категориальный аппарат, релевантный для всех искомым компетенций. Однако к числу базовых метапонятий, характеризующих эффективное использование кейс-программ, относится прежде всего категория **критерия** сформированности компетенции. Измеряемую сторону критерия представляют с помощью показателей или индикаторов.

Показатель является обобщенной характеристикой свойств объекта или процесса. Следовательно, **качественным показателем** компетенции будет являться описание наличия или отсутствия профессиональных свойств выпускника, освоившего искомую компетенцию. **Количественными показателями** выступают характеристики, фиксирующие меру выраженности, развития определенного свойства, т. е. сформированности компетенции.

- **Индикаторы** - это аналитические расчетные показатели, содержательно характеризующие состояние и развитие определенной системы. Цель формирования системы индикаторов - обеспечить пользователя аналитической информацией о состоянии и тенденциях развития системы, в нашем случае формирования межкультурной компетенции. Индикаторы представляют собой базовый инструментарий в процессе мониторинга и диагностики. В своей совокупности индикаторы как элементы изучаемых свойств и качеств дают возможность создать итоговую шкалу и осуществить необходимые обобщающе-оценочные процедуры. Убедительность индикатора можно подкреплять использованием многочисленных источников информации и данных.

Таким образом, для нашего исследования важно, что критерий - это признак, на основании которого принимаются решения или производится оценка, определение или классификация чего-либо. Индикатор – это доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта, то есть главные системообразующие признаки. Они должны репрезентативно представлять остальные

признаки в качестве главнейших элементов системы анализируемого понятия или явления. Показатель – это балльная оценка, отражающая степень проявления индикаторов каждого из критериев.

Качество процесса формирования компетенций определяется путем отслеживания динамики продвижения студентов или учащихся по уровням.

Для характеристики уровней сформированности межкультурной компетенции нами были определены три уровня: грамотность, функциональная грамотность, компетентность

Определение уровня сформированности межкультурной компетенции на основе выделенных критериев обеспечивает внешнюю и внутреннюю обратную связь. Получаемая в ходе различных этапов контрольных мероприятий информация предполагает внесение своевременных корректив в течение процесса формирования МК студентов и учащихся.

Приведем характеристику уровней сформированности общекультурной МК в качестве ориентира для составления тестов и опросников при проведении констатирующего этапа исследования по эффективности использования кейс-программ:

Низкий уровень сформированности навыка МК соответствует такому состоянию, когда функционируют лишь отдельные компоненты межкультурной компетенции, активизированные не внутренней потребностью личности, а лишь внешними требованиями. Этот уровень приравнивается к практически отрицательному отношению индивида к формируемому навыку.

Данный уровень характеризуют неустойчивый интерес к изучению культуры страны изучаемого языка, слабое стремление к сравнению родной и неродной культур. Отсутствие устойчивого стремления к овладению знаниями, умениями, навыками для адекватной трактовки явлений иноязычной культуры, отсутствие четких знаний о правилах ведения диалога. Недостаточна ориентация (отсутствует готовность) в ситуациях взаимодействия, низка толерантность, недостаточно сформированы представления о ценностях иной культуры.

Средний уровень характеризуется недостаточно полной сформированностью целостной структуры навыка МК. Однако этот уровень характеризуется наличием тенденции к его устойчивости, взаимосвязи, что указывает на приемлемый уровень сформированности навыка МК, доведенный до стадии эмпатии, но не до уровня личностно значимой ценности.

Для данного уровня характерны устойчивая восприимчивость к обнаружению сходств и различий между родной и неродной культурами. Готовность к самоизменению, толерантность рассматривается как расширение собственного опыта, стремление к открытости, самоизменению. Ориентация духовных ценностей на межкультурный диалог еще не до конца сформирована, в связи с чем возможна ошибочность суждений.

Под высоким уровнем сформированности навыка МК понимается такое состояние, которое характеризуется всеми четырьмя аспектами МК в их единстве. Для высокого уровня сформированности навыка МК характерно постоянное стремление к его реализации в практической деятельности.

Высокий уровень характеризуют устойчивая мотивация к обнаружению сходств и различий в родной и неродной культурах. Наличие индивидуального

опыта общения с чужой лингвокультурой, базирующееся на прочных языковых знаниях, позволяет на практике гибко и многообразно использовать иностранный язык как инструмент межкультурного познания, активного реального и виртуального общения.

Уровень развития мотивационно-ценностного, когнитивного, аффективного и конативного компонентов межкультурной компетенции студентов контролируется по трехбалльной шкале. Высокому уровню развития каждого компонента МК студентов соответствует три балла, среднему уровню развития - два, низкому уровню развития - один балл. Каждому из уровней развития того или иного компонента МК студентов дается характеристика в виде перечисления возможных косвенных признаков его проявления. Чем больше проявляются данные признаки, тем выше уровень развития определяемого компонента МК, соответственно, выше присуждаемый балл.

Использование трехбалльной шкалы для оценки уровней развития компонентов МК студентов мы объясняем тем, что большее количество баллов потребовало бы увеличение количества соответствующих данным баллам уровней развития компонентов МК студентов. Это привело бы к размыванию границ и неточности в определении уровней развития данных компонентов МК. Напротив, меньшее количество уровней развития компонентов МК студентов позволило сосредоточиться именно на тех основных признаках развития той или иной составляющей МК студентов, которые могли нам помочь в разграничении этих уровней между собой и наиболее ярко характеризовали бы сопутствующий им уровень развития компонентов МК студентов. Вместе с тем мы допускаем, что невозможно с абсолютной достоверностью определить границы, разделяющие один уровень развития компонентов МК студентов от другого, поскольку развитие данного вида компетенции носит процессуальный характер.

В соответствии с рассмотренными нами компонентами МК студентов, мы выделяем общий уровень развития каждого компонента, в частности, исходя из среднего балла. В развернутом виде для определения уровня развития того или иного компонента МК студента средний балл мы будем рассчитывать следующим образом:

$$K = \frac{X1+X2+...+Xi}{n}, \text{ где}$$

x - балл, соответствующий уровню развития критерия;

i - диагностическая методика, используемая для оценки уровня развития критерия;

n - количество диагностических методик, используемых для оценки уровня развития того или иного критерия.

Обобщенный результат по каждому уровню развития компонентов МК студентов мы определяем, используя методику А.А. Кыверялга, согласно которой средний уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок, тогда оценка из интервала от R (min) до $0,25 R$ (max) позволяет констатировать низкий уровень. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Поскольку диапазон оценок, которые могут получить студенты, по каждому компоненту находится в пределах от

1,0 до 3,0, то механизм соотношения среднего балла с уровнем развития каждого компонента МК студентов будет следующим:

Процентно-выраженное отклонение оценок из интервала Rmin - Rmax	0,0% -25,0%	25,1% - 75,0%	75,1% - 100,0%
Баллы	1,0-1,5	1,6-2,4	2,5-3,0
Уровень	Низкий	Средний	Высокий

ЛИТЕРАТУРА

1. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. -Таллин: Валгус, 1980. - 334 с.

Р.З. Шакуров,

*писатель, д-р филол. наук,
профессор БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

?ÈÈÀÌ ÒÀ91ÈÈÀÈÒÀ ВДАÒÀ, È1ÈÈ Ò281ÒÀДÀ1 АА6ÛÒ Ò9ААÈÌ А?

Á2é2ê êàøæìð8à5 òíðì îøíí 3ì èæäüí 2éðíí äí äí 3ì ð áäð ì 17è9ì 1òè1, 3ì ð äàðà7à, èñàì äí 6àðàðà – òàððà 3ì ð áäð 398ä1, ò1ðàòè1 òèèèàì è7ðèäàðèü áóèüó8ü5 í è òèèèàì ì 23èì èèíí èääà òóðà3üí ää í8íí -í8à6 32éèíí òíðì à46à èà ì 2ì èèí ääð. È5 ýèèè øó-í ü 1éòäí 9òì 1èñàì áí : ýèèèäð1è íñî ð8àð8à, äí èóí áí òàèü ñü7àí à6òàð8ü5 óè ñà6òàð8à áèè à8 áóèüóü àð6à3üí ää, 1éò1éáè, À6ì óèèà áèí äàòèè3üí à àðí àè7àí òà8ì 1òò1ð81 è9ì èáí 1 ýðàè-àà6èü òàðàèèð, áèääð1è òì øà7èð8ü5 ñü7üøü, àò-1ñ13áí à5 èàì áóèüóü òóðà3üí ää áí1ñèà äàðñèèèð óðüí àè7àí. Á2ð24, À6ì óèèàí ü5 òíðì îø þèüí äà7ü áèè è9ì ì ì áí òàðð àðòàááí ää 6àò-6àò òèèèðàðà98à, ý5ü ñü7àí à6òàð7à òàýí üí, áí ü6èàó8ü, òóèè-èáí äüðüó8ü òàèèè èò1. È1èèí, ò1í ááà88à5 á2ä2í ä2 òíðì øíí áí ñü7üí 6àðà7àí ää, è9ì ò1í èí ää ò281òàðä1 òàéàøèà òàðàèèð8ü5 1èà 3àì áí ää áäð òà8ì 1òò1í èèáí ñà3áí 1 è9ñáí é2ð29à äí òüðàøòà 6àèèüðà.

¹ 988à À6ì óèèàí ü5 òüó7àí óðüí ü, òüó7àí è2í 2 3ì èüèü òó-ðà3üí äà7ü ì 17è9ì 1òò1ð81í ääøèèèè6. È9ì èáí 1 òà8ì 1òò1ð81 øà7èð8ü5 òüó7àí óðüí ü " ò2 áóááðí à3üí ü5 Á1è1á1é 2é18à Áèä1ð óéóñü Òó63áí ááè àóüèü òèè è9ð31òàè1. : àè3ü áäð81 òàððà áäð 6àñàí ää äíí ýèèà áóèè à7àí Æèèè òèèáí óéóñ òà óèèè ñü7àð8üèà. ! ì ì áüè ìñðà6òà áóááðí à èà, óéóñ èñàì à è1 ä2ð24è2èè1 òàè èèè 1é. È9ðáí áèèà òàðèèèü ì ðí òàññí ð ! í 91ð ! ñò1í àè1ðí à òà, ì èí á1, À6ì óèèàí ü5 òüóüóüí à 150 èüè òóè7àí è2í ä1ð81í àèðèà, é17í è

ñèðàè áúóàò áóéù, áúè ì ññùlèlál lèáí lí -lèà àñù6èù6 èí ààðàðáí
 òùðùø6áí áóèàáù8. Ì 141èlí, 1981 éúèää ó6 lèà óðù4 òàèáí áí 8óð
 òèðæ ì áí lí í løað èòàèáí “Ø è7ðèlò éíí áí 8í. Ì èòàðàðàèí
 À6ì óèèà” òèáí èèòàáùí àà ì èí øà7èð8ù5 òùó7áí óðùí úí, è9í
 ò2ðè2 ñù7áí à6òàð8ù, øóè è4lí òlí àððèà àí èóì áí òòàðùí (1834, 1850,
 1859 éúèääð8à òàðèlí 6àèäùðùè7áí òàèù6 è41ááí àèùó, é17í è ðààè-
 çèÿ ì 17è9í lðòlðáí) ñà7ùøòùðùí 2éðlí áí, íøíèàé òèí àèèälèlí àí :
 Ûðùí áóð áóááðí à3ù, Á1èlálé 2é18à, 12-ñà ààø6íðò èáí òí í ù, Ê9è
 èèà-Ì á5 óéóñùí ù5 Óó63áí áàé áóúèù. ! èòèlí álé, áà88à5 “Ø è7ðèlò
 éíí áí 8í” òèáí ì ííí ãðàòèÿí ù5 2006 éúèää 3-ñ2 áà4í à3ù í løað
 èòàèää, ò18àð óí ù5 ì áí lí òàí ùø áóèí à7áí 181àèlò áàèãàñòlðà,
 áàø6íðò 181àèlò 3lí ì 181í èlò ó6ùòùóñùèàðù 3èðlèòàð òèí óé-
 èàéùí. ! èà èèèòàðáí 9òèlí ì 17è9í lð øóè ó6 1981 éúèää
 ó87àðùè7áí þáèèàé òàí òàí àèàðùí àà, 7èèí è èíí òàðáí òèÿèà7ù àí è-
 èàòàð8à èà éúø 6áààòèáí àù. Bðàé lèà “Áàø6íðò ñòáí àù5 6ù46àñà
 ýí òèèèíí ààèÿ3ù” (“ ò2, 1996; 1997. Óðù4ñà 3lí áàø6íðòñà áà4í àèàð),
 “Áàø6íðò ýí òèèèíí ààèÿ3ù” í ù5 I òí í ù (“ ò2, 2005) 3ùí à6
 áà4í àèàð7à À6ì óèèà7à àðí àè7áí ì àðñí í àèèÿèàð8ù ì è51 ÿ8ùð7à òóðà
 èèèää. Óí àà, lèàèòòl, ýèàèèà òàòà7à þè 6óéùèí áí ù. ! èí àà ! í9lð
 ! ñòlí àèlðí à 98áí á5 “Ø à7èð8ù5 àèí ãðàòèÿ3ùí à 6àðàòà” òèáí àí è-
 èàáùí àà (Àèí óèèà - 150 лет. Уòà, 1984. 42-55-ñà àèòòlð), “Ì èàòàé8àð8ù5
 áàð òàðèòù” òèáí èè5 áèèälèà èèòàáùí àà (1996 3lí 2005 éúèääð8à
 èèà ì lðòlál áà4ùèùí ñù6òù) À6ì óèèáí ù5 òí ðí íø þèùí, ááí ààèí-
 àèÿ3ùí, òàðèòè àí èóì áí òòàð7à í èàà8èlí áí, ì àðñóñ òèèøàðà9
 3282í òlèlðáí è7èáí èòà. Ì èòàðàðàèí Êàí àèàðàèí óèù òùó7áí
 éúèää “ ò2 áóááðí à3ù èà, Áèälð óéóñù èà áóèí à7áí, òèí ÿ88ù óè.
 Áèälð óéóñù 1864 éúèää 7ùí à áàðèù66à èèèáí, 1 “ ò2 áóááðí à3ù
 1865 éúèää, Ûðùí áóð áóááðí à3ù èèàál á9èáí áí áí 3ó5, í èí øòí-
 ðí è7áí. Ñ1èí lí 6áí òùðùð7à òàèlálí álé, Áèälð óéóñù áàðèù66à
 èèèáí áí À6ì óèèà7à – 33 é1ø, “ ò2 áóááðí à3ù í èí øòí ðí è7áí àà 34
 é1ø áóè7áí, òèí òl àèèälèlí 6óÿ ! í9lð Çàèèð óèù. ! ì ì 1 èlèèí
 í16 áúí à À6ì óèèà òà6ùí àà7ù 3lð áàð ì 17è9í lðèl 9òl è7ðèáàðèù
 áóèùð7à òàéàøèà 181àèlò áàèãàñòlðà èl lèà 3àí áí áàð 9è òàòáí ù
 6áààòèàé8àð – è9í èáí 1 àòàè áà4í àèàð8à òàòà à2ã2í áí òèèèàí
 óí ù5 òà6ùí àà ÿ87áí àà “ ò2 áóááðí à3ù Áèälð óéóñù òèí ðà4èàó
 ààòáí èòl. “Áàø6íðò øè7ðèlòà áí òí èí àèÿ3ù” (“ ò2: Êèòáí, 2001),
 “Áí òí èí àèÿ ì íýçèè Áàøèí ðòí ñòáí à” (“ ò2: Êèòáí, 2007), “Áàø6íðò
 181àèlòà áí òí èí àèÿ3ù. II òí í. XIX áúóàò” (“ ò2: Êèòáí, 2007) øóè ó6
 òlè 6áààòèàí à, óðà ì lèòlí òlð 2ñ2í “Áàø6íðò 181àèlòà”
 álðàñèàáí áí èl ò18àð èí àà í èñlí 1 éúèääð áóéù À6ì óèèà òùó7áí
 àà6ùòàà7ù áóááðí à 3lí óéóñ èñáí à ÿ5ùèùø ÿ8ùèà.

Áûë òàòàí ù5 6àé8àí èèèáíí èääá òóðà3úí àà èà 1éòàí 9òàðáí
 è1ð1éòàð. Ò19 áàøèàí áóé3à è1ð1é, áà8 óí ù Ò1òèò È1ðèì áà5 1928
 éúèää : à8àí àà “Ááçí á5 þè” æóðí àèúí ù5 6-7 3àí úí àà (32-ñà àèò)
 àà4ùè7àí “Ø à7èð À6ì óèèà òóðúí àà” òèãíí ì 161è13àí àí ì ñðàòàáú8.
 Ò1òèò È1ðèì àí, ó7à 71æíí 6èì ì 1òèà ì 17è9ì 1òò1ð ý88ùð7àí
 Òó63àí áàé à63à6àèù Ø1éòàðàèí Äèí ì 2ò1ì 1òí à òà óè à19àð81í òí-
 òíø áàð áúóàò ýèàè áóè7àí ààì èì èñòðàòèà á9èàí àø í àñè1èàèò1ðàí 1
 è7òèààð àèðàí òí ðì à7àí ààð. @4ò19àí 1 áúè éúèääð8à Òó63àí áàé
 áóúèù ùñúí èàí òà Áèá1ð óéòñù ñí ñòàáúí àà áóè7àí. Àðòàááí Ò1òèò
 È1ðèì ý8úí àè7àí ì àòàðèàè ì ðí Òàññí ð !.È. Òàðèñí àòú5 “Áàø6í ðò
 òàè6úí ù5 181àè ì èðà4ú. XVIII-XIX áúóàòàð”(ΘÒ2, 1965) òèãíí
 ì ì í ì ñðàòèý3ú àøà ò18àðää 181àè1ò áàèàí áí 1 èàðàí èèòè1í. ! ì ì 1
 ò18àð è9í ì 1ì 1è1ð àñù6èàí àù, ýèàèèà ñù7úí à6òàð8ú 7èèì è
 à5èàòì àèàð àèðàí 6óèèàí à áàèàðáí àà6úò, 1éàèòò1. ! áúí à Ò1òèò
 È1ðèì ý8úí àè7àí è4ò1èàèò1 À6ì óèèàí ù5 òúó7àí è2í 2, àéù, éúèù
 òóðà3úí àà7ú ì 17è9ì 1ò 181àè1òááá8 Ò1í à 2ñ2í è5 òà91èà 31ì è5
 ùøàí ùñèù áóèúóù ì áí 1í àéùðùèùí òí ðà. Ñ2í èè Ø1éòàðàèí
 Äèí ì 2ò1ì 1òí à óè òà6òà “ýèàèèà çàì áí ì àòðèèà3ú” í à òàýí úí
 øà3èòèù6 èòè1í. Áà8 ò18àðää çàì áí àà áúè ààòàí ù àéù, è2í 2í 1
 òèèèàí òà91èèàè ì áí 1í ì 16 áí à øóè è4ò1èàèè1 òàýí úí àèèá1è1éáá8.
 Ø óí ù5 ì áí 1í ááí 1 Ò1òèò È1ðèì áà5 áúè ì àòàðèàèúí À6ì óèèà
 àèí ñðàòèý3úí 2éð1í á9 ýøàí àí è5 6èì ì 1òèà ñù7úí à6òàð è41ááí 1
 6óéùð7à ì 2ì èèí. ! éòàðáí è1ð1é, øà7èð8ú5 òúó7àí éúèùí à 6àðà7àí
 ì 17è9ì 1ò 3ó5ùðà6 òúáúè7àí àí èóì áí òàèù ñù7àí à6òàð ì áí 1í òó-
 èù3úí ñà ðà4èàí à. È1èèí óè 7úí à èà ò9áàè, Ò1òèò È1ðèì
 Ø1éòàðàèí ñ1ñ1í à1í øà7èð8ú5 àòà3ú, 1ñ13à, ì èèèè ñù7úøù
 òà6úí àà èà ì 17è9ì 1ò ý8úí àèà. Áúí à è4ò1èàèòà5 øóè ì 1ñù1è1áí
 àðí àè7àí 2è2ø2:

“Àòà3ú Èøì 9æ1 ó7èù Èàí àèàòàèí, 1ñ13à Áèáèã2èñ2ì
 Ñ1èèì é1í 6ú8ú òèàí ý8úè7àí. Òðí èòèèè8ú5 áàð Áóñí àéùè òàæè
 òèãíí 6à8à6 ì èí 1í 3í ðà7àí àà6úòòà ì èí, Òó63àí áàé áóúèù
 Ø1éòàðàèí Äèí ì 2ò1ì ì 1ò ó7èù, ý8úí, ì àòðèèàí áí è4áàò èòòàí.
 Áóñí àéùè òàæè øóè çàì áí àà ì è51 òàò 3àèàù. À6ì óèèà 1Ò1í ááí á5
 áàø6í ðò áàèà3ú áóèúóù ò18àð ðà4èàí àù. “Ì 1ð4è1-è Ø è3àáàòàèí”
 èèòàáúí àà À6ì óèèà 1Ò1í áà 6à8à6 áàèà3ú òèí ý8úè7àí. Óè à2ð24
 ò9áàè... ”.

Ø1éòàðàèí Äèí ì 2ò1ì 1ò óèúí ù5 áúè øà3èòèù6 èòà9à 1èè1
 è9í ì à àðòèà àí èóì áí òòàðúí à òí ðí øèí. Ñ2í èè óè áèò áàð 81
 èàí á1í áàð 31ì 6àñàí àùð èøàòè1í 39881ð8à ò9áàè, 1 á1èèè 98
 6óèúí àà áóè7àí àí èóì áí ò6à í èää8è1í àí 31ì, áúí ù3ú èí àà òà7ú èà
 ì 23èì àð1é, áàèà ñà7úí àà À6ì óèèàí ù è9ðàí áàèã1í, óí ù5 òí ðí ìø
 þèúí áàøòàí -àý7úí à òèèèàí áàèã1í, óí ù5 “á2ò2í øè7úð8àðúí

éúðèàì é2ð29ñá” èè à7à3ú 31ì ó6úì úøèú3ú áóèàðà6 1èòàì ÿ88úð7àí 98àí á5 á2é2è úðúó8àøú óóðà3úí àà7ú ì 17è9ì 1òð1ð8à. Áí à àèò “ì èì, Òó63àí áàé àóúèú Ø1éóàòàèí Äèì ì 2ò1ì ì 1ò ó7èú, ÿ8úì, ì àòðèèàì àì è4áàò èòòàì”, òèì, òàòòà ð1ñì è ýø 6à7ú88àðú ñòèèàì 1 è1 è9ñàì èèò1 óè. Áúè àà 3èñ ò1 ìñðà6èú ò9áàè: Ø1éóàòàèí -ì óèèà ì áì 1í Ä19è1òáàé-ì óèèà ðàáì èþöèÿ7à òèèèàì áà à19àð81í 9è ì8à6 éúèääð áóéú àóúèää ì àòðèèàì ú àèúì ààðúóñúèàð áóè7àí ààð. Ø1éóàòàèí Äèì ì 2ò1ì 1òì á àóúèääú5 3àðàéèú ì á5èàè1ðáì 6àðà7àí Êàñàéáàé àèì à7ú, 1 Ä19è1òáàé ì óèèà Àèääð àèì à7ú, é17ì è è9è èèà ì á5 úðúóú èàøàè1ðáì òàðè1ì ààð7àí.

Àóúèääú5 è9ì ñàèàè òàè6ú – è9è èèà ì á5èàè1ð, à4áàà ààø6ì ðòòàð. ! Ì èòòàðòàèí áà5 àòà3ú Êàì àèàòàèí í16 áúí à Êà-ñàèáàé àèì à7ú ààø6ì ðòì. Áúè 3àðàéèú ì á5èàè1ð Òó63àí áàé7à ÿèàèèà : úð6 2éè2-Ì á5 óéóñú (ò18àðáà Ä19è1è1í ðàéí í ú) : à8àí 7ì è àóúèúí àì è9ñàì èèèàì óèòúð7àí ààð. Ñì öèàèú ñòàòóñú áóéúí ñà óèàð – 1ò1ì á1é81ð. Øóè àéúðì àèú6 àð6à3úí àà Òó63àí áàé8à ì àòðèèà èà à4áààèàð 31ì 1ò1ì á1é81ð 2ñ2í àéúðúì àèúì ààðúè7àí. Óè çàì áì àà áúè àéúðì à òàèú6 òì ðì ìøíí àà 71é1ò ì 23èì ðì èú óéí à7àí. “Áà8à1, ààø6ì ðò áóè3à6 òà, àèè à8 – é1í ààøúí à í è ààðú 3,5 áàèòàð àð á9èàí á1í”, - òèì 32éè1í à ì è51 1981 éúèääú5 ñàì òÿáðáì á1 Òó63àí áàé àóúèúí ú5 à63à6àèú Ò1ááàòàèí Á18ðàòàèí í à. Íøí óðúí àà Òó63àí áàé7à Êàñàéáàé àèì à7ú ààø6ì ðòòàðúí ú5, é17ì è 3àðàéèú ì á5èàè1ð àðà3úí ú5 : à8àí 7ì è àóúèúí àì è9ñàì èèèàì óè-òúðúóú óóðà3úí àà7ú ì 17è9ì 1òè1 òà7ú áàð òàì 6úð è7òèààð èò1éáè. Òèèì 1ò øóí àà: À6ì óèèà é1ø1á1í à19àð81 áì èòì áì òòàð8à øóè ó6 èñàì á1 òà7ú áàð - áúí ú3ú èí áà Òó63àí áàé ÿðá13àí á1 ááì 1 è9ðáì áì 6àè7àí ß5ú : à8àí 7ì è òèá1í àóúè¹. À8à6 óè, Òó63àí áàé7à 6óøúèúì, á2ò2í è1é íí ì ðì è7àí. À6ì óèèàí ú5 àòà3ú - : à8àí 7ì èàáì ñú66áì 4àðàéèú ì á5 àðà3ú ààø6ì ðòì, é17ì è : à8àí 7ì è èàøà3à. ðè-çà Ò1òðàòàèí í àòú5, “áúè 181ì áà5 ò1ðæàì 1è ò1èáì 1 ì 2í 1ñ1á1òèà ì 17è9ì 1ò òà6úí àà áàð í1ð41 è1 3ì ðàøì áì úì”, òè31 è1, “ì 1á1ð 81 98à 398 àðà3úí àà àòà-áì à3úí àì áàðà : à8àí èàøà3à áóè7àí ú ò1èá1, èèàì ñà3à ò1èèñ ààø6ì ðò èè1í èàááì à 32éè1á1í èí à, øóè í1ð41 ò1òàðáì á1 6àè7àí” òèá1í ò1á1ðáì á1 áì à øóè “398 àðà3úí àà” 7úí à 1éòàèàì, ñàèà-ñàðì ú 7úí à èøàòàèàì 6àè7àí : à8àí 7ì è èàøà3à, éúè-ääð 9òà9 ì áì 1í óí ú5 ò1òàðáì á1 “: à8àí èàøà3à” í 11 1éè1í áì èèòè1í áóèúð7à òàéàø. Øó7à è9ð1 ðèçàèòàèí Ò1òðàòàèí í àòú5 “Áàðà : à8àí èàøà3à áóè7àí ú ò1èá1” òèá1í 39881ðáì “òàòàð èàøà3à” òèì à5èàòúð7à áàð í èí á1é 81 í èàá8 þ6. Áéúðì à øóí àà 7úí à: À6ì óèèàí ú5 àòà-1ñ13à - èèà3à èèà àðà ààø6ì ðòòàðú.

¹ Í àñàèáì í úà ÿ óí èòú Áàøèí ðòì ñòáì à. ×àñòú I. Óóèì ñèàÿ áóááðí èÿ. 1877. Óòà: Êèòàì, 2002. Ñ. 470. 1870 éúèää áúè àóúèää 8 éí ðò è41ì è1í áì, áàðèú7ú 42 èàøá é1ø1ì ÿò6áì.

“Àà3û Èøì 9æ1 ó7ëû Êàì àèàòàèí, 1ñ13á Áèáèã2ëñ2ì Ñ1èèì é1í 6û8û”, òèì ó6ûéáú8 Ô1òèø Ê1ðèì ý8ûì àèûì àííúý7à ñû7àð7áí è4ò1èáèò1í. Áûè ì 17è9ì 1ò ì áí 1í àððèà àíéòì áíòàðû 31ì ààø6à ñû7áí à6òàð àðà3ûì àà áàðû òèè áàð í èñ1 ò1ðàò àéûðì à3ûì 7ûì à è9ð31òáì 9òàðáì ì 2ì èèí. Áàðáí ñáí 1í, Êàì àèàòàèí àà5 àà3ûì ú5 èñáì á ò161ò òèì ì àðàòèý òàà3û àð6à3ûì àà Èø6óæà óðûì úì à Èøì 9æ1 áóèûì èèðé1í òèì òàðàç èòàðáì áóèà. (éáí àñê1, øóè ò1ðàò òàà3û àð6à3ûì àà áúè èñáì àà5 ý8ûèûøû ì8à6 àà6ûòòàð ñàðèá áóèûì 6àèà. "4ò19áí 1 Ðèçà Ô1òðàòàèí ì à òà Êàì à-èàòàèí àà Èøì 2ò1ì 1ò ó7ëû òèì ò1òàðáí áì 6àèáùð7áí. Í è ýøè1ì 1é è1ð1é, Ð.Ô1òðàòàèí ì à À6ì óèèà òà6ûì àà7û è4ò1èáèò1ðáí øà7èð 9èá1í á1í 3ó5 è9ì éûèààð 9òè1ñ èáí 1 6à7û87à ò2ø2ðá1í. !ì ì 1 à2ð24 1éòàèáøá: Èø6óæà Èøáóèè (ì áðáì èñû ì ààðèàèèàðûì àà óðû4ñà ý8ûèûøû - Èøéóçý). Èéáí ñáí 1í, Ì èòàòàèí àà5 1ñ13áí á5 èñáì áí óè “Ñ1èèì ò18ð1ò 6û8û Áèáè” òèì àòàè. Ô1òèø Ê1ðèì ì 161è13á áóèûì ñà, óè Áèáèã2ëñ2ì Ñ1èèì é1í 6û8û. Àéûðì à èñáì - àà5 òóèûðà6 31ì 6û46àððûè7áí ààðèáì òàððûì àà 7ûì à. Óðû4 òà-èáí á1áà ðààèçèý ì ààðèàèèàðûì àà: Áèáèè èáóè (1834 йыл), Áèáèè Ñà-èèì üýí ì àà (1850). Ô1áááàòàèí Á18ðàòàèí ì à à63à6àèáì è31: “À6ì óèèà, é17í è Ì èòàòàèí - Êàì àèàòàèí àà5 áàðáí ñà 6àòûì ù Áèáèè ì 2á2ëñ2ì á1í òûó7áí óèû. Êàì àèàòàèí àà5 òáì èèèý3û Èñ6óæèí áóèûð7à òàéáø”, òèì ý8ûì àè7áí ì úì. Òèì 1é, øà7èð8ú5 1ñ13áí á5 òóèû èñáì á: Áèáèè ì 2á2ëñ2ì Ñ1èèì é1í 6û8û, àà3û - Êàì àèàòàèí Èø6óæà óèû, 1859 éûèàà 9òè1ðáèá1í ì áðáì èñû ì ààðèà-èûì àà “Êàì àèàòàèí Èøéóçèí, óèáçí íé ì óèèà èç áàøèèð” òèì òàðè1èá1í. 1834, 1850 éûèààð8à èà øóè ó6 èñáì -òáì èèèý ý8ì 1-ý8èáèèà 6àáàòèáì à. È9ðáí á9áí ñ1, Ô1òèø Ê1ðèì ý8ûì àè7áí è4ò1èáè Ì èòàòàèí àà5 àà3û 31ì 1ñ13á Óò63áí áàé áóûèû ààø6ì ðòàððû Êàì àèàòàèí Èø6óæà óèû ì áí 1í Áèáè(2ì ì 2)á2ëñ2ì Ñ1èèì é1í 6û8û áóè7áí èû7ûì à1èèè1ì òí ðà.

Ø1éòàòàèí Àèí ì 2ò1ì 1òí àòû5 è4ò1èáááí áì øóí áàé áàòàèû è7òèáàð8û é1èáí èò1. Óè, “ý8ûì, ì àòðèèáí áí è4áàò èòòáì”, òèì áàèèàð1 31ì: “Áóñì àéûè òàèè øóè çàì áí àà ì è51 òàò 3àèü. À6ì óèèà 1ò1í ááí á5 áàø6ì ðò áàèèà3û áóèûóû ò18àð ðà4èáí àû. “Ì 1ð4è1-è Ø è3ááàòàèí” èèòàáûì àà À6ì óèèà 1ò1í ááí á 6à8à6 áà-èà3û òèì ý8ûè7áí. Óè à2ð24 ò9áàè...”, - òèì íû7ûòûì 6óý. È1èèí, 9èáí àñê1 6àðøû, Áóñì àéûè : àñ6ûì áàáà, è4ò1èáèò1 1éòàèá9áí ñ1, Ø1éòàòàèí Àèí ì 2ò1ì 1òí á6à, “À6ì óèèà 1ò1í ááí á5 áàø6ì ðò áàèèà3û áóèûóû ò18àð ðà4èáí àû”, òèì ýóáì òàòû ý8ûì áá1ðá9áí 1 6àðáì à4òáí, 98áí á5 ý8ì àèàðûì àà áúè áàðñèýí ù á2ò2í è1é è4è1 è1 àèì áé, àñûèàà À6ì óèèáí ú5 áàø6ì ðò áóèûóûì òáì ùì áò þèûì à áà4à. Óè 7ûì à èà ò9áàè, øà7èð8ú5 òûó7áí éûèû òóðà3ûì àà èà,

1839 éûë òèì, áóòàèûø èí ääðáí áá1ð1. À8à6 6à8à6 181àé1ò 7èèàí áí á1 À6ì óèèàí û5 àà3û – Ì 2ò1ì ì 1àé1ð èñàì èà 6à8à6, 1ñ13à Áéàèã2èñ2ì èñàì èà áàø6íðò áóè7àí òèã1í äaðñèý óðûí àèà. ! éàèòò1, áûë äaðñèýí û5 98áí á5 áèèä1èà áàð òàðèðû áàð. Àòà3û Ì 2ò1ì ì 1àé1ð òèã1í èããáí äáí û ý6èàóñûèàð, 7181òò1, À6ì óèèà è2òì 1á1í á1 Òàæè71èà 31è1è áóè7àñ, óí û5 61ááð òàøûí äá7û 39881ðá1 3ûèòáí àèàð. È1èèí áûë òà6òà èà äà6ûòûí äà øóè ó6 Ø1èóàðàèí Äèí ì 2ò1ì 1òì á ò2ì è2 à5èàðì à áèðã1í á1 áà3à:

“Òèããñè1 èáðá9áí á5 ñ1á1áá øóè ó6 À6ì óèèà òòðá3ûí äà áû7àñà ì 17è9ì áóèûí èèèã1í äà6è7àèàð8ûð, – òè óè. – À6ì óèèàí û5 áàø6íðòèí 6òáí 6à8à6èû66à “è9ñà9à” è1 øóè äà6è7à ì áí 1í á1éè1í á1í. È41í äèèãã Áàòò-èèí* óí û “3àèèàòòáí 6ãñûí è2ð29ñà áàø6íðò” òèì ò2òì 1á1 ýì òûð7àñ, À6ì óèèà øóí áí 6í òí èí ó 2ñ2í: “Ì èí áàø6íðò áàèà3û ò9áàè, Ì 2ò1ì ì 1àé1ð èñàì èà 6à8à6 áàèà3û” òèì ò1éè1 6íð7áí. Ì èí á5 àòàì Äèí ì 2ò1ì ì 1à Ñ1ò1ð71èè ó7èû óí û5 ò1ðæàì 1è ò1èáí, á2ò2í äà6è7àèàðûí áàøòáí-àý6 32éè1í áèð1 òíð7àéí û. Ì èí á5 àòàì è9ì èáí 1 ò1ðáè1 áèðã1í ó7à”.

Ø1èóàðàèí Äèí ì 2ò1ì 1òì àòû5 À6ì óèèàí û5 áèí äðàòèý3ûí äá7û áûë äà6è7à, é17í è óí û5 “áàø6íðòèí 6òáí 6à8à6èû66à è9ñà9à” ì áí 1í á1éèà ì 1ñù1è1 òà6ûí äà èà ý6øû ò1á1ð8àð áóè7áí èû7û è9ðáí áí òíðà. Øó7à èà óè, “áû7àñà ì 17è9ì áóèûí èèèã1í äà6è7àèàð8ûð”, òè 31ì óè 1èããã ì èñòèòèèàòèýí û5 À6ì óèèàí û5 98à òàðàòûí áí 6íð7è7áí ò1éè1 áóè7áí èû7ûí äà ý6øû áàèèã1í. Áûë òà6òà ò1á1ð èòè1í á1, “óí û5 ò1ðæàì 1è ò1èáí, á2ò2í äà6è7àèàðûí áàøòáí-àý6 32éè1í áèð1 òíð7àéí û”, òèì àòà3û Äèí ì 2ò1ì ì 1à Ñ1ò1ð71èè óèûí äà è4è1 ò2ø2ð1, “ì èí á5 àòàì è9ì ò1ðáè1 áèðã1í ó7à”, òèì 24ò1ì ò1 6óý*. Áûí à óè, À6ì óèèàí û5 òíðì ì ø þèûí

* À2ð242: È41í äèèãã. ! È41í äèèãã 31ì Áàòòø – èèã3à èèà èàøà.

* À6ì óèèàí û5 òíðì ì ø þèûí à 31ì èæãàè ì èðà4ûí à àðí àè7áí áá4ì àèàð8û5 è2èì 1òèã3áí 32éè1í ñû7ûó ð19àøáí á1 ý8ûè7áí ì 161è13áí á1 : à8áí 7àèèì ù Ð.Ò. Èñèàí íà, Ø1èóàðàèí Äèí ì 2ò1ì 1òì àòû5 áûë 39881ðáí øèè à4òûí à àèûí: “1828 éúèèà òúó7áí 31ì Ì èòàòàò-àèí á1í í è áàðû 2ñ è1øè1 ááí 1 2èè1í áóè7áí Äèí ì 2ò1ì 1ò Ñ1ò1ð71èè óèû áóèèãã6 øà7èð7à í è ð19àøèà ýð8áí èòòà èè1í?”, - òèì 3íðáó 6óèí à6ñû (6àðá7û8: Èñèàí íà Ð.Ò. Ì èòàòàòàèí À6ì óèèàí û5 òíðì ì ø þèû 31ì èæãàè ì èðãñû (Èèð1í áè9 òíðûøûí à 6àðàòà) // Ð1ñ1é ò1í á1ð àèãããì èý3û Øþ2 7èè è 981áá Òàðèð, òàè 31ì 181àé1ò èí ñòèòòòû òá8ì 1òò1ðà. I ñû7àðûèûø. Øþ2, 2007. 183-c2). “Èç è1øè1 ááí 1 2èè1í áóè7áí” òèã1í äà, à9ðò è1øè1 2èè1í àð1è òèì è41í è1ðá1 è1 áóèà, 1èàèòò1, ñ2í èè À6ì óèèà áèò éúèäû5 à8á7ûí äà, áàèããð8á5 3ó57û è2í á1ðáí á1, òúó7áí. Áûë áàð. Èèáí ñáí 1í, áà88á5 áàø6íðòà, áèããð1è ò1 è1øàð1è äà6ûòòà, 2ñ-à9ðò è1øè1 ááí 1 áóè7áí äà èà, è1ø àðá3û áàð 81 à8 òèì è41í è1í ì 1è. Ñ2í èè, èíèà áóèûí ñà, áà8 áèò íèííí-íèí, èãñáí á èãñà èòáí è9ðàðá1, è1ð1è ñà6òà áí à øóè íèíèàðñà ýð8áí 6óèû 3ó8ûð7à 7181òè1í á1í òàèû6áú8. Äèí ì 2ò1ì 1ò Ñ1ò1ð71èè óèû èà Ì èòàòàòàèí á1 6àðàòà øóí áàè ò1ñò1ðèàè è9ð31òè1í 31ì à8á6 èí áà óí û5 òíðì ì ø þèû òòðá3ûí äà è1ø áûòûí 7à 32éè1í 6àèèàð7áí èè1í, áûí áí áàð1é ò2ðè2 è2é ý8è1í óèòòûòó 398 þ6òà 398 áóè3ûí òèì, þ6òû áóø6à à8áððúó 7ûí à áóèà ò9áàèí à 3ó5? ! áûí à Ð.Ò. Èñèàí íà 1ò1í ááí á5 À6ì óèèàí û5 òíðì ì ø þèûí 31ì èæããûí

á2ò2í àà6è7àèàðúí à òèèèàì áàèäí 2èèí çàì àí ààøû Äèì ì 2òì ì 1ä Ñ1ò1ð71èè óèû, îøî áàèàì àà ò1òàðáí àì 3à6èà7áí, À6ì óèèàì û5 “á2ò2í øè7ûð8àðúí 98áí 1 ààø6à è2é ì áí lí éúðèàì é2ð29ñà Ø1éòàðäèì Äèì ì 2òì ì 1òî â (1862-1939) 31ì øà7èð òûó7áí èçãà ò2é1è, Òó63áí áàé, ó7à è9ðøà Ñàòàð, É1í 1áè-Óðñàé, Òàì úýí -Òàèì à4 91 á17çà ààø6í ðò àóûèààðû 6àððòàðúí û5 é2ð1è ò9ðáí àì 3à6èàí 7áí è4ò1èàèò1ð! À6ì óèèàñûèû6 ò1í à 2ñ2í áúè ì 17è9ì 1òò1ð8à5 6èì ì 1òà àà3àèàì á2òè2328 31ì áà8 øó7à àéúðúóñà 8óð è7òèààðèû áóéúð7à òàéàøáà8.

À6ì óèèàì û5 “ààø6í ðòèì 6òáí 6à8à6èû66à è9ñà9à” ì 1ñù1è13áí Ø1éòàðäèì Äèì ì 2òì ì 1òî â, 6û46à 7úí à èòáì, áàð ãáí 1 òðàçà ì áí lí, “áú7àñà ì 17è9ì áóèûì èèèáí àà6è7àèàð8úð”, òèì, ààøòà 1éòáì éáí 1 èèòì 1èñà, é17í è, óí û5ñà, áúè ò1èä1ð è9ì ò1í 31ì áèè ý6øû áèèälèà áóèûì ñû7à. ! ì ì 1 àððàááí áúè àà6è7à7à òà7û áàð òàì 6ûð à5èàðì à àéðáì, ãñû6èû6 éí áàðáì 9ò1. Øà7èð, ì 17àéúí, ò2ðì lí lí ñû66ãñ òà 1èà, ààø6í ðò ààèà3û áóèúóúí é1øàðàðáì òú-ðúøúí, 98áí Ì 2òì ì 1áé1ð èñàì èà 6à8à6òû5 óèûì úí òèì é2ð2áí áàð. Á1èèè, 6à8à6 àðà3úí àà óí áàé èàøà ùñúí èàì òà áóè7áí äúð. Èãááí àà áóèúí ñà, óè 1 úðààðúý áóèúí àà7û À6ì 1ñàò (ò18àðäã : ù8úè Óð8à) ý7úí àì èèèáì, Ñò1ðèàáàøòà ó6ú7áí áóèúóú èà èòòèì àè. À6ì óèèà, 1èàèòò1, 98áí à5 áàðñèý3úí òúó8úðúð 2ñ2í 98à à8ì û-è9ì ì à áàèäí 6à8à6 èàøà3áí à5 èñàì áí 3àèèà7áí äúð òèì òàðàç èòàðáì áóèà. Èàì áàè1, á1èèè, èèèè81ð øà7èð, Ì 2òì ì 1áé1ð8à5 óèûì úí, òèì, 1èàãã 1 úðààðúý áóè8àðúí à áàðúí, 98áí óí û5 (1á1ð óè ùñúí èàì òà ðàèèø ò1òãñ áóè3à) à7àé-ýí à3áí 1, í 14è-í 1ñ1ááí 1 òàì ûòúí, èì àøòàð, òó7áí èû6 àì ò1ðáí áàðèà7áí áó-èúí òà é2ð2áí áàð. É1èèì, 1á1ð 81 óè ø1òñè áì èòì áí òú áóèúí ñà Ì èòòàðàðäèì Èàì àèàðäèì óèû, Èàì àèàðäèì í â òèì é2ð2áí èè1í, áúè àì òà5 àì îñíí é1øàðà9 2ñ2í, é1í 13à, 98 àòà3û Ì 2òì ì 1áé1ð ò1èò1, 1 ò1ðáè1áì àèúí, 98 èñàì áí 1 ý88úð7áí àòà3û Èàì àèàðäèì ì óèèà òèáí 1 ò1á1ð8à òàðàòúð7à òóðà èèèáí áàð. ! ñ13à Áèàéè2èñ2ì (Áèàè2ì ì 2à2èñ2ì) Ñ1èèì é1í ò18ð1ò 6û8û òóðà3úí àà èà, é1í 13à, Ñò1ðèàáàøòà7û Í è7ì 1òóèè Áèèèè àðí à ò18ð1òà5 à4úðàó 6û8û òèáí áàðñèý óèèàì òàáúèà. (Ó18ð1ò 3úí èû ò18ð1òà5 6û8û Áè-áè2ì ì 2à2èñ2ì èèáí ñà áàð ò18ð1òò1 à4úðàóèû6òà òí ðí ð èí àì à èè1í? Áúí û3û èí àà á2ò2í èlé ûøúí úðèû6 ò9ããè). ?2ì 9ì lí, À6ì óèèàì û5 àòà-1ñ13à òóðà3úí àà7û áúè áàðñèýí û5 óèèàì ñû7úðúè7áí áóèúóú è9ðáí àì òí ðà. ! ì ì 1, øóè ó6 àà6úòòà, À6ì óèèà àèí àðàòèý3úí àà7û áúè ì àæàðàèàð, é17í è óí û5 “ààø6í ðòèì 6òáí 6à8à6èû66à è9ñà9à” ì áí lí á1èèà àà6è7àèàð, 1á1ð 81 àà6úòúí àà áí òàèè1í 2éð1í àèáí

2éð1í àèà9 òí ðí øí òà6úí àà 98áí à5 1éòàð 398à áóèì àéúí ñà òí ðí ì, áàèàáèèà ò24 ì áí lí áà3àèàð àèðáì ì 161è1 àà4òúðúó è31 ùñúí èàì òà 71æ1í è1 6àèàúðà.

áóë3à, øà7èð8û5 òí ðì íøíí 2éðl1á9 2ñ2í 71é1ò 6û8û6ëû ì ààðèèè
 àèðáíí áóëûð èí á. (éáí áñè1 6aðøû, À6ì óèèà òóðà3ûí àà ý8ûóñû
 àèè é9í ààòí ð8að, íøí áàðñèý7à é1ááøáí ýò3àèàð 8à, óí û áí òàèèlí
 òèèøàðà9 òóðà3ûí àà óèèàí òà áèðì 1á1í ä1ð, áàðû òèè øà7èð8û5
 àà-1ñ13à òóðà3ûí àà ááð-ááð àðòèû ááð 9è èñàì á1ð8à 6ááàðèèó8áí,
 ááð-ááðà3áí lí è9ñàðáí ý8ûó8áí ó8à àèì à7áí ààð. Àòì 131, Ñ1éáí
 Ñ1éóóèèè òàòòà Òó63áí áàé áàø6í ðòí Êàì àèàðèè àà è1 òàòàð7à
 1éèlí áàðáí 6óé7áí². Ì ðí òáññí ð Ááèñáí áàé Êáí æááááàòû5 òà 1941
 éúèàà áà4ûè7áí ááð ì 161é13áí ä1 øóè ó6 ðà4èàó óðûí àè7áí³.
¹ ó5ûí áí óè, ààà3û 6à8à6, 1ñ13à áàø6í ðò 6àòûí û, òèì áèèä1è1é⁴.
 ! ì ì1 áúí à øóí û3û 71æli: èí áà áá88á5 ä19áð81, À6ì óèèà èæáúí
 2éðl1áí, ì àòñóñ òá8ì 1ò ý87áí 6à8à6 7àèèì û (1èèðáí : àèèæáí íá
 ááð 9è ò18ì 1òò1 áàøðà, ààà3û - 6à8à6, 1ñ13à - òàòàð, òèì ðà4èàé
 8à ááð í èñ1 þè àøà, Ì 2ò1ì ì 1äé1ð áàø6í ðò 6û8û Áéáéã2èñ2ì
 Ñ1èèì é1í 6û8ûí à 2éè1í ä1í, òèì ý8à. Øà7èð8û5 òàì èèèý3ûí àà
 Ì 2ò1ì 1äé1ðí á òèì áèèä1è1é⁵. Òàòàð 7àèèì û ì ðí òáññí ð Ì èð6áñèì
 ?íñì áí íá, øóè ó6 óé8ûðì áí û 98áí ñ1 6ááàðèè, òì è1í - òì è1í,
 “À6ì óèèáí û5 òúó8ûð7áí ààà3û Ì 2ò1ì ì 1äé1ð.., 6à8à6 éàøà3à áó-
 èúí,...áàø6í ðò áðáí ä1 òàòàð 6û8û Áéáéã2èñ2ì Ñ1èèì 6û8ûí à”
 2éè1í ä1í, òèì, ì 1ñü1è1í á, òà7û èà áóòáí áá1ð1⁶. Áúí àà èí áà
 À6ì óèèáí û òúó7áí ààà3û ý7úí áí àà, 1ñ13à ý7úí áí àà, ááð í èí ä1é
 81 áàø6í ðò ò9ááè, òèì, í èñáè ò1 áàø6í ðòòáí òàðòúí àèúó òáí ááí -
 òèèý3û ýðúèúí ýòà. À5èàøúèà, 1éáèòò1, òàì ùð8áí àéúðúí àè7áñ,
 óí û5 áàø6í ðòèí 7í í òáí ùí à7áñ, À6ì óèèà - áàø6í ðò øà7èðû òèì
 òáí ùí à46à ááð ááí 1 à8ûì 6àèà ò9ááèì á 3ó5? ! áèò À6ì óèèáí û 2ñ
 òàèè66à, 2ñ 181áè1òè1 á9èááèáí é2ð2ò2ðáì òúðúøúó8û5 ä1 ñ1á1áá
 øóè ó6 - øà7èð8û5 ò1ð1í ä1áá ðóòè òàì ùð8áðúí, ì èèèè áðèááí
 òáí ùí à46à òúðúøúó úí òúèúøú ýòà. Óèáé7à èèò31, À6ì óèèà 2ñ
 éáí 1 ò9ááè, ò2ðèè áí í úý3ûí û5 óóú8 2ñ òàè6û 2ñ2í ä1 ý6úí 31ì
 618áðèà. Øóè ó6 áà6úòòà óè áí í úý 181áè1òáí ä1, áí í úý ðóòè1òáí ä1
 áàø6í ðò øà7èðû, áàø6í ðò áà3èéú áóèàðà6 óðúí àèúð7à òà6èû.
 À6ì óèèáí û5, Ì óøèèí é1èè Áááé 31ì Òó6áé 3ûí à6 9è, á2é2è ì í-
 ýòèè ì 1èò1ááí á5 èøàèò1ðà á2ò2í 619áí ä1ð 31ì ì èè1òò1ð 2ñ2í ä1
 áñû6, è1èèí áúè óí û áàø6í ðòòáí òàðòúí àèúð 2ñ2í í èáá8 áóèà
 àèì áé. Á17çà 18èì ò1ð8á5 øà7èð8û5 òóèû èñàì áí Ì èòòàðèèè

² Ñ1éóóèèè Ñ.À6ì óèèà á6úí. Êáðáñí á ñ2ç//Àèì í èèà. @èá5 æúéí à7ú. Àèì àòû,1935. 5-ñá
 á.
³ Êáí æááááá Á. ! áááèýò æ1í á èñéóññóáí. 1941, № 5. 133-ñ2 áèò.
⁴ Êáí æááááá Á. : á8à6 òàè6úí û5 XX 7áñúð ááñúí áá7ú ááì í èðàð æáñóøúèàðú. Àèì àòû,
 1958. 42-ñá áèò.
⁵ : àèèæáí íá (1èèðáí. À7áðòóóú ááì í èðàð-á6úí // À6ì í èèà. Ê9í ááð ì áí ò9í ááð. Àèì à-
 òû: Æàçóúû, 1986. 6-ñú áèò.
⁶ Áí ñì áí íá Ì èðèáñúéí. Ì èòòàðèèè À6ì óèèáí û5 èæáòû 31ì ì èðáñû//À6ì óèèà. Øè-
 áúðúè1ð. : àçáí: Òàòàðñòáí èèòáí í 1øðèýòû, 1981. 11-ñá, 263-ñá áèòò1ð.

áeí à Êàì àèàòäeí 1è-Ààø6íðäè⁷ òèì àòàóù èà, óí ù5 àòà6èù èèäè81ð ààø6íðò øà7èðù áóèàðà6 òàí ùèùóù èà ááð 81 îñðà6èù ò9ãäè. ¹ 1ð á2é2è øà7èð, á2é2è 18èì äííúÿèà 98 òàè6úí ù5 äáí àà-ðúí àí 3óò àèùí, 98 ì èèè1òáí à5 ðóòè èèñà3à, é1í à, é2ð1ãà áóèùí é1ø1é. Èèä1ð 31ì òàèù6òàð àðà3úí àà áà88à5, ààø6íðòòí5, ðóòè èèñàáá8 - óè è5 ÿèäè À6ì óèèà. Áúí ù òàí ùì à46à, óí ù á9èäè1ðá1 òùðùøùó8ù5 ùñúí 7èèàì ì áí lí ááð í èì ä1é 81 óðòà6èù7ù þ6.

Øóí ù èà 1éòäí 9òàðá1 è1ð1è. : à8à6òàð À6ì óèèàí ù 98à è41í ñà4úí àà èà ààø6íðò òèì ááèä1í ä1ð, 3ó57ù ä19áð81ð81 è1 áàø6íðò áóè7áí èù7úí à ááð 81 èèäè1í ì 1á1í ä1ð. Óí ù ò161ò “èñò1è ì óèèà” òèì é2ð2ðè1í ä1ð. 1867 éùèäà øà7èð8ù5 3àèäàð òà8ì 1òáí lí 6ãñúí é2ð29ñà áàø6íðò òèì 71éäí è1í á9à è1 øóí ù ðà4èäé. Ñí äàò îñí ðí í ää èà 1èà 6à8à6òàð óí ù áàø6íðò òèì ò1òàðè1á1í ä1ð. 1934 éùèäù5 äí-ðäèäí ä1 “Ààø6íðò 181áè1òà” òèä1í ì 161è1è1, “: à8à6 1ááäèÿòù” ä1çèòà óí ù áàø6íðò à6úí ù òèì ÿ8úí ñù7à. ! ì ì 1 6à8à6 181áè1òñàè1ðà àðà3úí àà áúè ì 1ñù1è1á1 1935 éùèäà À6ì óèèàí ù5 “@èà5ááð æùéí à7ù” òèä1í èèòàáúí à ÿ87áí áàø 398áí ä1 Ñ1éáí Ñ1éòóèèè, Äóñì àéùè : àñ6úí áááà ÿ8ì àèàðúí à ÿé1ðäí, øà7èð8ù5 áàø6íðò áóèùóúí òàí ùì à46à òùðùøùó òáí äáí òèÿ3úí èí ääðäí áá1ð1. Ááð í èì ä1é 81 äí èòì áí òàèù ñù7áí à6 ì áí lí ðà4èäí ì à7áí áúè ääðñèÿí ù (1èèòáí : àèèæáí í à òà 6ááàòèäé.

À6ì óèèà 141ð81ðà éùéúí òù7ù 6óèúÿ8ì à3úí ù5 Ñ1éáí Ñ1éòóèèè 6óèúí à ááðùí þèù7úó òàðèòúí ù5 àà 98áí ñ1èäèèà 31ì 7èáð1òèà ñ1á1í ò1ðà ááð. Áúè òà6òà 1982 éùèäù5 24 èþí áí ä1 àèèä1èà 6à8à6 181áè1ò ááèäãñà Á2ðè2ò Èñòà6í à ì áí lí 15á1ì 1 àà6ùòúí àà óè ì è51 îøí èäð8ù ò1á1ð èòòà:

“À6ì óèèàí ù5 ò1ðæàì 1è ò1èáí 2éð1í á9ñà òàòàð 181áè1òñà3à Õ1ñ1í ?1èè, øà7èð8ù5 èèòàáúí ñù7àðùó8ù 3íðáí, áàøòà Òàòàðñòáí èèòáí í 1øðè1òáí 1 ì 2ð1æ171ò èòè1í. ! ì ì 1 óí ää, áà881 À6ì óèèàí áí þ7àðùðà6 98ááá88à5 øà7èð8àð àòàðèäè, òèì, èèðà 6à7àèäð. Øóí áí 3ó5, 1929 éùèäà, Õ1ñ1í ?1èè Ààø6íðòí ñòáí àð1èñàèäááí lí, Àòçàè Òà3èðí á6à, À6ì óèèà áàø6íðò øà7èðù, òèì, øè7ùð8àðúí áà4úí ñù7àðùó 9òáí ññà ì áí lí ì 2ð1æ171ò èò1. Àòçàè Òà3èðí á 6óèúÿ8ì à ì áí lí òáí ùøùí ñù7à 31ì, 9éáí àñè1, øè7ùð8àð8ù à5èàì àé. : óèúÿ8ì áí ù Àèì àòù7à, Ñ1éáí Ñ1éòóèèè 7à áá1ð1. ! Ñ1éáí Ñ1éòóèèè Ààø6íðòí ñòáí àà7ù Á1èè Õáí àèèäèí, Èñí 17èè Óðì áí í à 31ì ?1ááäè1ð1ò Áèèäáí í à ì áí lí á1éè1í àøè1 èäð1. Óèäð àøà é1í 1 À6ì óèèà øè7ùð8àðúí àèäùðà, óèäð8ù5 ÿð8àì ù ì áí lí “Òèä5ááð æùéí à7ù” í áà4òùðùí ñù7àðà. Áúè òà6òà óè 98à è1 èèòáí 6à ÿ87áí áàø 398áí ä1 1éòäí 9ò1. É17í è À6ì óèèà øè7ùð8àðúí ù5 ò2í 2è2ø2 ó7à Ààø6íðòí ñòáí äáí ááðùí èäð1”.

⁷ Ñ2è1éí 1í í à !. : à8áí àà À6ì óèèà è2í 2 // À7è8äè, № 7, 2007. 121-ñà áèò.

Ýé1, À6ì óèèàí ù5 ì á5 á1è1è1ð àøà 9òè1í 98áí á5 ý8ì ùø ù èà, óí áí 6àè7áí àèòùí 7à òè5 181áè ì èðà4òù5 ý8ì ùø ù èà í è òèèèàí 6àòì àðèù 31ì Òàæè71èà øóè. Øóí ù5 2ñ2í ä1 áá8 À6ì óèèà èñà- ì áí 1 31ì À6ì óèèà ì èðà4ùí 2éð1í á9á1 ó7àòà è7òèààðèù 31ì ýòàí èù 6àðàð7à òàéáøáá8.

2006 þáèèáé éúèù À6ì óèèà áèíãðàøèý3úí 2éð1í á9 ýøáí ä1 òà7ù èà ááð à8ùì áóèùð8àé àððèà äí èóì áí òàððù òàáùèúó ì áí 11 131ì è1òèà áóèäù. Áùè – À6ì óèèàí ù5 98 6óèù ì áí 11 1894 éúèäù5 ñáí òýáðáí ä1 @ò2è1áá Ûðùì áóð ì ì ñí èì áí äàðùí ù5 Àèí è1 í àçàðàòù- í à (Ì ðáí áóðãñèí à ì äãí ì àòáí ñèí à Äóóí áí í à ñí áðáí èà) ý87áí èèà øèè1é1òà, ááð òàòù 31ì øóè øèè1é1òò1ð áóéúí ñà 1895 éúèäù5 3 í èòýáðáí 1 òèèèàí àèùí äàððùè7áí òèèøáðá9 ýøò1ðà. Áùè äí èóì áí- òàðð8ù Ààø6í ðòí ñòáí Ðãñí óáèèèà3ù (81è ä19è1ò òàðèø àððèàù Òíí àòàðùí áí òàðèø Ò1í ä1ðà èáí àèäàòù Ð1éãñ Ð1òèì é1í óéù : í òí øáá òàáùí, øóè òà6òà ì àòáó7àòòà ì 161è1 ì áí 11 ñù7ùø ý3áí ù⁸. Äáèíí ù5 é2èì 1òèá3á òóðà3úí äà 32éè1í òí ðì àéúí ñà, ò9á1í ä1áá ì 17è9ì 1òò1ðá1 è7òèààð8ù é9í 1èòì 1èñàí áí. Ááðáí ñà3á: À6ì óèèà 98áí áùè äí èóì áí òàðð8à “Òðí èøè 6àèà3úí à ì í í àñèí Ì èòòàðàòàèí ì óèèà Êàì àèàòàèí óéù”, “Òðí èøè ì àùáí ù Êàì àèàò- àèí ì óèèà óéù Ì èòòàðàòàèí”, “Ì èòòàðàòàèí Êàì àèàòàèí ì óèèà óéù”, “À6ì óèèà”, “Ä1ðì 1í à À6ì óèèà á1á9ò” òèí òáí ùòà. Òèèøáðá9 äí èóì áí òàððùí äà èà óè “Òðí èøè 6àèà3úí ì àùáí ù Ì èòòàðàòàèí Êàì àèàòàèí í à” òèí òàðè1èä1í.

À6ì óèèà áèíãðàøèý3úí à 2ð-ý5ù ì 17è9ì 1òò1ð 24ò19à ì áí 11 è7òèààð8ù é1èäí èò1 áùè òàáùø. È5 ýéáé óè øà7èð8ù5 98áí Êà- ì àèàòàèí óéù (øóèáé ó6 èñàí äà5 6ù46à äàðèáí òù ì áí 11 Êàì àè óéù) òèí òáí ùòùóù, äáèíèà è31 óí ù5 Ì èòòàðàòàèí Êàì àèàòàèí í à òèí òàðè1èä1á ì 23èì 131ì è1ò 6à8áí à. ¹1ð ò1èä1, áùè òàèò øà7èð8ù5 ð1ñí è äí èóì áí òàðð8à, 1éò1éáé, 1893-1894 éúèäàð8à Ì 2òì 1áé1ð óéù, Ì 2òì 1áé1ðí à ò9ááé, á1èèè Êàì àèàòàèí óéù, Êà- ì àèàòàèí í à áóéùí é2ð2á1í èáááí á1èèèè1í òí ðà. Øóí áí ñù7ùí 6àðà3à6, øà7èð8ù5 61ááð òàøùí äà7ù òàèñòù5 óí ù5 ø1òñè äí èó- ì áí òùí à á2ò2í è1é òáí èèè 1á1í èááá, á1èèè óí ù5 À6ì óèèà òà6ùí äà òàèù6 àðà3úí äà òàðàè7áí èáááí äà7à 7ùí à í èãá8è1í á9à è9ðáí äí òí ðà. ! áèò 31ð éáøá, 31ð ø1òãñ 98 6óèù ì áí 11 ý8ùè7áí ð1ñí è èñàí - Òàì èèèý3ù ì áí 11 òàðèøòà 98 óðùí ùí àèùð7à òàéáø. Øó7à è9ð1 áá88á5 181áè1ò Ò1í áí ä1 øà7èð8ù5 òóèù èñàí -ø1ðèòáí Ì èòòàðàò- àèí Êàì àèàòàèí óéù Êàì àèàòàèí í à (í ñàááí í èì ù – À6ì óèèà) òèí àèèá1è19 òàðèøè ä2ð24è2èè1 òóðà èèè òèí ðà4èàð7à ì 2ì èèí. ! áùí à À6ì óèèàí ù5 6àé3ùèùð äà6ùòòà ì àùáí äàð ñí ñèí àèà3úí à èá- ðáí èèòà9à, é17í è Òðí èøè 6àèà3úí ù5 ì àùáí ùí à 1éè1í á9à – óí ù5

⁸: í òí øáá Ð.Ð. “: óèùí 6óè8ùì ...” // À7è8áé, № 10, 2006. 166-171-ñà áèòò1ð.

áeîãðàòèÿ3úí 2éðl1á9ñáèlð 2ñ2í 7læli áað ÿ5ûèû6. Òèi lè, øà7èðá1 “áàø6íððèi6òái 6à8à6èû66à” èà, òíðà-áàðà òàðòà èè ì à- ùái èû66à èà è9ñáðá1 òóðà èèèá1í. Áúí û5 ñlálí òlðà òà6úí àà 6û46àñà 7úí à 1éòái 9òàðá1 áóè3à6, è5 ýèàè À6ì óèèái û5 1867-1871 éûèääð8à, È4l1áèèää áàè8û5 äííîñû áóéúí ñà, 3àèääò òà8ì lòái l1 6àñûí é2ð29ñà áàø6íðð òèá1í 7lèái ì áí l1 ò2ðì lèl óèòûðûí ñû7úóúí 3lì øóè àà6è7àí áí 3ó5 98ái 6à8à6 áàèà3û òèi òái ùòà áàøèàóúí è4è1 ò2ø2ð2ðá1 òàéáø áóèàáû8. !áìð 8l óè îøî áà6è7à7à òèèèái 1èääà ì àùái àað ñîñèi àèà3úí à è9ñái 2èã2ðá1í áóè3à, ì î7àéúí, ò2ðì lál óèòûðòì à7ái àà áóèûð8àð èí á. ! èí àà áàø6íðð6à 3lì ì èølðá1 6àðàòà èái òíí èû6 èääðà3û ä19àðái ä1, 6à8à6 áàèà3úí à ñû7úí, àèi ýøòlðái àò6àðûó, áàèèèèèð ó6ûòûó8û òûéúó òó- ðà3úí àà7û 6lð7è òlððèi òlð 1865 éûèääí 3ó5 àà 7lì 1èál áóè7ái. À6ì óèèà, ò2ðì l1 l1 ñû7úí, í è3lèlò, áûè á1èl1 l1 èì áí -àì áí 6í òí è7àñ, àðò ÿ7úí òà7û èà ùøúí ùñèûðà6 èòái í ù7úòûí 6óéûð 2ñ2í, ì àùái èû66à è9ñà9 òlèè13ái óèèái òái 6ái àûð. Øóí û5 ì áí l1 óè áàðøà àèàñòàðúí û5 òûéúóúí óðái 9òái, Ð1ñ1é áóèèái èðàèèà è2ð29 òí6ó7úí, 6à8à6 áàèà3úí à ñû7úí, áàèèèèð ó6ûòûó, 98à òàèlálí ýø ì áí l1 ø272èèl1 á9 ì 2ì èèi èääái àèûó7à 2èã1ø1⁹.

À6ì óèèà òà6úí àà ÿ87ái àà, áà88à5 àòà6èû À6ì óèèái áí òûø, 6à8à6òàð8à òà7û èà áað À6ì óèèà èñai èà à6úí áóè7ái èû7û òó- ðà3úí àà èà ííîðð7à ÿðái àé. Ñ2í èè Ì èòòàðòàèi À6ì óèèái û5 á17çà áað øè7ûð þèääðû èà, òíðì îøíí àà7û 6àé3û áað àà6è7àèàð 8à 1èääà óíái à8ì ù-è9ì ì à àèääà6 À6ì óèèà òèi òái ùè7ái 3lì 98 èñai áí Ò2ááèðóæà èái á Í èÿç òèi á1èl1 èòèl1 á9òl1 áað À6ì óèèái áí èèèá1í áóèúóú èððèi àè. Áûè òà6òà, Ðèçà Òlððàðèi í â è4òlèàèòlðái l òàÿí úí, 1970 éûèää ó6 1èà òàðàð òàðèèñû3û Ì èð6àñèi ?íñì áí í â áéûðûí ì 16lè1 áà4òûðûí ñû7àð7aéí ú¹⁰. Àðòà- áái óè îøî ó6 ì 1ñü1èlál Ì . À6ì óèèái û5 1981 éûèää : à8ái àà í lðàð èòàèá1í “Øè7ûð8àð” éúéúí òû7úí à ÿ87ái áàø 398ái ä1 òó6òàèè 9òà. ¹98 áúí àà Ì èòòàðòàèi À6ì óèèái û6û òèi è4lì èl1 á1í “Ñí èòái ?2á1é8óèèà7à øèè1é1ò” 14lðái ä1ää “Àñûè çà- òûí 3íðà3à5û8, ì èi àèñàðà Álðääì l1 ä Ò2ááèðóæà èái á Í èÿç, àð7û àðài ! á9òàèèà Øèðèÿçái” òèá1í øè7ûð þèääðû 3lì, ñài à ì áí l1, 1870 éûèääð òðòà3úí àà : à8ái ø13lðái l áaðûí òà, Øè3ááàðèi Ì lðæ1í è òlððlòòà ìñðàòà àèi àéúí ñà, èèðà èèòèl1 øóè ó6 Ò2ááèðóæà èái á Í èÿç èñai èà á9òl1 À6ì óèèà òóðà3úí àà áàðà. Ì èð6àñèi ?íñì áí í â Ðèçà Òlððàðèi í àòû5 “À4àð” òèá1í òà8ì lòái á5 ä9ðòái ñà òí ì úí àà òðúí èàøòûðûè7ái Ì lðæ1í è ÿ8ì àèàðû

⁹ Øóí àà ó6. 171-ñà àèò.

¹⁰ Áí ñì áí í â Ì . Øääúéðû Ì èòòàðòàèi òàæè7lñà 3lì èèà À6ì óèèà òóðúí àà // Èääè. Βøüèlðí á5 láláè àèüí áí àòû. Èàçáí, 1970.

àðà3ûí áí îøîí ääé 39881ð8à èèèðàðð1: “: à8à6 äèÿðûí áí “À6ì óèèà” òèì ì17ð9ô áóè7àí Õ2áàèðóàè àáí á Í èÿç 1292-è1 ð1æ1í òððàèà-ðûí äà (1876 éûè, àããõñò – Î .?.): à8àí ø131ðáí1 èèèäì èèèè1í, ì èí óí û è9ð1 àèì áí ûì . Àðà3û Áí è7àð òàððð8àðûí áí áóèûì, áí à3û 6à8à6 èè1í. Ñ1ðèáà òàçûè, òèì àè1ð, Õàð1çàì 91 Áí òàðà 91 ààø6à òðûí äàð8à é2ð2áí”¹¹.

Ø ó7à 24ò1í, ðèçà Õ1ððàðàèí îàòû5 “Ì èòðàððàðàèí : à8àí ø131ðáí1 ààðà àèì à7àí èû7úí û 98àì1 98à 32éè1á1í èí à” òèä1í 39881ðáí, “Ø è3ááàðàèí Î 1ðæ1í è ì2ð4è13á”í á5 èí àø 2è2ø2í á1 À6ì óèèáí û5: “À3, á1ðè7à! Áàðàèì áí ûì 6àøúí à óí û5”, òèì 9èáí á9áí ä1, ì1ð4è1í á5 Î 1ðæ1í è 9èä1í á1í 3ó5 ÿ8ûè7àí á9èäááí á1 “: à8àí ø13ðáí1 áàð áàðûì è9ð1 àèì áí ûì, á1ðè7à, à3!” òèä1í 39881ðáí1 í á1 Î èòðàððàðàèí À6ì óèèà7à, : à8àí 7à áàðûì, Î 1ðæ1í è ì áí1í è9ðàøáðá1 òððà èèèì 1á1í èááá à5èàøúèà áóè3à è1ð1è. ! ì ì1 áá881 1èä ò18àð 81 á17çà ààòîð8àð8û5, àñû6èáí ûì á2òì 1á1í áàð 9è ðà4èàð8û áàð-áàðà3áí1 6ááàðèáí, Î èòðàððàðàèí À6ì óèèáí û, : à8àí 7à áàðûì, Ø è3ááàðàèí Î 1ðæ1í è81ð, : 1é9ì Í àñûðè8àð ì áí1í îñðàø-òûðûì é2ð2ò2981ðà 3èñ èáí1 è1 ûøáí äûðì àé.

Í è31é1ò, Î èòðàððàðàèí Êàì àèàðàèí îàòû5 ò19 áàøèáí 1981 éúèää ò282èä1í ááí ààèì àèÿ3ûí äà 3ó57û îñîð8à òðûí àè7àí 24ò1í 1è1ð òððà3ûí äà áàð í èñ1 398. Õàèû6 è41ááí àèúó 3.á. ì17è9ì 1òò1ð áóèúí ñà, Î èòðàððàðàèí äá5 6àððàðà3û óèàçèû ì óèèà, ì2ðò1ñèì Êø6óàè Êøáóèèè 1843 éúèää 75 é1øáí á1 áí1 úÿ 6óè7àí. Àðà3û, óèàçèû èì àì Êàì àèàðàèí Êø6óçèì äà, øóè ó6 é1øè1 àðáí, áà6úèèû66à è9ñè1í, é17í è óí û5 òúó7àí éúèû – 1805, 9èä1í è2í2 – 1880 éúèääû5 26 í îÿáðà. ! ñ13à Áèàèè2ì ì2á2èñ2ì Ñ1èèè è1í 6û8û 1850 éúèääû5 èðí áí á1 41 é1øò1 òèì è9ð31òàèä1í. 1859 éúèää òàèû6 è41ááí àè7àí áà6úòðà è31 óè òàðà áóèì à7àí. Õèì 1è, 1850 31ì 1859 éúèääð àðà3ûí äà ààòàð áóè7àí. Áûè òàèò øà7èð8û5 áàèà ñà7úí äà àðáí 6àèúóú òððà3ûí äà7û áàðñèÿí û èèðà 6à7à. ! ì ì1, óèàé áóè7àñ, óí û5 Ø è3ááàðàèí Î 1ðæ1í èá1 àðí àè7àí ì1ð4è13áí á1á:

(á1é 1ñ1 6óèúí äà é1òèì 6àèäûì ,
 Óí áí äà áèè ÿð1òáì èèðáí 6àèäûì .
 Ø4ò2ì á1 èáðèà è9èä1è, éúðòû6 ààì áàè,
 : àé8à ì óèèà áàð òè315, àðáí 6àèäûì , -

òèä1í øè7ûð þèäàðûí í èñàé à5èàð7à, òèàð3ááá8. ! áèò 1859 éúè7û òàèû6 è41ááí àè7àí áà6úòðà èà 1èä Î èòðàððàðàèí àðàé èíð-òí1í äà è41í è1í á1í. Áûè áà6úòðà Êàì àèàðàèí èì àì 45 31ì 33 é1øèàè èèà 6àòúí û ì áí1í é1ø1í ÿò6áí. Óí û5 èáñà óèû ! òì 18èä1 á9ðò é1ø ò1 á9ðò àé, Õóè3úèúó òèä1í é1ø 6àòúí úí áí òúó7àí ?1éø1 èñàì èà 6û8úí à èèà é1ø ò1 á9ðò àé 7úí à áóèà. Áúí áí òúø, Êàì à-

¹¹ Ø óí äà ó6. 22-23-ñ2 áèðð1ð.

ääðäëí Êø6óçëí ááð òó7áí ýí äë1ðà Õ2ñí 2ðäëí, Ø1ì ñàðäëí, Ø1ð1ðàðäëí, ?èëí áí 31ì óëäð8û5 6àðûí äáðû, óëäð8û5 ýððû é1øð1í àëûí èëà é1øé1 òèëëàì, 2ñ é1ø ò1 àðà àéëû6, àèø é1ø ò1 3èää8 àéëû6, óí ä9ðð é1øëäé ûáûð-ñûáûð àäëäëäðû ì áí1í é1ì 7à3à óí 3èää8 éàøà íëí ááð 7àèë1 áóëûí é1ø1í ýò6áí äáð 8à àà3à. Ñðäé, Ì èòðàððàðäáí äá5 1ñ13à ó7à 19-20 é1ø òóé7áí äáí 3ó5 àà-òàð áóé7áí äûð òèí é98 àëäûí à èëèðáð1éäé. Ë1ëëí 2é òóëû ñûð-ñûó èëëá1í àäëà-ñà7à, àðà3ûí û5 èëà 6àðûí û, óí û5 ì áí1í ááð òó7áí ááð äáí1 ò9ääé, 1 ä9ðð à7à3ûí û5 6àðûí äáðû äðà3ûí ää Ì èò-ðàððàðäëí òèí ò1ñò1ðëäé é9ðà9 ì 2ì èëí ä1 áóëí à7áí äûð. Øóé òèé-ëàì íëí 7àèë1í á5 òàì à7ûí ää òóé8ûðûð7à, 24-ààøûí ää 6àðäì 2ëä2ð2ðä1, é1ðð ýøò1ðáí1 ë1 2ëä2ð2ðä1 é1ð1é ò1 àà3à. Øóí ääé òí ðì íøðà, 3àì áí ää ì 18ð1ñ1í1í ì 18ð1ñ1á1 é9ñáí, øè7ðè1ò, à5-ááëàì òóðà3ûí ää óé8àð7à àéðäëäí é1ø1á1í áûëäé 8à ñ1éäðáð1é óûýëúé ááð ääàððà5 ò1ë-1ð91ëáí à5ëàóû 6ûéúí ò9ääëääð. Í 16 øóí ääé øàð-òàðð8à, àðà3û ì áí1í èëëàø1 àëí àéúí ñà, òûó7áí é1ðð1í òàøëàì ñû7ûí èèò1 ë1 éí ää é1ø øà7èð. Ä2ð24, 1859 éúëää 1ëà óé àðäé é1ðð1í ää è41í ë1í 31 ë1, àñûëää áúí áí ááð í ëñ1 éúë àëäàðà6, 1éò1éäé, 1856-1857 éúëääð8à, 2é81í ñû7ûí èèòé1í áóëûð7à òàéàø. Áúë òà6òà ðèçà Õ1ððàðäëí í àòû5 “ááàðì à àèø é1øáí ä1 äà6ûòúí ää 98áí á5 äàðàí úí û 6àëäûðûí ñû7ûí èèòé1í 91 6à8à6 äðà3ûí à ááðûí éáðá1í”¹² òèá1í 39881ðà ûñûí ááðëû66à ý6úí äûð. !ì ì1 “6à8à6 äðà3ûí à ááðûí éáð1” òèá1í ä1, Ì èòðàððàðäëí äá5 áàøðà í ëñ1ëáð éúë Õðí èòéè8à ì 18ð1ñ1ë1 ó6ûí, é1éää àé8àð8à ý6úí äà7û 6à8à6 àé-ì à6òàðúí ää àäëäëäð ó6ûòúí 79ì äð èòé1í ëääáí è4ò1 òí òí ð7à é1ð1é.

2006 éúëää áá8á1, À6ì óéëàì û5 ø1æ1ð13áí1 71é1ò 6û8û6ëû òà7û èà ááð ì 17é9ì 1ò 24ò1í, ì àðáó7àððà àà4òûðûí ñû7àðûð7à í àñëí áóëäû¹³. Ø1æ1ð1ë1 ááðáí ñà ì 1ðð1á1 Ì èòðàððàðäëí Êàì àëàðäëí óëû-í û5 98áí1í òûó7áí 31ì, Õí8àé8û5 øèëí 1òà ì áí1í, àà6ûò ääðúýëà-ðúí : à8à7ñòáí, Õ2ðèí 1í ñòáí áð81ðà àøà Ààø6í ðð1 ñòáí äû5 Ñàëàóàð ðàéí1í úí à, èçáà Ñàëàóàð òóí ðà7ûí à èëëáí áðäéë1í í14äé òàðì à7û 94òàðáí áá1ðäéää. Áúë òàðì à6òû5 í ëñàááð1é ò282é29à òóðà3ûí ää àë-ää é9ð31òäëá1í “Øè7ðè1ò éí í äí 8í. Ààø6í ðð ì 17ðèò1òñà-øà7èðû Ì èòðàððàðäëí À6ì óéëà” òèá1í èèòàì òà ó6ûð7à ì 2ì èëí¹⁴. Áúí ää À6ì óéëàì áí òàðäé7áí í14äé áááí àéëá1ë1í 9òà9 ì áí1í ñèëë1í ì1ëñàáá8: À6ì óéëà – óí û5 6à8à6 6àðûí û Ñóëí à6áé81í òûó7áí óëû Áááàæàí ì óéëà À6ì óéëàáá – óí û5 óëû Áéðáááá Áááà-æáí í á – óí û5 óëû Áááóéëà (Òáðè1ø) Áéðáááááá (1937-1995). Áááóéëà

¹² Õàðèñí á !.Ë. Ñ5û àñûé7áí òàçëí à // Ðóóè òàì ûð8àð. @ò2: Ààø6í ðð1 ñòáí èèòàì í1øðè1òà, 1984. 104-ñà àèò.

¹³ Рашит Шакур. Звезда поэзии. Башкирский поэт-просветитель Мифтахетдин Акмулла. Изд. 3-е, дополненное. Уфа: Китап, 2006. С. 54.

¹⁴ Øóí ää ó6. 161-163-ñà àèòò1ð.

Áèðááááâ Ñàèàòò ðàéíí úí äà òúóúí 94êlí Çléð9í 1 èñàì èà 6àòúí ú
ì áí lí óí ááð áàèà òlðáèlèlí 94òàðlèlð: Í óðì 2ðlì ì lò, Ì àòæáí,
Çléð9í ä2è, Ø èðì 2ðlì ì lò, Ðíçää2è, Ì 2ðlì ì lóí óð, Ðlì èè, Æ2èí àðà,
Õlæ1ðáèáè, Ñíèòàí ì ìðàò, Ì óñà. Õ18áð è9áá3áí á5 9881ðáí á5 áàèèèà-
ðú, áéíí ä1ðá 94áí èèè1. Óèàð èí äà Æ6ì óèèáí ú5 àèøáí ñà, àèòúí ñú
áúóúí òúóàð = òúóàñàð8àðú.

Øóí ú èà 1éòàðáí èlðlè: Æ6ì óèèáí ú5 ø1æ1ðl3áí ò2829 ýøáí
áá8 ì ðí òáññíð ! í 9lð ! ñòlì àèlðí â ì áí lí ì àðàèèèè ð19àøðl àèúí
áàð8ú6. È5 ì 23èì á – ò18áð ó7à úøúí úñèú í èää8 3àèúí 7áí. ! ì ì 1
øà7èð8ú5 í 14æ-í lñlí òàðì à6òàðúí ú5 áá88á5 ä19áðáí 6àðà7áí
2è2ø2í áèè áí òàèèè èòáí óóèúèáí äúðà3ú áàð. Øóí ú5 ì áí lí áàðáí
Ðlñlé ä19èlò áí ðí í 7í àèòòàð àððèèúí äà 3à6èáí 7áí XVIII áúóàò òà-
èú6 è41ááí àèúó äí èòí áí òàðúí 2éðlì áí, ø1æ1ðl1 á5 òlðl1 ä1áà
òàì úð8àðúí (Èø6óæáí ú5 àòà3ú Èøáóèèèúí ú5 àòà-áááèèèèúí ú5
èñàì ä1ðáí) àñú6èèò 8à áóðúñ áóèúí 6àèà 1èà. Õó63áí áàé áóúèúí -
ää7ú í 14æ-í lñlááí 1 èèèáí ä1, óè ýøèl óðúí äà7ú òèèøáðáí á9ñáèlð,
Õó63áí áàé áàøèáí 7úñ 3lì è9ðøáèláà Ñàòàð ä2é2í áàèáí áèðà9
ì lèòláà ó6úòúóñúèàðú òí òí í í, ø1æ1ðl áàéðàì áàðú, ì lèòlì òlð8l
øóí ú5 ì áí lí áléèà è9ðá18ì 1 ì ààðèèèèèè ì éí øòí ð3àèàð, áèè
ì lñèèòlò áóèúð èí á.

Æ6ì óèèè èñàì á, Æ6ì óèèè áí 6àè7áí àèòúí ì èðà4 – 3lð
áàø6í ðòòí 5 è2ðlè ò9ðáí ä1. Óí ú5 òí ðí ì ø þèúí, à4úè èæääúí àð-
òàááí äà 2éðlì á9 – áá88á5 ì 161ää1ñ áóðúñúáú8.

*Judith E. Kalb,
University of South Carolina, USA*

A DECEMBRIST THROUGH A NOVELIST'S EYES: IVAN GORBACHEVSKII AND EKATERINA DUBROVINA

The life of the Decembrist Ivan Ivanovich Gorbachevskii is well known to Rus-
sian readers. Gorbachevskii, the only Decembrist to have lived out his life in the place
of his imprisonment, Siberia's Petrovskii Zavod, is famous both for the lasting quality
of his youthful revolutionary ideals and for the loneliness that beset him in his later
years, as his fellow Decembrists were enjoying other locales and their families. “Ни
женщина, ни семья никогда бы не могли меня заставить забыть, о чем я прежде
помышлял, что намеревался сделать и за что пожертвовал собой,” Gorbachevskii
claimed.¹⁵ While Gorbachevskii is thought to have fathered several children with the
wife of the medical assistant Nikita Lutskin,¹⁶ Gorbachevskii scholarship has not fo-
cused in depth on his relationship with this woman or with other women in Petrovskii

¹⁵ I. I. Gorbachevskii, *Zapiski, Pis'ma* (Moscow: AN SSSR, 1963), page 204.

¹⁶ See “Primechaniia,” in Gorbachevskii, 1963, page 342. Gorbachevskii is thought to have had three children, Ivan, Aleksandr (Sasha), and Aleksandra (also called Sasha); he was particularly fond of his son Sasha (the child-
ren took Lutskin's last name). B. E. Syroechkovskii, writing in 1916, identified Sasha simply as a boy who ac-
companied Gorbachevskii on a visit to M. Bestuzhev in 1861; however, Syroechkovskii reported a source who
claimed Il'ia Stepanovich Elin as Gorbachevskii's son (Syroechkovskii, “I. I. Gorbachevskii i ego ‘Zapiski,’” in
Zapiski Dekabrista I. I. Gorbachevskogo (Moscow: Zadruga, 1916), pages xvii, 322).

Zavod.¹⁷ In her 1898 memoir *На Петровском Заводе*, however, the Siberian-born novelist Ekaterina Oskarovna Dubrovina, née Deikhman, who had been tutored by Gorbachevskii as a child, turned her attention precisely to this facet of the Decembrist's life.¹⁸

Dubrovina was the daughter of Oskar Aleksandrovich Deikhman, manager of the ironworks factory at Petrovskii Zavod from 1849-1858, and also, briefly, the wife of Nikolai Nikolaevich Dubrovin, factory manager after Deikhman; both these men knew Gorbachevskii and are mentioned in his letters and in others' reminiscences.¹⁹ *На Петровском Заводе*, which is subtitled "Воспоминания Е. О. Дубровиной," centers not on the author's own life, as the subtitle might suggest, but on the last fifteen years of Gorbachevskii's life. Consisting largely of Dubrovina's recollections both of her own existence as an eight-year-old child and of her parents' later stories,²⁰ *На Петровском Заводе* presents Gorbachevskii as a lover, a man torn between loyalty to the Siberian Old Believer mistress who has borne him a son, Sasha, and an attraction to Lizochka Deikhman, the sister of Oskar Deikhman. Dubrovina discusses Gorbachevskii's relationships with various members of the community, including Dubrovina's mother, Aleksandra Petrovna Deikhman, and Ekaterina Nikolaevna Murav'eva, wife of Nikolai Nikolaevich Murav'ev ("граф Амурский"), as well as daily life in Petrovskii Zavod at this time. Dubrovina's text, therefore, represents a further window into the life experiences of a fascinating and important nineteenth-century figure.

Born in 1846 in Irkutsk, the prolific Dubrovina, now virtually forgotten, was one of Russia's first professional female writers, the author of over forty novels and a similarly large quantity of short stories and novellas.²¹ Her work, which was published in the "light" journals of the final decades of the nineteenth century, was extremely popular; when this popularity faded in the years before Dubrovina's death in 1913, the despondent author reminded a journal editor that it was her stories that had helped keep various journals afloat in previous times.²² Dubrovina was tutored in her youth by Gorbachevskii, Fedor Nikolaevich L'vov, and Mikhail Larionovich Mikhailov.²³ She was married briefly to Dubrovin, with whom she had a daughter, but the marriage fell apart. Dubrovin, as she would later write, despite his intelligence and diligence, had "three

¹⁷ Indeed, in his introduction to Gorbachevskii's writings, Syroechkovskii wrote, "Горбачевскому, которому, жизнь не послала ни женской любви, ни семьи, ни культурного уюта, ни интересной общественной работы, ни любимого труда, прошлое светило ничем незаслоненное в своем ослепительном блеске" (Syroechkovskii, 1916, page xxv).

¹⁸ E. O. Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode. Vospominaniia E. O. Dubrovinoi* (St. Petersburg, Izdatel', 1898).

¹⁹ Deikhman is mentioned in various letters from Gorbachevskii to D. I. Zavalishin, I. I. Pushchin, and N. A. Bestuzhev; Dubrovin is mentioned in letters to Bestuzhev; both men are noted in the reminiscences of P. I. Pershin-Karaksarskii (see, for instance, Gorbachevskii, 1963, pages 127, 150, 154-57, 164, 228, 252).

²⁰ Dubrovina appended the following note to her text: "Все эти разговоры я знаю из рассказов моей матери и моего отца, передававших мне их во всех подробностях. Да и сама я, тогда уже восьмилетняя девочка, многое удержала в своей детской памяти" (Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 6).

²¹ Very little has been written about Dubrovina. For further information, see Judith E. Kalb, "Ekaterina Oskarovna Dubrovina," in *Russian Novelists in the Age of Tolstoy and Dostoevsky*, Dictionary of Literary Biography, Vol. 238 (Detroit: Gale Publishing, 2001); G. A. Krylova, "Ekaterina Oskarovna Dubrovina," in *Russkie pisateli 1800-1917, bibliograficheskii slovar'*, Vol. 2 (Moscow: Bol'shaia Rossiiskaia Entsiklopediia, 1992), pages 190-191; Mary Zirin, "Ekaterina Oskarovna Dubrovina," in *Dictionary of Russian Women Writers*, ed. Marina Ledkovsky, C. L. Rosenthal, and Mary Zirin (Westport, Connecticut: Greenwood, 1994), pages 161-63.

²² Zirin, page 161.

²³ Krylova, page 190.

weaknesses: wine, women, and hunting.”²⁴ Dubrovina moved to St. Petersburg, where she graduated from the St. Petersburg Higher Women’s Courses and went on to head a revolutionary salon, which brought her for a time under observation by the police.²⁵

Dubrovina’s early works, novels and novellas centered on empty societal life, feature romantic relationships in the aristocratic circles of St. Petersburg: examples of such texts are the novellas *Петербургская львица. Повесть из великосветской жизни* (1878) and *Современная Цирица* (1889). While these works are not particularly impressive from a literary point of view, the stories Dubrovina collected in her *Очерки и рассказы* (1884) display a more gifted touch and, as the literary scholar Mary Zirin has written, “a civic pathos: the rich are uniformly portrayed as oblivious to the sufferings of the less fortunate who cross their paths.”²⁶ Among the successful stories in this collection are “Мать,” in which a meek woman turns her husband in to the authorities after he inadvertently smothers their son, and “Спартанка,” in which a heartless, upper-class mother renounces her daughter Nelli after Nelli falls in love with a peasant’s son who introduces her to Dobroliubov’s writings. In the 1880s and 1890s Dubrovina produced a series of historical novels, notable less for their literary value or history than for sentimental melodrama.

На Петровском Заводе is more artistically compelling: Dubrovina is successful in her characterizations and in her evocative descriptions of life in Petrovskii Zavod. The work begins in 1854 and concludes with Gorbachevskii’s death in 1869. In the tale’s first scene, on a warm, humid evening at the Petrovsk factory, the Deikhmans and the visiting Murav’evs discuss Gorbachevskii, whom they refer to as the “косматый дикарь.”²⁷ The Murav’evs are eager to see their friend Gorbachevskii, and they wonder why he has not returned to “his homeland” now that he is able to do so.²⁸ Aleksandra Petrovna posits love as his reason for remaining in Petrovskii Zavod, and the narrator eventually turns to a description of “Lizochka” Deikhman, or “голобокая Эльза,” as the resident Poles call her.²⁹ Gorbachevskii is said to refer to Lizochka, his former student, as an angel. Indeed, the narrator announces, despite the wishes of his relative, Anna Ivanovna Kvist, Gorbachevskii has chosen not to live in St. Petersburg but to stay in Petrovskii Zavod, tutoring local children. “‘Лучше быть первым в деревне, чем последним в столице’,--говорил Иван Иванович в свое оправдание,--и все делали вид, что верят ему, хотя истинная причина его привязанности к заводу не была тайной ни для кого,” concludes the narrator.³⁰

While at one point during this initial scene the writer herself appears as an eight-year-old girl with long curls, the narration henceforth is occupied solely with Gorbachevskii and his relationships. The work’s second chapter introduces the reader to Gorbachevskii’s “белый домик”³¹ and to his past, with reference to his family background and then, as Gorbachevskii ponders his existence in Petrovskii Zavod, to the love theme that predominates throughout the text. Despite his attraction to Lizochka, Gorbachevskii muses, it would

²⁴ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 36.

²⁵ See S. M. Stepniak-Kravchinskii, *Podpol’naia Rossiia* (St. Petersburg, 1907), pages 177-90.

²⁶ Zirin, page 162.

²⁷ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 6.

²⁸ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 6.

²⁹ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 7.

³⁰ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 8.

³¹ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 8.

be dishonest to pursue her: “Я связан,--говорил он, я все равно женат. Стоило-ли начинать честно жизнь, чтобы подло закончить ее?”³² Gorbachevskii’s concern is for his companion Irina, who now makes her appearance in the text, worrying about Gorbachevskii and suggesting that she bring in their son Sasha to amuse him. Irina tells Gorbachevskii frankly that she knows she is not his “equal,” but that she nonetheless loves him and wants only his and Sasha’s happiness.

The following scene is devoted to a description of Gorbachevskii’s lover and her history. At age seventeen Irina Matveevna Dorozhina had married the elderly workman Lutskaa and had a son, Ivan, with him. Upon the death of her husband Irina had been sought after by various local men but instead had fallen in love with Gorbachevskii, with whom she had been involved for the past ten years. The couple had produced a son, Sasha, who was registered under Irina’s husband’s name.³³ Dubrovina presents Irina as a strong woman, one able to accept the censure of her community for her unorthodox romantic choice and one fiercely devoted to Gorbachevskii and their child. Dubrovina is particularly effective in her reproduction of Irina’s dialectical speech.

The contrast between the peasant Irina and the well-bred Lizochka is brought out in the next section of the text, when Lizochka, now planning to marry a young man of her acquaintance, appears to beg the ailing Gorbachevskii to visit the Deikhmans during the Murav’evs’ visit: Ekaterina Nikolaevna insists upon seeing him. Irina, having observed Lizochka with Gorbachevskii, is strangely understanding of Gorbachevskii’s now obvious infatuation, despite the misery it causes her.

Within a year the situation has changed. Lizochka is married and in a different city, and the discussion of her nuptials provides Dubrovina with the opportunity to discuss the Deikhman family history, with special reference to her father’s background as a descendent of Martin Luther. Meanwhile, Nikolai I’s death affects everyone in Petrovskii Zavod, from Irina, who takes the news to Gorbachevskii, to Gorbachevskii, who is stunned by the death of his former adversary, to Dubrovina’s mother, who tells Gorbachevskii how much she and her husband revered the czar, adding, “Я знаю, на этом мы с вами никогда не сойдемся.”³⁴ Gorbachevskii unexpectedly replies that he, too, has been saddened by the czar’s death. Gorbachevskii tells Aleksandra Petrovna that he expects great things from the new czar, who has, after all, been tutored by Zhukovskii.

The remainder of the tale is somewhat somber, as Gorbachevskii’s health fades and he forgets his former love for Lizochka. Five years go by; the Deikhmans have moved to Nerchinsk; and Dubrovin, less kindly disposed to Gorbachevskii than Oskar Deikhman had been, is now in charge at Petrovskii Zavod. Dubrovin condescendingly asserts that Gorbachevskii is no longer in his right mind, having passed into a second childhood. The narrator defends Gorbachevskii, however, noting that in fact Gorbachevskii had never left his youth, remaining faithful to the ideals that had always inspired him: a belief in others and in the victory of good over evil. As evidence Dubrovina points to Gorbachevskii’s kindness toward the Pole Podgurskii, who has treated him badly, and to Gorbachevskii’s joyous response to the new czar’s reforms and to the poetry of Nekrasov. Dubrovina presents Gorbachevskii as a man suffering

³² Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 9.

³³ Here Dubrovina is not accurate, in the surname Lutskaa, rather than Lutskaa, and in the number of children the relationship appears to have produced. The similarities suggest that Dubrovina refers to the same woman, however.

³⁴ Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 33.

physically but filled nonetheless with a never-ending commitment to political and social equality.

The tale ends with Gorbachevskii's death, at which point the focus of the narration switches once again to Irina. Devastated at the loss of her love, Irina pens a letter to Oskar Deikhman to tell him the sad news. She cannot resist a parting shot at her former rival Lizochka: Irina tells Oskar that Lizochka should not bother crying about Gorbachevskii's death now, given that she had not pitied his love while he was alive. Dubrovina concludes with a statement of the reverence that Gorbachevskii continues to inspire in the inhabitants of Petrovskii Zavod.

Dubrovina's memoir is suspect in several ways. First and most obvious, she is not always accurate, as in her rendering of dates³⁵ and of Irina's husband's surname and profession and the number of children Irina and Gorbachevskii had together, or, more importantly, in the ecstatic reception she attributes to Gorbachevskii upon the emancipation of the serfs (Gorbachevskii in fact felt that the reforms did not go far enough).³⁶ Next, as primarily a writer of fiction, she treats historical figures as literary characters, attributing to them private thoughts and feelings about which she could not have known. In addition, she romanticizes her own relatives, as well as Gorbachevskii and Irina, presenting the inhabitants of Petrovskii Zavod as a remarkably congenial group in a happy setting.

And yet in the general outlines of her story, Dubrovina does appear to be relatively accurate. Gorbachevskii's warm relationship with Oskar Deikhman is well documented: as noted, Deikhman appears in several of Gorbachevskii's letters, and he is said to have looked after the aging Decembrist with kindness and affection.³⁷ Dubrovin, meanwhile, portrayed somewhat negatively by his ex-wife, was definitely acquainted with Gorbachevskii, as again demonstrated in Gorbachevskii's letters, and appears to mixed reviews in memoirs of the day. V. A. Obruchev suggests that Dubrovin was not terribly helpful to Obruchev when he arrived in Petrovskii Zavod seeking Gorbachevskii, while Pershin-Karaksarskii writes that Dubrovin, like Deikhman before him, took care of Gorbachevskii's needs and was a "friend" to Gorbachevskii.³⁸ Dubrovina correctly notes that Gorbachevskii's relatives invited him back to St. Petersburg once he was permitted to go there; the name of Anna Ivanovna Kvist is also correct, and Dubrovina is certainly accurate in her portrayal of the ongoing respect and affection Gorbachevskii inspired years after his death.

³⁵ While the text begins in 1854, when Gorbachevskii was 54 years old, Dubrovina's Gorbachevskii is already 55.

³⁶ See Syroechkovskii, page xxviii.

³⁷ See P. I. Pershin-Karaksarskii's reminiscences of Deikhman as an excellent and enlightened factory manager and friend to Gorbachevskii (Gorbachevskii 1963, page 252).

³⁸ See Gorbachevskii, 1963, pages 245, 252.

While much of this information could have come from other writings about Gorbachevskii, Dubrovina's memoir is nonetheless a useful discussion of the final fifteen years of the Decembrist's life. Dubrovina evokes the physical environs of Petrovskii Zavod with affection and appeal. Her opening description of a May night filled with appealing scents and sounds is lyrical, while her rendering of the church gathering where Irina learns of the czar's death is valuable in its attention to local custom--as the church bell tolls, groups of agitated men and women throw on clothes, open their gates, and head to the church to learn the cause for the alarm. Most interesting, perhaps, is Dubrovina's description of the social interactions of the day. As a child in the Deikhman household, Dubrovina would have been acquainted with the people who frequented her parents' home and the types of interactions in which they engaged. Her portrayals of the gatherings at the Deikhmans' and the relations between Gorbachevskii and other visitors--among them such figures as Mazarskii, Rer, Iordan, Bokshanskii (resident Poles),³⁹ and the doctor Svitich--are lively portraits of the milieu Gorbachevskii frequented, and Dubrovina also sensitively counters these scenes with characterizations of Gorbachevskii feeling lonely and isolated despite the presence nearby of such companions. Societal expectations of the day are also clearly in evidence: while Gorbachevskii's companions may have known of his liaison with Sasha's mother--Lizochka addresses Irina by her name and patronymic--Irina, a housekeeper who has shared Gorbachevskii's bed, is certainly not a member of the social circles in which Gorbachevskii himself took part.

Irina's exclusion from these circles is in a sense typical of a larger exclusion: that of the women in Gorbachevskii's life, including Dubrovina's mother, whose hospitality he enjoyed repeatedly over a number of years, from much of the writing on Ivan Ivanovich Gorbachevskii.⁴⁰ As she had done in her prior writing, Dubrovina countered this trend, focusing in her text on the women who had surrounded Gorbachevskii in the latter years of his life, from the peasant Irina to the more socially acceptable Murav'evs and Deikhmans. All too soon, however, Dubrovina herself would fall prey to a similar exclusion, as her work, along with that of many other women writers of her day, was forgotten for much of the twentieth century. It is useful to return to Dubrovina's writings, which shed light on characters and times worth remembering.

Vicki Thomas BSc(Soc) MA(RCA)
The University of Northampton/Vicki Thomas Associates

MIND THE GAP – BRIDGING THE DIVIDE BETWEEN THE WORLDS OF DESIGN EDUCATION AND COMMERCE

“Mind the Gap” is a cry that is well known by travellers on the London Underground railway system, it warns passengers of the danger of falling between the train

³⁹ Dubrovina writes, “Имена невымышленные; поляки, сосланные Императором Николаем I и возвращенные Императором Александром II” (Dubrovina, *Na Petrovskom Zavode*, page 7).

⁴⁰ Indeed, one might posit an error in the 1963 transcription of Gorbachevskii's 27 December 1854 letter to N. A. Bestuzhev (“Оксар Александрович и Алекс. Петрович [*sic*] тебе усердно кланяются. Я вчера у них был, сказывали, что они тебе писать будут.”); one might assume that Gorbachevskii refers here to Dubrovina's mother, Aleksandra Petrovna (see Gorbachevskii, 1963, page 157).

and the platform at some stations. In this paper, the phrase warns of the divide between design education and the commercial or “real” world.

The invitation to come to Ufa was made when staff from your University attended a Teaching and Learning Conference at The University of Northampton. This paper will describe and share with you some of our experience of working with commerce, industry and social enterprises, in order to narrow the divide between the academic experience and the world of the making a living as an artist and designer.

The University of Northampton has a School of Arts, where we teach a wide range of courses including English literature and Performance, Fine Art, Media, Graphic Design, Illustration, Fashion, Textiles and Surface Pattern, Product Design, Interior Design and Architectural Technology. There is also School of Applied Science with courses in Computing, Engineering, Leather Technology and Waste Management. There are other schools of Health, Education and Business Studies. In short, the Academic World is divided. When speaking of Oxford and Cambridge Universities, these divides are referred to as “ivory towers” not only dividing disciplines but also dividing the “town from the gown”; the residents of the locality are seen as separated from the staff and students. Northampton is a local University serving the needs of the region and has grown and developed from local technical schools started to train people for local industry a century ago. It has a history of serving the local industries such as engineering and shoe making.

Most of my teaching is on the Product Design degree course, which attempts to provide a curriculum that prepares students well for a professional career as an industrial designer creating products for mass production. The course is based in the School of the Arts but the award is a Bachelor of Science and staff links are still strong with the School of Design and Technology (now Applied Science) where it started. Collaborative student projects between departments within the School of the Arts are relatively rare. It takes an effort for a student on product design course to use an overlocking machine in the Fashion department. These divides, between Art and Science and the separate crafts, in Art and Design education are found throughout Art Schools in the United Kingdom. Some colleges have moved to very open plan facilities with students from different subject mixing, but there is often a loss in turn of specialist “craft” teaching and resources. Some courses have lost studios and workshops as the computer-aided design has become more dominant. In Product Design we have retained a dedicated studio base but workshops are now shared. We have just started a new MA in Design will be multi-disciplinary and project focused. This may stimulate more cross-disciplinary work. But it will require new teaching approaches and self-motivated post-graduates.

What are we doing in our own tower of Product Design to help make our teaching more relevant and in tune with the needs of industry and the community? As with this conference we invite outside experts and practitioners and this month we have been asked to nominate a new guest list. These sorts of events can be inspirational for individuals. We, also have a gallery that has a program of exhibitions mainly of art and design, from staff student and invited guests and is open to the public. Last year John Wood showed a retrospective of his own career working as a consultant designer, with a specialism in plastics products. Next year the product design team is working on an

exhibition about *Designing Toys*, drawing on the expertise of local industry past and present.

A number of staff have their own artistic practice and bring their work into the studio, the gallery and collaborate with outside exhibitions. Designers, like John Wood, share examples of past projects and consultancy work. This helps students understand the experience and expertise of the full-time staff. In this we are following on from a long tradition of art and craft training, a kin to the master passing on skills to an apprentice. But some members of staff are too involved in teaching and course management to continue creating new work and working outside, so they are not sharing current practice but a lifetime's experience. At times there can be a gap between their experience and current practice in industry.

Art schools have sought to widen outside contacts, by having part-time and short-contract staff and they come into teach specific skills or run projects. Research by the Crafts Council has indicated that over the years this developed into an almost symbiotic relationship between some specialist crafts and design teaching. Part-time teaching would form one funding stream for some areas of craft production. This is gradually changing with funding cutbacks in Universities. Designer-makers, as the craftspeople have become known, have had to develop other income streams; they have more commercial practices, possibly compromising their artistic vision, seek new forms patronage from for examples wealthy individuals or architectural and interiors practices serving property developers or they set up their own craft classes and design schools outside of the existing state funded education system. But as far as design education is concerned the gap has widened.

There are also teaching staff, like myself, who have fractional posts. I teach at the University half of my time. I was employed, in part, because I run a specialist Design Consultancy – Vicki Thomas Associates – when I'm not teaching. Working under a fractional contract is the same as a full time post with all the obligations and responsibilities on both parts the academic and the University. I teach mainly modules covering design in context covering historical, social, political and economic aspects of design. I help students with research for their studio projects and supervise dissertations.

The Consultancy is unusual as it specializes in creating products that are gift, products created to be special to express social relationships and mark special occasions; presents, gifts, presentational objects and playthings. Its practice cuts across the traditional divides of the art school and has teams of designers working in new areas to their original training and across disciplines.

The business grew out of a degree in Sociology at the London School of Economics where I read the work of the French sociologist Marcel Mauss (1925) and in particular his "Gift Exchange" theory developed in the 1920's. In it he argues that gift exchange is a social process found in all societies that generates a series of social obligations. For my master's degree in The History of Design and the Decorative Arts at the Royal College of Art/Victoria and Albert Museum, I researched how manufacturers had commercialized this process in the nineteenth century and twentieth centuries (Thomas, 1984). On graduation in 1984, I put up an exhibition about my research and had a number of designers asking me to collaborate, a number of retailers asking me to act as a buyer, as well as publishers and manufacturers sharing and discussing my findings in their trade associations. The organizers of a new design led gift tradeshow

in London called Top Drawer, then in its second year, asked me to organize a stand for new Art School graduates work and the feed back from the commercial buyers was positive; “there was no one bring young talent into the industry” said Anita Ruddick of The Body Shop and Morris Janis, Vice-President British Jewelry and Giftware Federation reviewed my research (Janis, 1984); “seeing the wood for the trees” he argued that the research had something distinctive to offer the industry. By January 1st 1985 I had set up my Consultancy.

Today, there are specialist shows, like New Designers held each July in London, that introduce design graduates to industry but it is a stand alone event which industry representatives have to visit with a view to employing graduates, whereas the Top Drawer event took the graduate designers’ work into the commercial market place. The Princes’ Trust and Design GAP are other organizations, that set out to do help young graduates start their own design and craft related businesses and provide them with an opportunity to show at commercial trade shows. At Northampton we take new graduates’ work to New Designers on a regular basis. We integrate business planning and training into the courses, to enable students to have the business skills to take up employment, work for themselves as consultants to industry or set up their own manufacturing businesses.

The research I undertook in the gift sector indicated that the successful gift companies in the Twentieth Century were often led by a partnership of a creative designer and a marketing or business graduate. Certainly, in those days the business element in design education was often limited to training undergraduates to work in their own specialism. This still happens to some extent today, when Fine Artists learn about the way Galleries work and graphics students prepare folios. The way they present this work is now moving to websites and tablet computers, but they are selling themselves to a limited sector of the market in my opinion, because it is “craft” based and focused on their national market with limited global aspirations.

At the University informal discussions with staff on the Illustration BA about my Consultancy work and a visit to the Bologna Children’s Book Fair in Italy, has led me to contribute to their professional practice modules, but alongside Fig Taylor. Fig provides the students with, the more “traditional”, industry specific training, covering illustration work for editorial, publishing and advertising. I introduce them to the world of gifts including greetings cards, packaging, toys, wall art and tabletop design and most importantly to the importance intellectual property rights and licensing in these markets.

John Holt, the course leader of the BA in Illustration, travelled to the Bologna Children’s Book Fair and we realized that the student’s style of work had more appeal to overseas markets non-English speaking countries. This has held to an initial research study funded by the Santander Bank, on how illustration crosses cultural boundaries and how better we can prepare designers to work in other countries as well as for their home markets. The project is called “A 1000 Words” and we plan to form of network of illustrators, academics, librarians, publishing firms, government bodies all involved in promoting and distributing illustrated images globally. We have found that we are not alone (Wigan, 2009) in being aware of the global context of illustration today but little published is that does more than share images. It would be good to

have your contribution to the discussion and to share the work your staff and students create with a wider audience in mind.

It would give me an opportunity to learn more about how the design and illustration markets are developing here and how images are being shared. Through the Consultancy I represent Mabel Lucie Attwell's Illustration work. She was a very successful commercial artist working between 1900-1964 having her work reproduced on a wide range of products as well as publications (Henty, 1999). On her death she left her artwork and copyright to a limited company Lucie Attwell Ltd. We are involved in designing and creating opportunities for her work to be republished and re-presented to suit today's market. Two Russian publishers have reproduced her work in the last couple of years; Studio 4+4 (2010) in Moscow producing a book of Alice in Wonderland illustrations and taking the rights to reproduce three of her classic Fairy Tale books. In her own lifetime she travelled to Rumania to illustrate a fairy tale written by the Queen of Romania. Some of her illustrations are being reproduced as greeting cards by Karto in Finland, with distribution rights in Latvia, Estonia and her figurines based on her drawing sold well in former East Germany. What makes her work appeal to buyers and consumers in these markets? Learning from this artists work will benefit the students I teach and the designers I represent.

We have found the gap can also be filled by having collections for students to study and use in the University. At Northampton we have a Poster Collection – the Osborne Robinson Collection. It was a gift from a local theatre set designer in the 1970's and it contains posters dating from the 1890's. It is used as originally intended to inspire students. Projects have been run recently with graphics and interiors students using the posters in new work. Currently, fifty Polish posters of in the collection are on tour to other Universities and galleries in the UK. They were all created between 1945 and the 1970's and were commissioned by State organizations to promote tourism, opera, theatre, health and safety and sports zoos, circuses and exhibitions. The students not only at our institution but also across the country are learning about exciting design work, which was created under different social and political circumstances. In Poland, in these decades, films and theatre productions from abroad were represented very differently visually. In short, we are preparing students to adapt their skills, to create the best artistic work for the needs of their own era and social circumstances. Today we work in a global market but it is one where they need to know about the differences as well as the similarities in culture and economies.

We also have "live" projects in the studio where firms brief a group of students about the design work they require. It maybe exploring a new process, they may want a set of fresh new ideas to stimulate their own creative teams or need to respond to a buyer's request or a competitor's new range. Some firms get involved just because that want to give students that vital industrial experience and they want to contribute to design education. We have had projects designing medical equipment, shoes for the poorest school children in India, dolls houses for a UK charity, products made using under-used rotational molding equipment, picnic ranges for melamine producer and wooden toys for an importer with production based in Thailand. The projects have been very varied and several were introduced through staff involved in design outside the University. The students have been given the opportunity to visit shows rooms and production plants when possible or they have learnt first-hand about designing for pro-

duction in the Far East, where drawings and models are key to transfer the idea into a finished product.

On the whole we find these more valuable than entering design competitions where the feedback and working relationships with real clients is more challenging and inspiring. National and international design competitions such as the annual Royal Society of Arts design competition do have a place in the curriculum, as commercial sponsors support the briefs, but they simply do not give the students the direct involvement we have found so valuable for all involved.

The British Government has encouraged this type of direct knowledge transfer and an apprentice type scheme, called Knowledge Transfer Partnerships (Schaber et al, 2008). This scheme places a graduate, known as an Associate, to work within a firm but provide a link to the expertise in the University and visa versa. In our case their role is to embed design development and design management processes into the organizations, where they had previously relied on freelancers or suppliers for new product development. These projects have been very successful for the Product Design department, with projects on train seating, picnic ware, charity merchandise, wooden toys, leisure games machines, outdoor play equipment, signage systems and dispensing machines. There has been an emphasis on toy, gift and leisure products and this has led to further research (Schaber et al. 2010) and development of teaching methods using toy design as a focus. In fact we gave a paper (Schaber, et al, 2011) on this teaching and learning experience last year, at the Conference where we met your team from the University here in Ufa.

One aspect of using toy and gift projects to train designers is it encourages them to think about social and ethical issues. When designing products for the next generation they have to do far more than appeal to the child. The products need to be sustainable, be ethically produced, meet international safety standards, they have to educate and stimulate imagination and creativity, win the enthusiasm of the parent or grandparent as well as be fun and functional. They are often designed in one culture, made in another and distributed worldwide. They often relate because of merchandising and licensing to international brands developed for film and television. Some production in the long term may come back to the local, but such work has to be informed by the global network of ideas that the next generation accessed on through the Internet. The University has to have an international focus it has to be multicultural and interdisciplinary in its approach. Northampton is certainly taking up the challenge and their support for this visit is part of that initiative.

The University of Northampton is thus seeking developing very positive links with like-minded institutions and commercial organizations globally. We have some specialist design areas such as leather technology because of the town's traditional shoe industry and engineering capabilities from toy production through specialist lift courses to support for the local automotive design linked to the Silverstone motor racing circuit. Such courses attract international students and Erasmus funded exchanges. We are building on these contacts with collaborations in the Art and Design School with courses in Netherlands, China and Spain already under discussion. Students from those countries are coming to do an additional year with us to get a British degree or seeking to get a postgraduate qualification.

Despite all these efforts at Northampton, overall there is still a gap because of the way design education is still structured as it is focused on traditional industries and local employment markets when production, distribution and the employment opportunities for graduates are global. Increasingly students will be travelling internationally to learn and we will need to be flexible, develop and change what we do to meet the needs of the next generation. In some areas we have gone backwards, when we first started the Product Design course the students had the opportunity to learn a foreign language. But at that point the focus was on employment opportunities in Europe with the European Union. Times change and so does the emphasis, but often not quickly enough, sometimes it feels like University structure is too cumbersome.

We all need to be aware of the gap between design education and a changing world. In this paper I have shared some of the ways we try to bridge the gap at The University of Northampton, using tried and tested methods such as employing staff with commercial experience. But also actively working directly with enterprises and building networks of global connections that are cross-cultural and cross-disciplinary. Working with commercial and social enterprises and sharing the knowledge gained with academic partners like yourselves are both key to closing that gap and educating the next generation to be ready to design for of tomorrow's world.

REFERENCES

1. 4+4 Studio (2010) *To the Alice's Country*, 4+4 Studio, Moscow
2. Attwell, Mabel Lucie (2011) *Hans Christian Andersen Fairy Tales*,
3. Meshcheryakov Publishing House, Moscow
4. Crafts Council (1984) *Working in the Crafts*, Report Crafts Council, London
5. Janis, Morris (1984) *Towards 1990: Article*, British Jewelry and Giftware Federation Newsletter, Birmingham
6. Henty, John (1999) *The Collectable World of Mabel Lucie Attwell*, Richard Dennis, Shepton Beauchamp
7. Mauss, Marcel (1974) *The Gift –Forms and Functions of Exchange in Archaic*
8. *Societies 1925*, Routledge & Kegan Paul Ltd Edition, and London
9. Schaber, Friedemann & Vicki Thomas (2008) *Knowledge Transfer: Industry, Academia, and the Global Gift Market*, Design Management Journal, Vol. 4 no 1, Oct 2008, Boston
10. Schaber, Friedemann Vicki Thomas & Randle Turner (2010) *Designing Toys, Gifts and Games: Learning through Knowledge Transfer Partnerships*, in *Handbook of Research on Trends in Product Development: Technological & Organizational perspectives* edited by Arlino Silva and Ricardo Simoes (2010) IGI Global
11. Schaber, Friedemann Vicki Thomas & Randle Turner (2011) *The Toy Workshop*, Unpublished Paper, Teaching and Learning Conference Learning Global July 2011, The University of Northampton, Northampton
12. Taylor, Fig (2010) *How to Create a Portfolio & Get Hired A Guide for Graphic Designers and Illustrators*, Laurence King Publishing, London
13. Thomas, Victoria (1984) *Gifts: The Designer's Role in the Commercialization of Gift Exchange*, Unpublished MA Thesis, Royal of Art/ Victoria & Albert Museum
14. Wigan, Mark (2009) *Global Contexts*, AVA Publishing SA, Lausanne

*Catherine Trainor,
The College of Wooster (USA)*

FORT ROSS: THE EASTERN FRONTIER OF THE RUSSIAN EMPIRE

In July 2012, one of the most significant but little-known landmarks in the world will turn two hundred years old. Located on the northern coast of California, Fort Ross is a symbol of the meeting of two frontiers. Fort Ross' location – thousands of miles across the Pacific Ocean from the Russian Far East – reflects the greatness of the Russian Empire and the spirit of the explorers and settlers who traveled there. The remote and barren landscape surrounding Fort Ross is the easternmost point of Russian exploration in the nineteenth century, and the westernmost point of Spanish exploration. Most Americans do not know about the existence of Fort Ross, despite the fact that it is on the California Registry of Historic Places and is located along Highway 1, which is a popular summertime vacation route.

The purpose of Fort Ross was to provide food to the Alaskan colony and to profit from trading fur seal and sea otter skins with the Chinese. There were never any battles fought at Fort Ross, and it was not constructed as a military base. Consequently, many scholars refer to Ross as a “settlement” rather than a “fort.” The settlers, representatives of the Russian American Company, had no interest in conquering California from the Spanish colonists. Rather, they coexisted with the Spanish and California and Alaskan Native Americans. As a result, archaeological excavation of the cemetery at Fort Ross has shown that there was a significant amount of intermarriage between Russians and Native Americans, as well as unsanctioned trade between the Russians and the Spanish.

The greatest sources of information about Fort Ross come from archaeological work and the primary documents of Russian explorers. Occasionally foreign ships would visit the settlement, and documents written in French and German have been recovered. Stories of the Russians on Californian land have also survived in the Native Alaskan and Californian narrative histories. To understand Fort Ross, then, one must consider the perspectives of the Spanish and Native Americans in addition to the Russian documents.¹

At the dawn of the nineteenth century, the Russian Empire was entering an age of cultural greatness that would be paralleled in naval achievements. From 1745, Russian merchants had been increasingly visiting Alaska to participate in the fur trade on the Russo-Chinese frontier.² Catherine the Great saw potential to further expand Russia's influence and set the stage for an age of exploration, arranging for several voyages to circumnavigate the world. Her goal was to bring the Russian Empire the same recognition as its European neighbors. After her death, the founding of the Russian American Company in 1799 reflected her determination to establish Russian presence in the New World.

The Russian American Company was founded as a state-sponsored charter company to explore Alaska and establish a colony there. In 1799 the city of Novo-Arkhangelsk, known today as Sitka, was founded in southern Alaska. The company began to employ native Alaskans to hunt the sea otter and fur seals, which brought tremendous profit through trade in China. Catherine's ambitious protégé, Count Nikolai Petrovich Rezanov, became interested in the Company's development and made

elaborate plans for the expansion of Russian presence in the American colonies. In 1803, the ships *Neva* and *Nadezhda* embarked on historic voyages around the world, which resulted in some of the greatest geographical discoveries of all time. Rezanov accompanied the *Nadezhda* as an inspector of the American establishments in the northwest, arriving in Novo-Arkhangelsk in 1806.³ At the settlement, which was under the leadership of the dynamic Alexander Baranov, Rezanov observed the desperate situation of the Alaskan colonies and wrote of:

...The extremely calamitous situation of the Russian American possessions which was found upon my arrival there; the privations, the starvation, during the entire winter, the men barely subsisting on the scant provisions purchased...the disastrous condition of the country, brought about by sickness... the circumstances (compel) the action to undertake the voyage to Nueva California, resolving to save our American possessions or perish in the attempt.⁴

Rezanov decided to sail down the California coast to purchase supplies from the Spanish, and arrived to the Presidio of San Francisco, the northernmost point of Spanish occupation in California, in the spring of 1806.⁵ He was charmed by the Spanish hospitality and also by the Californian land. The mild climate inspired him to establish a settlement on the coast to supply Novo-Arkhangelsk with grain and to trade with the Californians.⁶

To secure the promise of grain for Alaska, he announced his engagement to Doña Concepción Arguello, conveniently the daughter of the Presidio's governor. However, as he returned across Siberia to petition the marriage to Tsar Alexander the First, he became ill with fever, fell off his horse, and died.⁷ However, he recognized the potential of the Californian land, and wrote,

If the Russian government had thought earlier of this part of the world, and estimated adequately its potentialities, and if it had pursued continuously the far-reaching plans of Peter the Great...it is safe to say that Nueva California would never have been Spanish territory... I am convinced of the success of this proposed undertaking, just as positive am I that if its merits are not recognized and embraced in the time of Alexander I, we never need expect to reap the potential benefits, missed by not being seized in time.⁸

Between 1808 and 1811, Alexander Baranov sent his deputy Ivan Kuskov from Alaska to California to survey the land and choose an area to settle. Kuskov brought Alaskan native with him, who sailed in kayaks called baidarkas. He constructed a temporary base at Port Rumiantsev, known today as Bodega Bay, and established friendly relations with the native Kashaya Pomo. He chose the site of Fort Ross because of its proximity to fresh water, timber and abundance of sea otters and fish.⁹ Construction of the fort began, and in only a few months' time, a fortified village with twelve cannons was completed. The Russian American Company proceeded to distribute a proclamation throughout California announcing the Russians' presence and desire to trade and make peace. Though the Californians were suspicious of foreigners, neither the Spanish nor the Native Americans resisted the Russians. Surprisingly, the Native Americans preferred the Russian influence to the Spanish, believing the Russians to be more humane. The Spanish remained wary of the Russian presence, suspicious that the Russian Empire had designs on California, but continued to trade periodically.¹⁰

On August 13th, 1812, in honor of the name day of Tsar Alexander, the settlers formally dedicated the Fort to the people of Rus, from which the word “Ross” is derived.¹¹ Explorer Kirill Khlebnikov described the Fort:

The Ross colony presently consists of a small wooden fortress with seventeen small caliber cannon. Within the fortress there are the administrator’s home, an office, barracks, a two-story warehouse and several other buildings. Those who live in the fortress work at various jobs; all are in the Company’s service. There are 50 persons in addition to the Aleuts who are periodically sent out on sea otter hunts. Of the 38 fur trappers, 12 are engaged in agricultural pursuits, most by their own volition rather than by obligation. They plant grain, about 200 puds of wheat and 40 puds of barley, although cultivation is carried on without any great improvement of the soil... The example of the neighboring Spanish missions, who have a fortyfold harvest, indicates that if agriculture were to be handled properly, we could expect this in Ross.¹²

The population at Fort Ross was, on average, 200 to 400 people, made up of hunting parties, mechanics and officers. The officers and manager of the Ross settlement lived inside the fortress walls, while the native Alaskans and Californians established their own communities surrounding the fort. The native Alaskans served as hunters and fishermen, while members of the native Californian Kashaya and Pomo tribes worked as farmers and servants.¹³ Some explorers established inland ranches, livestock was cultivated and the mechanics at the Fort made goods from wood, iron and leather to trade with the Californians. The Spanish even ordered three ships from the Russians during Fort Ross’ operation.¹⁴

The same year that Fort Ross was founded, Napoleon’s army reached Russia. While the war of 1812 did not directly affect Fort Ross, it caused the Russian government to focus its attention on the country’s western borders and away from activity in the New World.¹⁵ Often because of travel to other Western countries during the war, many of the settlers and visitors at Fort Ross in subsequent years had been exposed to progressive ideology and different governments while abroad. These settlers shared the views of the Decembrists who were involved in a small-scale revolt in St. Petersburg when Nicholas I ascended the throne in 1825.¹⁶ While it is certain that the Russian American Company had ties to the Decembrists, it is not clear how much that may have affected Fort Ross in the aftermath of the uprising.

The 1821 Mexican independence from Spain opened trade opportunities for the Russians. The official Spanish edict prohibiting trade with foreigners was no longer relevant, and the Russians were able to obtain a wider amount of goods. However, this did not offset the Fort’s difficulties. Competition from British and American ships caused the price of grain to increase, while foreign trade provided better-quality goods than what the Russians manufactured at Fort Ross.¹⁷ Furthermore, by the late 1820s most of the population of sea otters and seals were depleted and the settlers began to focus more on agriculture to supply Novo-Arkhangelsk with enough grain. Agriculture at Fort Ross proved unsuccessful, as the coastal land was too harsh to support grain crops. In 1840, Swiss immigrant John A. Sutter agreed to purchase the fort, inland ranches, and the property of Bodega, all to be paid in grain to supply the Alaskan settlements. In December 1841, Rotchev and the remaining company sailed to Alaska, marking the end of a twenty-nine year presence in California.¹⁸ However, the Russian

settlers left their legacy in the names of creeks, rivers, and mountains along the coast that bear tribute to their exploration.

LITERATURE

This article accompanies a forty-five minute historical documentary film, which is the main subject of this thesis work. The film can be accessed by following the web link: <http://webapps.wooster.edu/player/fortross.html> or by requesting a hard copy from cctrainor@gmail.com. For more information about Fort Ross State Historic Park and the 2012 anniversary celebration, please visit www.fortrossinterpretive.org.

1. No study of the history of Fort Ross could be complete without examining the documents of the Russian explorers, the history of Spanish and Mexican California, and the traditions of the Kashaya Pomo, who were the first inhabitants of the land at Fort Ross. It is critical to consult *The Khlebnikov Archive: Unpublished Journal (1800-1837) and Travel Notes (1820, 1822, and 1824)* by K. T. Khlebnikov, John Bisk translation (Fairbanks: University of Alaska Press, 1990) as a primary source and the following secondary sources: R. A. Thompson, *The Russian Settlement in California, Fort Ross: Why the Russians Came and Why they Left* (Oakland, California: Biobooks, 1951); H. H. Bancroft, *History of California*, vols. II, III. (San Francisco: A. L. Bancroft & Co. Publishers, 1885); Kent Lightfoot, *Indians, Missionaries, and Merchants: The Legacy of Colonial Encounters on the California Frontiers* (Berkeley, California: The University of California Press, 2006).

2. Nikolai Rezanov, "The Rezanov voyage to California," San Francisco: T.C. Russell, 1926, page 81; hereafter referred to as Rezanov.

3. Hubert Howe Bancroft, *History of California, Volume II*. San Francisco: The History Company, 1884, page 64, hereafter referred to as Bancroft.

4. Nikolai Rezanov, *The Rezanov Voyage to California*, San Francisco: T.C. Russell, 1926, page 5; hereafter referred to as Rezanov.

5. Thompson, 83.

6. Bancroft, 68.

7. Bancroft, 77.

8. Thompson, 45.

9. Bancroft, 80.

10. Thompson, 5.

11. Thompson, 5.

12. Khlebnikov, 131.

13. Kent G. Lightfoot, *Indians, Missionaries and Merchants: The Legacy of Colonial Encounters on the California Frontiers*, Berkeley: University of California Press, 2005, page 24; hereafter referred to as Lightfoot.

14. *Ibid.*, 7.

15. Tim Chapman, *Imperial Russia, 1801-1905*, New York: Routledge, 2001, page 29; hereafter referred to as Chapman.

16. Chapman, 47.

17. Timothy E. Anna, *Forging Mexico, 1821-1835*, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1998, page 41.

18. Thompson, 14.

Секция
**«Педагогическое наследие просветителей и инновационное
развитие образования»**

Г.А. Айдашова
(г. Уфа)

МОНИТОРИНГ
КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В ДОУ

Требования, предъявляемые к современному дошкольному образовательному учреждению, достаточно высоки. За качеством работы детского сада наблюдают родительская и педагогическая общественность, органы управления образованием, представители средств массовой информации. В связи с этим возникает необходимость, с одной стороны, объективной оценки уже достигнутых результатов, а с другой – сравнение их с ожидаемыми прогнозами. Поэтому для повышения эффективности организации воспитательно-образовательного процесса важно не только овладеть системой объективных диагностических методик по усвоению программного содержания дошкольниками, но и прогнозировать результаты.

Мониторинг – теоретически обоснованные измерения оценки результатов обучения, способные дать объективные и достоверные данные о ходе педагогического процесса и его результатах.

В нашем понимании мониторинг качества обучения и его применение в педагогическом процессе рассматривается как одно из условий, способствующее достижению поставленной цели развития образовательного учреждения. В частности, мониторинг качества обучения в данном аспекте представляет собой динамический процесс, который включает диагностику качества обучения, уровня обученности, обработку и анализ полученных результатов, принятие управленческих решений по улучшению качества обучения, оптимизацию деятельности воспитателей. Применение мониторинга в воспитательно-образовательном процессе дает возможность воспитателям и специалистам освоить направления деятельности, которые помогут решить вопросы: как системно диагностировать и на этой основе управлять качеством обучения и воспитания дошкольника?

В современной педагогической литературе представлены различные определения педагогического мониторинга.

По мнению А.А. Орлова [5], педагогический мониторинг имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений.

При рассмотрении вопроса повышения качества образования проблему разработки педагогического мониторинга образовательных учреждений поднимают А.Н. Майоров [2], Н.В. Микляева [3], С.Е.Шишов и В.А. Кальней [8]. С.Е.Шишов и В.А. Кальней отмечают: «Под мониторингом мы понимаем систему контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целепо-

лаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровня усвоения учащимися учебного материала и его корректировку». Иными словами, мониторинг – регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в воспитательно-образовательном процессе.

Согласно результатам их исследований, применение мониторинга в воспитательно-образовательном процессе дает возможность воспитателям и специалистам освоить направления деятельности, которые помогут решить вопросы: как системно диагностировать и на этой основе управлять качеством обучения и воспитания дошкольника?

Объект педагогического мониторинга – результаты образовательного процесса и средства, используемые для их достижения. Его функцией является как выделение показателей, способных охарактеризовать образовательный процесс и образовательное учреждение в целом, так и обеспечение непрерывного исследовательского слежения за состоянием и прогнозированием развития педагогической системы.

Таким образом, под педагогическим мониторингом понимается:

- во-первых, форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы;
- во-вторых, метод постоянного исследования, в реализации которого осуществляется нормативная контрольно-аналитическая деятельность.

Для обеспечения эффективности мониторинга в дошкольном образовательном учреждении важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все перечисленные требования обычно рассматриваются как основные свойства мониторинга. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

Процесс управления качеством обучения воспитанников позволяет определить состояние и тенденции изменения качественных параметров в образовательном процессе дошкольного учреждения; создать банк данных по результатам мониторинга качества обучения; совершенствовать процесс управления качеством обучения на уровне образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Качалова Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов // Педагогика. - 2000. - № 9. С. 60-65.
2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. М: Интеллект – Центр, 2005.
3. Мониторинг в современном детском саду: Методическое пособие/ Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
4. Попов В. Г., Голубков П. В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 2. С. 30.
5. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании. М.: 1996.
6. Сафонова О.А. Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении // Управление ДОУ. 2002. № 6.7.

7. Терзиогло Е.И. Управленческий мониторинг как средство повышения качества образовательного процесса в дошкольном учреждении. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.

8. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: 1998.

*А.А. Акчулпанова, канд. пед. наук,
ст. преподаватель БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В БАШКИРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Сегодняшняя жизнь требует формирования у молодежи необходимых современному человеку знаний, умений, навыков, таких, как компьютерная грамотность, владение несколькими иностранными языками, высокий уровень интеллектуального развития, умение построить свою жизнь, ответственность за судьбу своего народа. В вопросах воспитательной работы педагогов беспокоит нравственная глухота подрастающего поколения, жестокость к слабым, равнодушие к пожилым людям, рост детской преступности. Одним из важнейших направлений работы школ остается преодоление духовного кризиса подрастающего поколения, воспитание у молодежи гражданственности, любви к Родине, нравственности на основе общечеловеческих ценностей. Что надо предпринять, чтобы выработать у подрастающего поколения эти качества?

Для решения этой проблемы необходимо проследить, как она решалась в педагогической теории и на практике образования на протяжении всего периода развития человеческой цивилизации. Изучение наследия наиболее выдающихся педагогов прошлого служит основой для глубокого понимания сути проблемы, а также для совершенствования системы образования на основе гуманистических приоритетов.

Первое упоминание о гуманизме как учении мы находим в трудах древних философов. Гуманистическая направленность, обращенность к человеку, социально-этическим проблемам характерна для таких мыслителей, как Конфуций, Пифагор. Сократ, Эпикур, Соломон, Демокрит, Платон, Аристотель и Квинтилиан и др. Так, Конфуций (551-479 гг. до н. э.) рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенные факторы человеческого бытия, неперемные условия благополучия.

В народной педагогике накопленный опыт воспитания подрастающего поколения является показателем определенного уровня развития, что обуславливается различными внутренними и внешними факторами:

1. Отношение человека к самому себе. Кто Я? В чем смысл моей жизни? Какими личностными качествами я обладаю как человек? Обязан ли я быть совершенным человеком? Такой подход к своему «Я» способствует к самоанализу человека, как к биологическому существу, так и к личности.

2. Отношение одного человека к другому человеку. Кто Я для других? Какое место занимают другие люди в моей жизни? Что необходимо мне знать для общения с другими?

3. Отношение к своему родному дому, краю, родине.

4. Отношение к соседу, к соседним народам.

5. Самосознание отдельной личности, нации. Мироззрение народа.

В чем смысл жизни? Взгляд на Жизнь и Смерть. Осознание целостности с природой – микро и макрокосм.

Как показывают исследования, каждый народ формирует и развивает у подрастающего поколения присущие только ему личностные качества. Башкирский народ не отличается от других в этом. Как было сказано, вышеуказанные факторы возникали в глубине исторического развития народа, претерпевали изменения в своем становлении по велению эпохи и сохранились до наших дней. Изучение произведений устного народного творчества, фольклора башкирского народа дает возможность говорить именно об этом.

Например, в эпосе «Урал-батыр», являющемся одним из шедевров мировой литературы, прослеживается развитие башкирского народа как нации. В судьбе главного героя, Урала, мы видим формирование совершенного человека, который воплотил в себе нравственный идеал башкир. Целый арсенал приемов, методов, форм и средств воспитания детей дошли до нас. Они выработаны народом многими веками и сегодня являются неотделимой частью семейного воспитания детей.

В силу некоторых особенностей жанров устного народного творчества необходимо учитывать и то обстоятельство, что они передавались устно, и каждый сказитель вносил изменения не только в форму их передачи, но и в основные идеи. Таким образом, педагогические идеи башкирского народного воспитания и их реализация в повседневной жизни народа прошли длительный путь, обогащаясь и дополняясь новыми.

В трудах башкирских ученых выделяется ряд педагогических идей гуманистического содержания, характерных башкирской народной педагогике.

1. Идея воспитания совершенного человека.

2. Идея воспитания любви к родной земле.

Народ считает самым главным формировать у ребенка с младенчества потребность делать добро.

Башкирский народ стремился воспитывать у подрастающего поколения чувство справедливости. Гуманистическим содержанием обращает на себя и такое понятие, как “бурыс” (долг).

С древнейших времен люди понимали, что человек имеет определенные обязанности перед обществом. Народ своим долгом считал борьбу с общественным злом, консерватизмом мышления. Он защищал интересы своего народа, с уважением относился к достоинствам каждого человека независимо от социального положения, возраста, национальности.

Человек, живя вместе с другими, нуждается в ежедневном общении, помощи, заботе. Однако, чтобы его счастье было полным, он должен вернуть людям то, в чем сам нуждался и нуждается другой человек. Только тогда возможно полное счастье.

Башкирская народная педагогика поражает строгим следованием принципа самоотдачи. В содержании традиций, устного народного творчества отсутствует даже намек на личные интересы. Человека, живущего только для себя и не выполняющего свои обязанности перед другими, народ считает несчастным. По представлению народа главными благородными чертами человека являются постоянное, искреннее стремление оказывать помощь людям, способность жертвовать многим ради народа и родной земли. Башкирская народная педагогика учит этому подрастающее поколение.

“Намыс” (честь) - это понятие вбирает в себя многое. Начиная с отношения человека к самому себе, к людям, к обществу и заканчивая обратной связью - отношение к нему со стороны людей и общества.

Представление о совести сложилось в народе как способ оценки собственных поступков, действий по отношению к окружающей действительности. Совесть считается важнейшим аспектом в области нравственного воспитания, главным побуждением к хорошим поступкам. Это понятие многогранно и включает в свое содержание не только соблюдение таких элементарных правил общежития, как порядочность, честность, но и такие сложные нравственные качества как гуманизм, доброта и другие. Бессовестный поступок осуждался всеми таким определением как “ер бит” (человек с черным лицом как земля), “битхез” (человек без лица).

Нравственные вышеперечисленные качества определяют гуманистическое содержание башкирской народной педагогики

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмулла М. Стихи: пер. с башк. /М. Гафурова, Г. Шафикова, Д. Даминова. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1986. – 158 с.
2. Алдар и Зухра: башк. народ. эпос /сост., ред., предис. и коммент. М.Сагитова. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1986. – 250 с.
3. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике /Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Ш.Амонашвили, 1996. - С.57.
4. Андреева Н.Н. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты совершенствования: дис... канд. пед. наук /Н.Н. Андреева. - Чебоксары, 1999. – 281 с.
5. Ахмеров К.З. Из истории башкирской письменности /К.З. Ахмеров. - Уфа: Башк. кн. изд-во, 1972. – 156 с.
6. Баймурзина В.И. Этнопедагогика башкирского народа: история и современность /В.И. Баймурзина.– Уфа, 1996. – 156 с.
7. Баймурзина В.И. Теория и практика башкирской народной педагогики: учеб. пособие /В.И. Баймурзина. – Уфа, 1995. – 145 с.
8. Батурина Г. Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания /Г. Батурина //Педагогика. – 2000. - № 3.
9. Башкирское народное творчество. Т.1. Эпос /сост. М.М. Сагитов. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1987. - 539 с.
10. Башкирское народное творчество. Т.3. Богатырские сказки /сост. Н.Т. Зарипов. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1988. – 446 с.

*Г.Ф. Әлимбаева,
филология фәндәре кандидаты,
Стәрлетамак педагогия колледжы*

БАШКОРТ БАЛАЛАР ҖЗӘБИӘТЕНЕҢ ТӘРБИӘҮИ РОЛЕ

Хәзерге көндә балалар җзәбиәте ныклап үсешкән һәм йәш быуынға әхлаки тәрбиә биреү коралы һәм эстетик ләззәт сығанағы булырзай әсәрзәр менән торған һайын байый тип әйтергә мөмкин. Балалар баксалары өсөн бик күп шиғырзәр, әкиәттәр, хикәйәләр, йомактар тәқдим ителә. Авторзәр үз ижады аша балаларзы аң-беләмгә өндәй, тәртипле булырға өгөт-нәсихәт бирә һәм әхлаки тәрбиә мәәләһән күтәрә.

Мәктәпкәсә йәштәге һәм укырға яңы төшкән балаларзың күңелен биләгән күренеш һәм хәлдәр - ата-әсәһе менән мөнәсәбәттәрә, курсағы һәм башка уйынсыктары менән мөгәләмәләре; йорт эсендәге төрлө әсбап һәм йыһаздарзың асылына төшөнә башлауы, артабан күрше-тирәләге иптәштәрә-дустары, беренсе укытыусыһы һәм һабакташтары менән танышыу-аралашыузары, укый-яза белә башлау кыуанысы, тирә-йүн менән, төрлө хайуандар менән танышыу С. Агиштың «Гөбөргәйел», М. Садыкованың "Тәүге табыштар" һәм "Юлай укырға өйрәнә", М. Сәлимовтың "Сер токсайы", Ф. Туғызбаеваның "Шакмаклы дәфтәр", Р. Мөхәмәтовтың "Айыухан нисек акылға ултырған", Б. Байымовтың "Төнгө мажара" йыйынтыктарында, Ғ. Байбуриндың "Кызыл әтәс менән ак әтәс", Ә. Байрамовтың "Сүпрә" һәм башка хикәйәләрзә сағылдырыла.

Күпселек хикәйәләр балаларзы ижтимағи-файзалы хезмәт өстөндә һүрәтләйзәр. С. Агиштың "Сәскәләр шиңмәһән", Ғ. Ғүмәрзәң "Вәсим", Ф. Рәхимғолованың "Беләһеңме, мин кем булам?", Й. Гәрәйзәң "Өс кыз, бер баян, кем шаян да кем наян?" һымак хикәйәләрендә кескәй балаларзың хезмәттә яратыуы ябай ғына эштәрзә асыла.

Иң кесе йәштәге балалар өсөн М. Кәримовтың "Бөгәрләнгән бармактар", К. Кинйәбулатованың "Айгүзәлдәң алтын аскысы", "Ысынмы был, әкиәтме?", Ф. Рәхимғолованың "Тамсылар йырлай", А. Игебаевтың "Кайза һайрай һандуғаскай?", Г. Юнысованың "Тылсымлы бүләк", В. Әхмәзиевтың "Кояш апай, сык, сык!", Ә. Әхмәткужиндың "Бөйрәкәй", Р. Хәйретдиновтың "Минәң уйынсыктарым", Ә. Таһированың "Алтын мөгәзлә болан", Р. Заһизуллиндың "Тик тө тик", "Бәпкәле телефон", А. Йәғәфәрованың "Һайысқан-почтальон", Г. Ғәлиеваның "Зур бейәләй" һәм башка күп кенә йыйынтыктарға ингән шиғырзәрзә кескәнә кыззәрзың һәм малайзәрзың балалар баксаһына йөрөүе, шуклыктары, төрлө күренештәрзә һәм нәмәләрзә үззәрәнсә аңлап һәм хөкөм йөрөтөп көлкөгә калыузары, һәр әйбергә һокланыулы караштары тап улар йәшендәге балаларзы ылыктырырзай кызыклы итеп, сағыу буяузарзә күрһәтеп бирелә.

А. Игебаевтың "Бәләкәс дустарыма", "Һеззәң өсөн, балалар" китаптары, Ф. Рәхимғолованың "Куңыз", Ш. Анактың "Айыу бабай", "Ак куян зары", Ш. Бикколдоң "Терпе", Г. Юнысованың хайуандар тураһындағы тулы бер циклы, Б. Байымовтың "Урман бүләге" йыйынтығы балаларзы төбигәттә яратырға, ундағы матурлыкты күрә белергә өйрәтә.

Бөтә ғүмерен йәш быуынды тәрбиәләүгә арнаған, шулай ук балалар баксалары өсөн программалар, йыйынтыктар авторы буларак киң танылыу алған күренекле балалар язуысыһы Айһылыу Йәғәфәрованың «Һандуғас моңо», «Тирмәкәй» йыйынтыктары – әҙәбиәттең үсеш кимәлен билдәләүсе китаптар. Балалар өсөн ижад итеү эше тураһында үзе бына нимә ти: «Йылдар үтеү менән мин шуны аңланым: бер ваҡытта ла үҙеңде баланан өстөн куйырға ярамай. Бактиһең, уларҙың үзе кеүек һәр сәк алсаҡ, кызыкһыныусан, күп нәмәне белергә ынтылыусан да булырға тейешһең икән... Ошо йәшемә тиклем мин бала шәхесен якланым, уларҙы тупаһлыҡтан, насарлыҡтан курсаларға тырыштым».

Балаға һиндәйҙер бер алыс киләсәктә йәшәргә тейеш кеше тип түгел, ә үҙенең бөгөнгө тормошо булған шәхес итеп карау, өлкәндәрҙең көндәлек ығы-зығылығы ысынбарлығынан баланың шатлыҡ – хистәрен баҙыҡ итеп айырып күрһәтеү, сабыйҙың характер үсешен тасуирлау – Луиза Азаматтың «Йәшәмеш ағай, имеш» китабының төп үзенсәлегә. Автор әсәрен яҙғанда үзе лә бала сүрәтенә керә. Ошо йәһәттән Айһылыу Йәғәфәрова ла, Луиза Азамат та, Әнүәр Бикчәнтәев, Фәрит Иҫәнғолов кеүек зур язуысыларҙың традицияларын дауам итә.

Гөлнур Якупова һуңғы йылдарҙа бик изге эш башкара. һирәк һәм юғала барған үсемлектәр, хайуандар һаҡында шиғыр һәм хикәйә теле менән язылған «Кызыл китап киссаһы» тигән ике өлөштән торған китап сығара. Йыйынтыҡ бик актуаль, шулай ук тема һәм жанр төрлөлөгө менән дә кызыклы.

Р. Низамовтың «Танып кызы», И. Тимерхановтың «Ут күҙ», С. Кәримдең «Йондоҙкай», Ф. Янышевтың «Серле донъя» - һанап китһең, байтаҡ сәсмә әсәрҙәр ижад иткән әзиптәр. Төрлөһө төрлө жанрҙа һәм стилдә язылған был китаптар бер-береһен тулыландыра, баланың донъяны художестволы образдар аша кабул итеү даирәһен киңәйтә.

Үҙенең мауықтырғыс шиғырҙары менән күптән балалар күңелен яулаған Г. Юнысова «Донъя менән танышам», «Мөгжизәле сәйәхәт», «Йөз йыр» йыйынтыктары менән аҡ қағыз кеүек сабый күңеленә донъяның матур бизәктәрен төшөрә. Балалар баксалары өсөн программаларҙы күз уңында тотоп, шағирә башта бәләкәскә үзен-үзе танырға ярҙам итә. Артабан уның «Был кем? Был нимә?» тигән бөтмөс һорауҙарына яуап эҙләшә. "Башкортостан" шиғыры менән автор балаларҙа Тыуған илгә һөйөү, уның матурлығын күрә белеү хистәрен уята. Шағирәнең һандар тураһындағы шиғырҙар шәлкеме баланы тирәләп алған конкрет нәмәләргә, күренештәргә һанауҙан башлап, күплек, күләм күрһәткестәре тураһында абстракт фекер йөрөтөргә өйрәтәүгә күсә барыуға королған.

Балалар әҙәбиәте белгесе, филология фәндәре кандидаты, педагог Рәсимә Ураксина «Йомро-йомро Ер шарым», «Бәпес коймағы» китаптарын ижад итеүгә кес һалған. Ул даими эҙләнә, фольклор өйрәнгән белгес буларак, башкорт халқының музыка коралдары, халыҡ уйындары, милли исемдәр, милли ашамлыктар, хайуандар донъяһы – ғөмүмән, шағирә бөгөн кескәйҙәр нимә белергә һәм өйрәнергә тейеш, шулар тураһында, халыҡ ижады

өлгөлөрөндөгө алымдарзы төрлө һүз уйнатыузар, тизэйткестәр һәм башкаларзы кулланып ижад итә.

Күп кенә шиғырзарза халыктың уйын, йола такмактары, тел үстөрөүгә йүнәлтелгән тизэйткестәр, шаярыузар, бала иркәләүсе һамактар традицияһы оҫта файзаланыла. Бындай әсәрзәрзә ритм етезлеге, аллитерация, яңғырауыклы рифмалар күзгә ташланып тора:

Кызым, кызым, кыз кеше -	Кояш апай, сык, сык,
Кызым бер йондоҙ ише:	Кояш апай, сык, сык,
Акык кына тештәре,	һимез һарык һуйырмын,
Алтын ғына сәстәре,	Майын һиңә бирермен!
Нурлана ике күзе,	(В. Әхмәзиев "Кояш апай, сык, сык!")
Балкып тора ак йөзә!	

Әсхәл Әхмәт-Хужаның 2001 йылда сыккан китабына кескәйзәр өсөн алфавитлы, юмористик һәм лирик шиғырзар, башкорт халык ижады өлгөһөндә әкиәттәр ингән. Был китап матур буяулы һүрәттәр менән бирелгән, балаларзың иғтибарын үзенә йәлеп итеп тора.

Балалар әзәбиәте йәш быуынды үстөрөүзә оло тәрбиәүи әһәмиәткә эйә. Авторзар үз ижады аша балаларзы аң-белемгә өндәй, тәртипле булырға өгөт-нәсихәт бирә һәм әхлаки тәрбиә тураһында һорау күтәрә. Шулай ук бик күп авторзар үз әкиәттәре аша балаларза якшылыктың яманлыкты еңеуен, насар һәм якшы кешеләрзә айыра белеуен, төрлө ыңғай сифаттарзы тәрбиәләүгә ирешә. Бала әкиәткә ышана һәм үз тормошо менән бәйләп донъяла тик якшылык булыуын ғына теләй, ә тик якшы кешеләр, якшы һызаттар, һөйөү тойғолары, матур һәм кәслә булыу теләге әкиәт аша тәрбиәләнә, бала конкрет образда якшылык менән яманлыкты айырырға өйрәнә, геройзар менән бергә ауырлыктарзы кисерә, унда ыңғай һызаттар тыуа.

Башкорт балалар әзәбиәте өлкәһөндә иң кескәйзәр өсөн ижад ителгән шиғырзарзың, әкиәттәрзәң, хикәйәләрзәң, шөкөр, республика матбуғат баһмаларында ла баһылып сығыуы мактауға лайык күренеш. Йыйынтык формаһындамы, матбуғатта баһылһынмы ул әсәрзәр- нимә генә тиһәң дә, улар барыһы ла кескәйзәр өсөн генә түгел, ә тотош ғаилә өсөн кәрәк. Сөнки, беренсенән, ата-әсәләрзәң үззәрен әскелек кеүек яман ауырыузан котқарыу сараларын да балалар өсөн тигән китаптарза бирергә мөмкин; икенсенән, шул ук гәзит-журнал, шул ук китап – йәш ата-әсәлә милли рух тәрбиәләү сараһы ла ул. Хәзәр, мәсәләң, психотерапияның әкиәт менән дауалау тигән тармағы үсеш ала. Олоноң да, кесенең дә, йәшен дә, тәнен дә әкиәт менән дауалау якшы һөзөмтәләр бирә. Юкка ғына беззәң өләсәйзәребез, әсәйзәребез әкиәт, йә берәй ғибрәтле хәл һөйләмәгән икән. Уның дауалау көсөн ата-бабаларыбыз бынан әллә нисә быуаттар элек белгән. Күренекле йәмғиәт эшмәкәре һәм әзибәһе Гөлфиә Ситдикова үзенең «Үз кояшым, үз айым» тигән китабын ғаилә китабы тип атауы бик урынлы. Сөнки йыйынтык сабыйзарзан алып уларзың ата-әсәләре, өләсәй-олатайзары укырлык уңышлы әсәрзәрзән тәзәлгән. Ошо китабында автор бына нимә тип яза: «Бала тәрбиәләгәндә ата-әсә күберәк нимәгә иғтибар итергә тейеш һуң? Беренсенән, баланың үзенә қарата вазифаларын; икенсенән, ғаиләгә қарата

вазифаларын; өсөнсөнөн, ил һәм милләт алдындағы вазифаларын; дүртенсөнөн, кешелеккә булған вазифаларын төшөндөрөү, тип һанай милли әхлағыбыз».

Йылдар үтеү менән тормош үзгәрә, уның менән бергә төрлө үзгәрештәр барлыкка килә һәм балалар әзәбиәте шул йылда булған үзгәрештәрҙе, балаларҙы кызыкһындырған һорауҙарҙы күрһәтергә тейеш. Бының өсөн, әлбиттә, языусыға баланың эске донъяһын белергә кәрәк. Күп осрақта языусылар балалар әсәрҙәрен тыузырғанда өлгө итеп һиндәйҙер образдар алалар. Языусы ысын әсәрҙе бала менән аралашкандан һуң ғына яза ала. Миҫал итеп күп осрақта языусылар үз балаларын, ейәндәрен, таныш булған балаларҙы алалар. Һиндәйҙер вакиға, күренеш языусыны яңы әсәр ижад итеүгә этәрә. Ысынлап та, тормошта баланың һәр көнөнә бер әсәр язырға мөмкин. Уның күңелендә булған сафлыҡ, ихласлыҡ, бар кешегә булған ышаныслы карашы, ябайлыҡ, эске донъяһының матурлығы языусыны тик канатландыра ғына. Әлбиттә, ижад ителгән әсәрҙәр ошо ышанысты аҡларға, ябайлыҡты һәм сафлыҡты юғалтмаҫка, бөтә кешегә карата булған яҡшы сифаттарын һаҡлап калырға тейеш, артабан тәрбиәләүҙә тик яҡшы сифаттар ғына өлгө булырға тейеш. Ҡызғаныска каршы, тормош үзгәрә, уның менән бергә хыялдар, идеялар үзгәрә, ләкин тәрбиә мәсьәләләре һаҡланып кала, һәр бала был үзгәрештә юғалып калырға тейеш түгел. Был мөһим проблеманы языусылар за оноторға тейеш түгел, ижад ителгән әсәрҙәрҙә образдар бирелешә, сюжеттар икенсе төрлө, йәғни заман сағылышына яраклаштырылһа ла, тәрбиәүи мәсьәлә һаҡланып калырға тейеш.

*А.С. Батришина,
магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И ВРАЖДЕБНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Обучение в ВУЗе является новой стадией жизненного цикла каждого человека. Часто поступление в ВУЗ связано со сменой места жительства, что влечет за собой разрушение уже сложившейся социальной сети личности. Перед студентами встает необходимость общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты. Однако новая социальная сеть формируется не сразу, что ведет к дефициту социальной и эмоциональной поддержки человека. Но даже если поступление ВУЗ не связано с переездом, оно влечет за собой смену социальной роли. Новый статус студента предъявляет новые требования, что повышает уровень стресса. Такие факторы как частое недосыпание, истощение, академические задолженности, трудности самоорганизации, нехватка социальной поддержки, трудности материального порядка часто становятся причиной повышения стрессогенности повседневной жизни и, как следствие, эмоциональной дезадаптации, психических расстройств и суицидальных попыток у студентов [1],[5].

На фоне социально-экономической нестабильности последних десятилетий в России наблюдается значительный рост числа расстройств аффективного

спектра у молодежи, что повышает риск возникновения социальной дезадаптации и девиантного поведения в молодежной среде. Психосоциальные проблемы молодежи и студенчества привлекают все большее внимание исследователей (В.С.Собкин, 2004; М.Ю.Кондратьев, 1997; Е.Г.Дозорцева, 2006; Л.Ф.Обухова, 2006; И.Ю.Кулагина, 1996; А.М.Прихожан, 2000; Н.Н.Толстых, 2007 и др.) [5]. По некоторым эпидемиологическим данным, аффективные расстройства в студенческой популяции достигают 20-30% от всех опрошенных. Последствия тревожных и депрессивных состояний зачастую бывают трагическими. Согласно статистике, частота самоубийств среди подростков и юношей неуклонно возрастает. Вышеприведенные данные закономерно ставят задачу по изучению личностных и межличностных факторов эмоционального неблагополучия у студентов.

Интенсивность обучения, новые требования и новый статус студента может вызвать эмоциональную дезадаптацию, спровоцировать эмоциональные расстройства и даже стать причиной суицида. Известно, что многие психические заболевания манифестируют именно в этот период, так как такие перемены в жизни являются стрессогенными и требуют больших психических затрат.

Эмоциональная дезадаптация – состояние, вызванное хронической эмоциональной напряженностью и выражающееся в поведении во временном снижении практически всех психических функций (от их нормального уровня развития) в силу механизмов накопления физиологического нервного истощения и возникновения симптомов псевдоадаптивного поведения (невротических симптомов) [1].

Отечественными авторами (А.Б.Холмогорова и др.) разработана интегративная многофакторная психосоциальная модель эмоциональных расстройств, включающая макросоциальные (социальные стрессы, алкоголизация в семьях, высокий уровень конкуренции, культ успеха и совершенства в обществе), семейные, интерперсональные (межличностные), и личностные факторы возникновения и течения этих расстройств. На основе данной модели в качестве личностных факторов эмоциональных расстройств в последнее десятилетие интенсивно исследуется перфекционизм и враждебность [1].

Перфекционизм – чрезмерное стремление к совершенству, к безупречности, порождающее конкурентные отношения, что приводит к социальной изоляции, дефициту поддержки. Он может стать причиной постоянного напряжения, интенсивного негативного аффекта, депрессии, суицидальных намерений и дезадаптивного поведения у студентов. В отечественной психологии перфекционизм и его связь с депрессивным и тревожным реагированием лишь относительно недавно стали предметом теоретического осмысления и эмпирического изучения [7].

Отечественные и зарубежные психологи интенсивно дискутируют вопрос о психологической структуре перфекционизма. В первоначальных феноменологических работах (М.Hollender,1965; W. Missildine,1963) перфекционизм рассматривался как одномерный конструкт, включающий единственный параметр – стремление человека устанавливать чрезмерно высокие стандарты. В настоящее время ряд авторов (P.Hewitt, G.Flett,1991; R.Forst, R. Heinberg,С.Holt,J.Mattia,A. Neubauer,1993) оспаривают эту позицию и рассматривают перфекционизм как многомерный конструкт, включающий наряду с высокими стандартами ряд дру-

гих, в том числе интерперсональных параметров [7]. Отечественные авторы разработали оригинальную модель параметров дисфункционального перфекционизма, включающую высокие стандарты и притязания, а также ряд когнитивных искажений – поляризованное мышление («Если не справился блестяще, значит, не справился совсем»), негативное селектирование (фиксация на ошибках и неудачах), восприятие других людей как предъявляющих чрезмерно высокие ожидания и т.д. [2],[3],[7].

Другим важным фактором эмоционального неблагополучия студентов может быть такая дисфункциональная личностная черта как враждебность. В настоящее время враждебность определяется как склонность наделять социальные объекты негативными качествами. Враждебность как фактор депрессии и тревоги в студенческой популяции в отечественной психологии практически не изучалась. Взаимосвязь враждебности со студенческой дезадаптацией можно описать так: негативные представления о других людях индуцируют негативный аффект (страх, недовольство, гнев, разочарование), провоцируют дезадаптивные поведенческие стратегии – высокую конфликтность в отношениях или защитное дистанцирование, что, в свою очередь, может приводить к социальной изоляции и дефициту поддержки. Высокий уровень негативных эмоций, конфликтные отношения с окружающими, дефицит эмоциональной поддержки могут служить фактором тревожно-депрессивных расстройств [1], [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Евдокимова Я.Г., Москова М.В., Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3. С.16-26.
2. Гараян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С.72-80.
3. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов младших курсов // Психологическая наука и образование. 2007. №5. С.71-81.
4. Зорко Ю.А. Психические и поведенческие расстройства у студентов. - <http://www.bsmu.by/bmm/01.2002/29.htm> На 06.07.2007.
5. Краснова В.В. Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование. 2011. №1.
6. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов // Автореф: дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2008.
7. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств // Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2007.

*В.Ф. Бахтиярова,
к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Образование является механизмом включения подрастающего человека в уже существующую общность людей, следовательно, система образования в первую очередь несет ответственность за качество образования детей, призвана поддерживать, сохранить, усовершенствовать общие для всех нормы бытия. Центром всех учебно-воспитательных воздействий является конкретный ученик. Все способы, формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся должны быть подчинены конечной цели образовательного процесса: всестороннее развитие личности ученика, способности к самосовершенствованию, самоутверждению, самоопределению.

В своем послании Федеральному собранию Дмитрий Анатольевич Медведев обозначил главную задачу современной школы: раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Именно так определены цели современного образования в Федеральном государственном образовательном стандарте: от признания знаний, умений, навыков как основных итогов образования к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности успешно решать жизненные задачи.

Это предопределяет интеграцию общего и дополнительного образования. Интеграционные процессы приобретают всё большие масштабы под воздействием вполне прагматического стремления общества, родителей, учащихся к наиболее целесообразному и полезному приложению сил и максимально полному личностному развитию молодого поколения. При реализации новых образовательных стандартов обучение учащихся каждой конкретной школы должно осуществляться за счет целенаправленного и организованного привлечения ресурсов иных образовательных учреждений. И в первую очередь, необходима кооперация общеобразовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования.

Вследствие своей большей мобильности дополнительное образование расширяет возможности развития обучающихся. Наличие кадрового потенциала и материально-технической базы позволяют создать наиболее комфортную творческую среду. Рассматривать интеграцию общего и дополнительного образования необходимо на основе такой деятельности, которая могла бы реализовываться как на занятиях в классе, так и в кружках и на факультативах в виде многообразных форм рассматриваемой деятельности: исследовательские проекты, творческие работы и пр. Но основное ее предназначение – это повышение качества общего образования, реализация его во всей полноте и целостности.

При этом понятие интеграции означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

Интеграцию основного и дополнительного образования мы определяем как процесс, направленный на обеспечение полноты и целостности образования путем взаимодействия классно-урочной, внеурочной и внешкольной деятельности на основе согласованности интересов всех субъектов образования.

В прежнем тексте государственных образовательных стандартов, несмотря на декларативный характер воспитания и развития, приоритетными в формальном (основном) образовании были вопросы обучения. В дополнительном образовании картина прямо противоположная: в приоритете – воспитание (физическое, нравственное, патриотическое и т.д.) и его результаты. Но только интеграция основного и дополнительного образования дает ту полноту и целостность образования, которая сформулирована и закреплена в Законе «Об образовании».

Т.о. интеграционные процессы в образовании являются значительным резервом для формирования целостной, гармоничной личности, человека культуры. Цель всей совместной работы школы и УДО – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению обучающихся, их адаптации к жизни в динамичном обществе, приобщение к здоровому образу жизни. Интеграция основного и дополнительного образования позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, что является одной из наиболее сложных проблем современной педагогики.

Интеграция в содержании образования и логике его освоения учащимися предусматривает организацию познавательной деятельности школьников следующим образом. Первый шаг – освоение предметных знаний и умений, основ наук - реализуется в ходе обучения школьников в школе. Второй шаг – в ходе освоения материала элективных курсов, курсов по выбору, программ факультативов, кружков учащиеся, прежде всего, осваивают новый опыт актуализации уже изученных на уроке знаний, выходят за рамки содержания учебного школьного предмета, учатся проводить целенаправленный отбор научных и практических сведений, необходимых для будущих практических работ. Особое внимание на данном этапе уделяется обучению школьников самостоятельно работать с большим количеством литературных материалов, что является для них новым умением, существенно отличающимся от привычной работы с учебниками, учебными материалами. В традиционной практике работы школы учитель, как правило, дает четкие указания, что именно подлежит изучению в учебнике, в учебных пособиях. В ходе организации кружковой деятельности школьники должны научиться самостоятельно «добывать» научные знания, практические сведения, методические материалы, обращаясь к большому количеству самой разной научной и методической литературы. Данный этап может проходить как в рамках школьного (формального), так и неформального – дополнительного образования.

Третий шаг предусматривает организацию творческой практической деятельности школьников в форме исследовательских или проектных работ – в большей части в рамках дополнительного образования. Учащиеся в ходе собственной деятельности апробируют возможности применения школьных предметных знаний в исследовательских и проектных разработках. Они на практике усваивают определенный методический инструментарий, осознают значимость ме-

тодологических знаний, как узкоспециальных, так и общенаучных. Учащиеся учатся действовать в творческом сообществе, выполняющем единую разработку, находят «свое место» в коллективе школьников, осваивают приемы взаимодействия с людьми в ходе общей творческой деятельности. Молодые люди осваивают не только научные знания и практические сведения, которые выступают предметом исследовательских и проектных разработок, но и уясняют общие принципы организации любой проектной или исследовательской деятельности, то есть учатся проводить такого рода разработки самостоятельно.

В предлагаемой модели интегрирования основного и дополнительного образования школьников особое внимание следует уделить использованию единой диагностирующей системы, обеспечивающей контроль траектории развития личности учащегося в ходе образовательного процесса. В ходе такой диагностики, прежде всего, должен быть оценен уровень усвоения школьниками предметного и методологического компонентов знаний, а также определен уровень усвоения школьниками функциональных структур учебной, проектной и исследовательской деятельности.

В настоящее время в российской средней школе наиболее широко практикуется пятибалльная система оценок, учитывающая мнение единственного эксперта – учителя данной школьной дисциплины, и определяющая достижения и недостатки в усвоении учебного предмета каждого школьника в отдельности. Очевидно, эта система не соответствует в полной мере требованиям современного образования, но полностью игнорировать ее нельзя. Вместе с тем, результат познавательной деятельности школьников, организованной в условиях дополнительного образования, носит социально-значимый характер, и дать ему адекватную оценку усилиями только одного эксперта практически невозможно. Зачастую продукт проектных или исследовательских разработок учащихся получен усилиями нескольких авторов-разработчиков и должен быть оценен как результат коллективного труда. А главное – требуется признание социальной значимости полученных разработок, что может быть обеспечено только при обобщении и систематизации мнений многих представителей педагогического сообщества – тех людей, которые будут использовать результаты проектной или исследовательской деятельности школьников.

Первый компонент диагностирующей системы, выстроенный в соответствии с требованиями ФГОС общего образования к результатам образования и обеспечивающий контроль усвоения школьниками предметных знаний, может базироваться на привычной для учащихся пятибалльной системе, но модифицированной в соответствии с особенностями построения данного образовательного процесса в УДОД. Значимое место в данном случае наряду с оцениванием педагогом должна занимать и самооценка школьника, при этом очень важно, чтобы учащийся (чьи результаты оцениваются) смог соотнести уровни оценки экспертов-педагогов, сверстников-соавторов и результаты собственной самооценки. Главная дидактическая задача в данном случае заключается не только в том, чтобы получить адекватную оценку успешности усвоения каждым школьником научных знаний, но и создать условия для правильной корректировки самооценки результатов познавательной деятельности каждым учеником

Оценка второго компонента – умений и навыков - проводится на основе решения учащимися системы практико-ориентированных задач в ходе проектной и исследовательской деятельности школьников. Оценка уровня усвоения школьниками функциональных структур учебной, проектной и исследовательской деятельности проводится только на основе анализа результатов продуктов этой деятельности, в частности – качества презентации итоговых результатов выполненных работ.

Весь комплекс полученных оценок должен сформировать базу данных для каждого школьника и в итоге использоваться для построения общей картины, отражающей продвижения каждого конкретного учащегося по индивидуальной образовательной траектории. Вместе с тем, помимо выявления динамики сформированности предметных и надпредметных результатов обучения, необходимо проводить и диагностику уровня развития личностных характеристик учащегося, формирующихся в ходе интеграции общего и дополнительного образования.

Важно отметить, что результаты, полученные педагогами ДО в ходе диагностики воспитанников, должны быть адаптированы и переданы учителям школы, осуществляющим обучение школьников в условиях интеграции основного и дополнительного образования. Эти результаты диагностики должны выступать опорными сведениями для педагогов, выстраивающих и корректирующих образовательный процесс в соответствии с положительными или отрицательными показателями траектории развития личности каждого учащегося.

Таким образом, интеграция основного и дополнительного образования школьников позволяет преодолеть один из существенных недостатков традиционного образования. Он выражается в том, что знания, получаемые учащимися при изучении предметов, в их сознании не связывается с жизнью, а также собственными перспективами будущей профессиональной деятельности. Знания не переходят в умения и навыки, а потому не становятся реальной ориентировочной основой их деятельности.

В условиях такой интеграции создается возможность для учащихся привести в действие багаж имеющихся у них знаний, почувствовать их значимость, а также убедиться в необходимости их совершенствования и пополнения. Только в реальном действии осваивается новый пласт квалификаций: методологические знания и умения, которые следует понимать в широком смысле – как владение способами осуществления преобразовательской деятельности. Это касается и сферы материальных преобразований, и познавательной сферы, и области социальных отношений. Целостное видение процессов материализации замыслов в востребованный обществом продукт позволяет ученику приобщиться к научно-производственному процессу, соответствующему его способностям, возможностям, личным характеристикам, распознать, а в последствии и занять свое место в коллективах, осуществляющих научно-техническую и производственную деятельность.

Л.Я. Букреева,
к.п.н., доцент ФГБОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова» (г. Уфа)

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА СОЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТУ ОБРАЗОВАНИЯ

В связи с последними преобразованиями в системе среднего и высшего образования в России, такими как внедрение профильного обучения в старших классах и Единого государственного экзамена по окончании школы, переход на двухступенчатую систему высшего образования в рамках Болонского соглашения необходимо остановиться на проблеме формирования человеческого потенциала.

Образовательный и антропологический смысл понятия *человеческого капитала* поясняет чем капитализация человеческих качеств принципиально (в том числе с точки зрения организации образовательного процесса) отличается от традиционного формирования знаний, умений, навыков, способностей. Оставаясь в целом (во всяком случае, по форме) институтом, ответственным за формирование общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, образование перестаёт определять такие интегральные антропологические характеристики, как *мотивация, система ценностей, жизненные стратегии* (в том числе, что важно для позиции развития человеческого капитала, *стратегии и критерии жизненного успеха*). Одновременно образование перестаёт обеспечивать социальную и культурную преемственность между поколениями, поскольку формы транслируемого культурного содержания уступают по своей привлекательности для взрослеющего поколения формам, предъявляемым массовой культурой.

Внешним образом этот кризис проявляется в катастрофическом разрыве между содержанием и результатами массового образования, с одной стороны, и требованиями к образованному человеку со стороны профессиональных сообществ, экономических и общественных институтов, с другой. Можно обратить внимание на систему категорий, в которых формируются эти требования внешних институтов к системе образования, в том числе в национальных и международных стандартах общего образования (включая Закон Российской Федерации «Об образовании»). Основное внимание уделяется перечням ключевых компетентностей выпускника, связанных с интегральными антропологическими характеристиками (как, например, самостоятельность, мобильность, обучаемость) и со способностью участвовать в деятельности современных социальных и экономических институтов.

Тем самым в современной ситуации разрыв между деятельностью системы образования и общественных ожиданий от её результата фиксируется уже не как разрыв между требованиями и их реализацией, а как разрыв между направлением деятельности и её ожидаемым результатом.

В современной ситуации оформился также разрыв между массовыми социальными практиками и обеспечивающими их институтами (прежде всего, социальными практиками открытого гражданского общества и предпринимательства, постмодернистскими культурными практиками, культивирующими вариативность и относительность), и социальным опытом, приобретаемым человеком

в образовательной системе. Эта проблема актуальна для России, где массовая средняя и высшая школа сохраняет и консервирует особенности образовательного уклада, сформировавшегося в советскую эпоху для реализации иных, чем современные, социальных задач и иных требований к человеческим качествам, прежде всего – для включения в социальную ситуацию с однозначными схемами поведения и однозначно определённым будущим.

Поскольку система образования не изолирована от других общественных институтов, современный школьник и студент вынужден находиться одновременно в нескольких социальных ситуациях, удовлетворять нескольким различным моделям требований и ожиданий.

Тем самым из ресурса общественного развития, отвечающего вызовам современной России и глобальной цивилизации XXI века, система массового образования превращается в общественный институт, действующий вопреки общественным и государственным интересам.

Существенным для понимания масштабов проблемы является то, что она находит своё отражение в публицистике (например, А. И. Адамский, А. Н. Тубельский, А. А. Пинский), в научном сообществе (академики РАН В. И. Арнольд, В. А. Гинзбург и другие), но слабо представлена в профессиональном образовательном сообществе. Профессиональное сообщество в целом по-прежнему концентрирует свои усилия на вопросах о качестве преподавания предметов, о наборе школьных дисциплин и на критериях оценки качества знаний. Об этом свидетельствуют темы профессиональных педагогических конференций и совещаний, наборы курсов педагогических вузов, приоритеты, формируемые на уровне местных и региональных структур управления образованием.

В этой ситуации отдельные, в том числе масштабные инновации как в содержании образования, так и в организации системы образования приводят, скорее, к дестабилизации ситуации, расшатыванию сложившейся системы отношений, системной дисфункции в образовании и, как следствие – к ещё большему падению качества образования.

Кризис обуславливается, прежде всего, определённой моделью теоретического мышления и подходов к проектированию образования – *гносеологической моделью*, сводящей проблематику образования к вопросу о трансляции *обобщённого* теоретического и нормативного знания в отчуждённых от деятельности знаково-символических формах, осваиваемых при помощи *репродуктивных действий*, выстроенных на основе формальных образцов. Эта модель, редуцирующая понимание человека к *мыслящему* и, более узко, *познающему субъекту* и уподобляющая процесс образования процессу научного познания, оставляет в стороне как всю совокупность социальных аспектов человеческого существования, так и ценностно-мотивационную сферу человеческой жизни. В рамках этой модели невозможно получить ответ на вопрос, каким образом человек *становится* познающим субъектом, такой субъект внутри образовательного процесса полагается *априори*; эта установка входит в противоречие с данными возрастной психологии.

Альтернативные подходы, основанные на рассмотрении социально-антропологических представлений о субъекте образования и, соответственно, на рассмотрении процесса образования как практики появления определённых со-

циально-антропологических характеристик субъекта, активно разрабатывались как в философских, так и в психолого-педагогических исследованиях в течение всего XX века. Однако эти подходы, с одной стороны, не до конца оформлены в единую теоретическую модель, с другой стороны, теоретические и практические выводы из этих подходов противоречат существующим институциональным формам образования. Разворачивание образовательной деятельности на основе социально-антропологических подходов требует иной содержательной и институциональной нормы её организации, чем норма освоения обобщённого культурного знания в репродуктивном действии.

Современное состояние исследований в данной области характеризуется различными теоретическими попытками выстроить понимание образования в системе социальных и культурных институтов становления человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аплетаяев М.Н. Гуманизация образования как нравственная деятельность // Гуманизация и демократизация образования (инновации и нововведения): Тезисы и материалы докладов областной научно-практической конференции, 24 марта 1994г. / Под ред. М.Н.Аплетаяева. – Омск, 1994. – С.3-8.

2. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа: Монография. – Уфа: Изд-во Баш ГПУ, 2000. – 328 с.

3. Гаязов А.С. Общество, государство: воспитание гражданина – 2-е изд., доп. – Уфа: Изд-во БГПИ, 2001. – 117 с.

4. Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г., Таранцева К.Р. Информационный подход к выбору решений в системах адаптивного тестирования // Материалы конференции «Анализ качества образования и тестирования» – М., 2001. – С. 174-178.

5. Рахимов А.З. Психодидактика: Теория и практика психолого-педагогической инноватики, технологизации и акмелогизации образования: Учеб. Пособие. – Уфа –Москва: Изд-во «Творчество», 2003. – 377 с.

6. Хамитов Э.Ш. Контингент гуманитарного вуза: теория, подходы, практика формирования. – Челябинск: изд-во ЧГПУ «Факел», 1999. – 211с.

*В.В. Быкова,
студентка 5 курса, ХГФ, БГПУ им. Акмуллы (г. Уфа)*

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА. УЭП ПО ЖИВОПИСИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА

Работа посвящена изучению возможности использования новых информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении студентов художественно-графических факультетов (ХГФ) специальным художественным дисциплинам.

Анализ современной педагогической, психологической, научно-популярной, а также искусствоведческой литературы в изучении вопросов мето-

дики преподавания специальных художественных дисциплин подтверждает незыблемость парадигмы «время – наука – искусство».

Наука в ходе исторического развития превратилась в важнейший социальный институт, оказывающий значительное влияние на все сферы жизни общества и культуру в целом [1]. Искусство, как одна из форм материализации вечности, передает общественное сознание, духовное усвоение мира, органичное единство созидания, познания, оценки и человеческого общения [2]. Таким образом, искусство как индикатор взглядов, мировоззрения и тенденций общества опирается на новейшие разработки науки и техники [3].

Развитие ИКТ расширило возможности для самостоятельного изучения предметов – с помощью электронного носителя информации можно подготовиться к занятию, экономя время [4]. Задача педагога в данной ситуации заключается в своевременном внедрении современных технологий в учебный процесс, а также разработке рекомендаций студентам по использованию новых компьютерных возможностей подачи информации.

Приобщение к искусству живописи через осмысленное ее понимание является важнейшей проблемой в художественном образовании на сегодняшний день [5]. Живопись как одна из ведущих дисциплин при подготовке студентов по специальностям изобразительное искусство, профессиональное обучение (дизайн), дизайн среды и графический дизайн является теоретической основой по вопросам восприятия предметов и явлений, а также их изображением в художественно-образной форме.

Изучение возможностей внедрения ИКТ в дисциплину «Живопись» проведено в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы при проведении занятий у студентов 1 курса.

В качестве элемента ИКТ выбрано учебное электронное пособие (УЭП). УЭП – это один из вариантов наиболее эффективного использования и совмещения теоретических вопросов, большой наглядности и иллюстративности, а также аудио и видеоматериалов. Оно выступает мощным инструментом обучения художественным дисциплинам, в частности живописи, так как является важнейшим способом познания окружающей действительности, новой формой художественно-эстетического образования и самообразования [6].

Многообразие электронных пособий и учебников в разделе художественных дисциплин посвящено обучению рисованию отдельных жанров изобразительного искусства: пейзаж, натюрморт, портрет. Однако УЭП, в котором включена система заданий с указанием цели и задачи каждой постановки, а так же необходимая теоретическая база по основам цветоведения, перспективы, техникам и приемам живописи, в настоящее время не разработано.

Наблюдение, эксперимент по внедрению элементов УЭП в процесс преподавания живописи, исследование специальной литературы, анализ работ учащихся и выдающихся мастеров живописи, сравнение и обобщение полученной информации, разработка и проектирование являются основными методами данной исследовательской работы.

Преподавание живописи будет более эффективным и плодотворным, если использовать электронное учебное пособие, как на занятиях, так и в самостоятельной работе студентов I курса. А так же повысить успеваемость и творческий

потенциал студентов поможет применение блока наглядных пособий в кабинете живописи.

Проведенная работа позволила понять насколько важно применение современных технологий в преподавании специальных художественных дисциплин, в частности живописи. При использовании УЭП уменьшается количество аудиторных часов, на которых даются только базовые знания по живописи, за счет увеличения количества часов самостоятельной работы студентов (СРС). Это позволяет каждому студенту как очной, так и заочной формы обучения строить собственный график посещения мастерской. И как следствие складываются все предпосылки для саморазвития и формирования творческого потенциа-

ла будущих педагогов, художников и дизайнеров.

На графике 1. можно увидеть реальное соотношение количества самостоятельной и аудиторной работы.

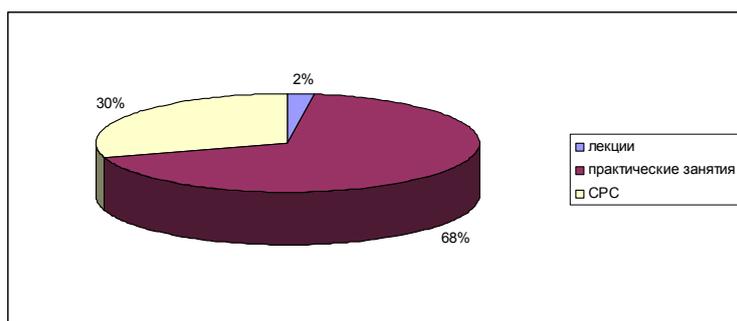


График 1.

С учетом внедрения УЭП в процесс преподавания живописи мы можем наблюдать следующую тенденцию. В таблице № 1 и графиках 2-3 можно в часах и процентах оценить динамику изменения программы.

программа по живописи для студентов 1 курса		
аудиторные занятия		самостоятельная работа
лекции	практические занятия	СРС
4	128	56
2	68	120

Таблица №1.

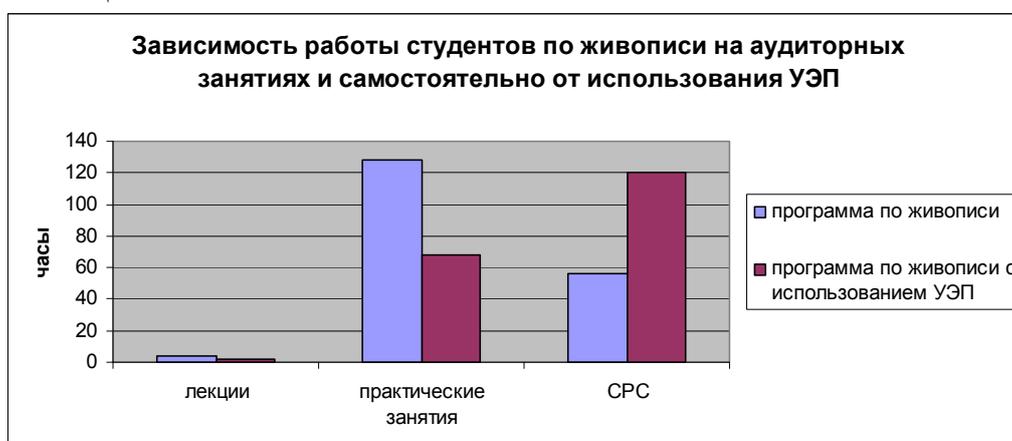


График 2.

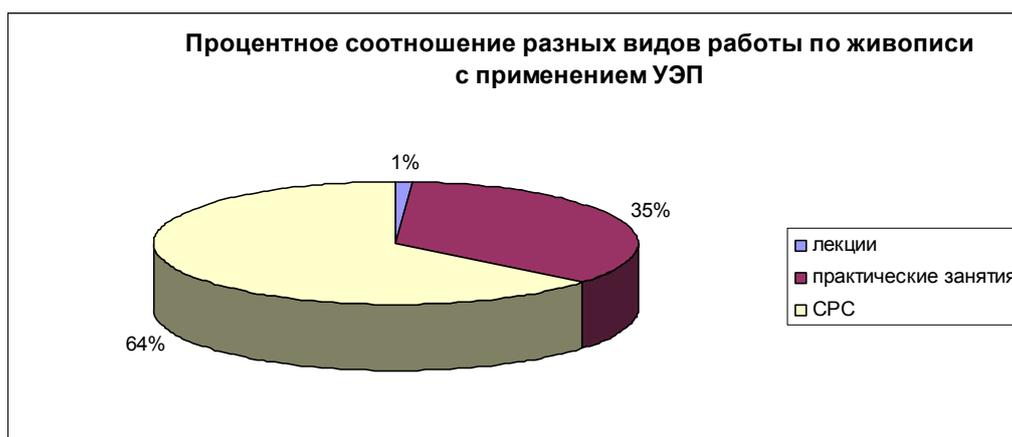


График 3.

Но наряду с этим были выявлены и основные минусы УЭП. Большинство из пособий сводится к электронной копии (машиночитаемой) бумажной версии документа с элементарной расстановкой гиперссылок. Важно отметить, что практически все учебные пособия построены по гипертекстовой технологии. Гипертекст очень сильно влияет на структуру знаний, которые получают студенты. Поэтому важно всю информацию систематизировать и дополнить наглядным материалом.

Наиболее эффективным способом подачи теоретического материала по основам академической живописи являются блок-схемы. Весь поток информации объединяются в единый блок, основа которого является понятие «живопись». Такая систематизация позволит увеличить запоминание сложного теоретического материала на 30 %, а также легко ориентироваться в видах, жанрах и направлениях живописи. Совмещая в единое целое вопросы перспективы и основ рисунка, цветоведения, истории развития живописи и ее основных приемов и техник, можно достичь более качественного и осмысленного написания практических аудиторных и творческих самостоятельных работ. Каждый элемент в схеме необходимо сопровождать большим наглядным материалом с кратким пояснением.

По итогам проведенного исследования были выявлены следующие закономерности. Практическая деятельность по дисциплинам художественного цикла не возможна без основательной теоретической базы. Но поскольку теория является сложной наукой, то нужно применять более современные и актуальные средства внедрения теории в практику. Для этого разрабатываются учебные электронные пособия.

Во-первых, УЭП является средством нового типа, в котором объединены педагогические и компьютерные технологии за счет чего повышается уровень эффективности преподавания дисциплин художественного цикла.

Во-вторых, электронные пособия, как и печатные издания, предназначены для предоставления новых знаний. Причем важно отметить, что процесс восприятия и запоминания информации при работе с УЭП увеличивается.

Пособие по дисциплине «Живопись» для I курса разрабатывается с учетом учебной программы и позволяет обеспечить саморазвитие студентов, их творческую активность. Так же оно является необходимой базой для преподавателя в подготовке и проведении занятий. Структура УЭП включает в себя теоретиче-

ские вопросы по живописи: историю развития (упор делается на развитие натюрморта, натюрморт в изобразительном искусстве Башкортостана); основы цветоведения, направления, жанры и виды (прежде всего, рассматривается натюрморт как основа для изучения академической живописи), материалы и инструменты (акварельная живопись, гуашь); а так же большую наглядность и иллюстративность.

Разработку данного типа можно применить и в дальнейшей работе для создания учебных пособий по живописи для студентов старших курсов, делая акцент на технику масляной живописи, рисование портрета и обнаженной натуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новая иллюстрированная энциклопедия: том: 7, 8, 12. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001
2. Вёрман, К. История искусства всех времен и народов: т. 1. – СПб: Полигон, 2000. – 944 с.
3. Новая иллюстрированная энциклопедия: том: 1, 4, 7, 8, 12. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2000 – 272 с.
5. Масленников, А. И. Основы живописи. – Уфа, 2003 – 56 с.
6. Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 030800 – Изобразительное искусство и черчение: для педагогических университетов и институтов / Под редакцией Е.В. Шорохов. – М.: издательство Наука, 2000 – 416 с.
7. Христочевский, С. Мультимедиа в образовании // Компьютер Пресс №8, 1996. – 7-10 с.
8. Бабич, И.Н. Новые образовательные технологии в век информации. – Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 2003 – 68-70 с.
9. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: Академия, 1999 – 368 с.

*Л.Ю. Валеева,
Г.Ф. Шабеева, к.п.н., ст.преподаватель.
ФГБОУ «БГПУ им.М.Акмуллы»*

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Наш век – век стремительно развивающихся высокотехнологичных производств, требующих высококвалифицированных специалистов в различных областях. Новый социальный заказ диктует необходимость формирования личности, способной к творческому, сознательному и самостоятельному определению собственной деятельности, способствующей достижению поставленных задач. В свете вышеизложенного, актуальной становится проблема развития познавательной активности дошкольников, как основы умственного, коммуникативного и, в целом, интеллектуального развития личности. Способность человека познавать окружающий мир, его стремление проникнуть и понять суть вещей и явле-

ний, умение устанавливать причинно – следственные связи, закономерности и противоречия были и остаются предметом изучения. В разное время вопросы формирования познавательной активности рассматривались в трудах отечественных и зарубежных учёных: Дж. Гилфорда, Р. Торренса, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.А. Петровского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Поддъякова, Л.А. Венгера и других. В научных исследованиях природы психики, психического развития, познавательных и потенциальных возможностей личности, познавательная активность, как очень значимое для человека образование имеет множество трактовок. Познавательная активность определяется как: стремление самостоятельно найти выход в таких условиях, которые не подсказывают решения, стремление найти это решение через построение собственной, никем не запрограммированной деятельности адекватно условиям. Здесь деятельность выражает собственное отношение ее субъекта к заданным условиям, а, следовательно, его собственное отношение к окружающей действительности. (Н.Н. Поддъяков); избирательная направленность активного внимания человека (Н.Ф.Добрынин, Т.Рибо); проявление умственных способностей субъекта познания (С.Л.Рубинштейн); особый сплав эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающий уровень сознания и деятельности человека (Л.А.Гордон); готовность (т. е. способность и стремление) к энергичному овладению знаниями (Н.А.Половникова); проявление преобразовательных действий субъекта по отношению к окружающим предметам и явлениям (Л.П.Аристова); волевое состояние, характеризующее усиленную познавательную работу личности (Р.А.Низамов); качество деятельности, в котором выявляется личность воспитанника с его отношением к содержанию, характеру обучения и стремлением мобилизовать нравственно-волевые усилия на достижение целей познания (Т.И.Шамова); ценное и сложное личностное новообразование ребёнка, интенсивно формирующееся в дошкольном и младшем школьном возрасте и являющееся частью адаптационных механизмов организма, называемых физиологами «поисковая активность» (В.С.Роттенберг, В.В.Аршавский); это целенаправленное сложное образование личности, включающее мотивационный, содержательно-рациональный и эмоционально-волевой компоненты (Е.А. Лобанова). Определяющими характеристиками познавательной активности являются: познавательная потребность, инициатива, познавательная надситуативность, преобразуемость, самоактуализация и саморегуляция. Перед дошкольными образовательными учреждениями стоит задача поиска эффективных методов формирования и активизации познавательной активности детей в условиях внедрения ФГТ к структуре ООП дошкольного образования. Н.Ф.Талызина подчёркивает необходимость экспериментальной проверки сравнительной эффективности различных форм действий и входящих в них знаний, возрастных возможностей их усвоения, внутренней логики перехода от одних форм к другим в процессе усвоения новых знаний и действий. На наш взгляд, одним из наиболее перспективных методов стимулирования познавательной активности является моделирование, поскольку мышление дошкольника отличается предметно – деятельностной образностью и конкретностью. В ранее проводившихся исследованиях отечественных и зарубежных учёных (Н.Н. Поддъякова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Ю.В. Карпова и др.) выявлено, что применение методов моделирования в отдельных видах учебной деятельности приводило не только к повышению эффективности в усвоении знаний, но и к общеразвивающему эффекту. Моделирование - способ познания сущностных характеристик объектов и яв-

лений действительности, а также активный способ изменения объективного мира. Моделирующие действия (преобразующие предмет) требуют опоры на средства, которые представляют возможные изменения и преобразования в исходной модели. Таким средством выступает знак. Знак выполняет информативную функцию, способствует опознанию предмета, по какому либо признаку. Педагог в процессе целенаправленного обучения навыкам исследовательских действий вводит знаковые средства, которыми являются цвет, форма, величина предмета, звук, изображение и т.д., тем самым, формируя в памяти зрительные образы. В большинстве источников речь идёт о том, что «знак» обозначает содержание, символ раскрывает его (изображает, выражает отношение к нему). Дети дошкольного возраста рано овладевают замещением объектов в игре, в изобразительной деятельности, в конструировании, в процессе освоения речи и математики. Но, необходимо отметить, все учёные сходятся во мнении, что необходимо специальное обучение детей. Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.Н. Поддъяковым, О.М.Дьяченко, заключается в развитии мышления ребёнка с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта. В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребёнок замещает другим предметом, его изображением, каким – либо условным знаком – символом. Мы согласны с мнением учёных (Л.А. Венгер, С.А. Лебедева, Н.Г. Салмина), о том, что применение метода моделирования открывает перед педагогом ряд дополнительных возможностей в сфере стимулирования познавательной, коммуникативной и интеллектуальной активности дошкольников, поскольку, метод моделирования реализует задачу сенсомоторной познавательной деятельности детей 3-7 лет. Изучим содержание понятия «язык» и «речь», которые традиционно рассматриваются в психологии, философии и педагогике как «узел» (О.С. Ушакова, В.И. Яшина), в котором сходятся различные линии психического развития - мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения. Развитие устной монологической речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе. Дошкольный возраст - это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи - фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Согласно Концепции дошкольного воспитания, в современном дошкольном образовании развитие речи рассматривается как общая основа воспитания и обучения детей. Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая проблема воспитания. В настоящее время нет необходимости доказывать, что развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Центральным звеном, с помощью которого педагог может решать самые разные познавательные и творческие задачи, являются образные средства, точнее, модельные представления. Доказательство это-

му многолетние исследования, проведенные под руководством Л.А.Венгера, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, Н.Н.Подъякова. Эффективным способом решения проблемы развития интеллекта и речи ребенка является прием моделирования. Благодаря моделированию дети учатся обобщенно представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности. Личность, обладающая представлениями о связях и отношениях в реальной действительности, владеющая средствами определения и воспроизводства этих связей и отношений, необходима сегодня обществу, в сознании которого происходят существенные изменения. Общество пытается осмыслить и переосмыслить действительность, для чего нужны определенные умения и определенные средства, в том числе умения смоделировать действительность. Обучение моделированию целесообразно начинать в дошкольном возрасте, так как, по данным Л.С.Выготского, Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой, В.И.Яшиной, Л.А.Пашковской и др. дошкольный возраст это период наиболее интенсивного становления и развития личности. Развиваясь, ребенок активно усваивает основы родного языка и речи, возрастает его речевая активность. Дети употребляют слова в самых разнообразных значениях, выражают свои мысли не только простыми, но и сложными предложениями: учатся сравнивать, обобщать и начинают понимать значение абстрактного, отвлеченного смысла слова. Усвоение отвлеченного значения языковых единиц, обусловленное овладением логическими операциями обобщения, сравнения, сопоставления, абстрагирования, позволяет использовать моделирование не только для решения задач развития логического мышления дошкольника, но и для решения задач развития речи, прежде всего связной речи.

Степень разработанности проблемы и теоретическая база исследования. Особенности овладения детьми языком и речью в самых различных аспектах: связь языка и мышления, связь языка и объективной действительности, семантика языковых единиц и характер их обусловленности являлись предметом изучения многих исследователей (Н.И.Жинкин, А.Н.Гвоздев, Л.В.Щерба). Актуальность исследования заключается в необходимости разработки методических рекомендаций по развитию речи детей дошкольного возраста посредством моделирования. Моделирование является продуктивным способом словообразования, словотворчества - ребёнок усваивает слова не только как готовые единицы, но и сам создаёт, конструирует их. Модель является эффективным средством при обучении дошкольников анализу звукового состава слова. Моделирование способствует осознанию структуры предложения, его смыслового различия при разном порядке слов. Моделирование также является эффективным средством развития связной речи. Способствует осознанию структуры рассказа. Моделирование является эффективным средством развития творческого преобразования предложения, рассказа, литературного произведения, сказки. В рамках экспериментальной деятельности Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 21 «Золушка» муниципального района Мелеузовский район Республики Башкортостан проведен анализ предметно-развивающей среды, по результатам которого выявили, что группы оборудованы современной мебелью, пособиями, развивающими играми и игрушками. В ДОУ имеется много функциональных помещений: музыкальный зал, физкультурный зал, методический кабинет, зимний сад, этнографический музей, психологический кабинет, кабинет изучения космоса, Обсерватория, библиотека, кабинет башкирского языка и литературы, бассейн. Кабинеты специалистов и группы оснащены современными техническими средствами: компьютерами, сканером, принтерами, ксероксом, телевизором, ви-

деомагнитофоном, CD - плеером, музыкальными центрами, видеокамерой, фотоаппаратом. МДОУ подключено к сети Интернет, что позволяет иметь доступ к любой информации. Данное направление имеет обширное поле исследования.

*Л.В. Вахидова,
преподаватель БГПУ им. М.Акумлы (г. Уфа)*

ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Современный мир живет девизами прошлого, мы всегда оглядываемся на исторические события, которые в свою очередь позволяют сформировать представление о сегодняшнем образовании. Акумлинское выражение «Учиться, учиться и еще раз учиться» актуально и на сегодня. Однако изменились условия и факторы современности, которые диктуют нашему образованию новые подходы в получении образования, в рассмотрении аспекта организации, планирования, управления и реализации педагогического процесса.

Мы, как педагоги, должны быть в курсе многих событий, происходящих в образовательном пространстве. Это позволяет наиболее оптимально осуществить реализацию перспективных направлений и положений.

Сегодня у всех на слуху понятие «Профессиональная компетентность» но никто не может в двух словах определить, что это и какие способы оценки компетентности имеются. И каждый раз в попытках найти ответ наталкиваешься на многие вопросы...

Современную эпоху характеризуют по-разному это и постиндустриальное общество, и информационное общество и общество услуг, общество знаний, обучающееся общество, тем не менее, каждое определение вносит свои видения по проектированию, управлению, организации, а также оценки профессиональной компетентности. Именно этот аспект рассмотрим подробнее.

Современное общество видит человека готового и умеющего непрерывно учиться; способного к логическому, аналитическому, критическому и конструктивному мышлению; способного к ответственным решениям; умеющему общаться и сотрудничать; готового к точности и продуктивности, толерантности, ответственности, выдержке. В целом профессиональную компетентность определяют как интегрированную характеристику специалиста, основанную на его знаниях, опыте навыках, мотивации, демонстрируемой в деятельности, поведении, позволяющей достаточно эффективно решать профессиональные задачи и выполнять операциональные действия. Как все это оценить еще в процессе обучения будущего специалиста.

Мы попытались оценить будущего специалиста с позиций групп профессиональных задач, а именно: видеть субъекта труда, проектировать технологический процесс, который направлен на реализацию и достижение конкретных производственных целей; устанавливать взаимодействие с другими субъектами и партнерами; создавать соответствующую профессиональную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование и развитие.

Отбор и описание компетенций осуществлялся по известной схеме – это понимание профессиональной деятельности, учет мнений работодателей, существующие квалификационные требования, подразумевающий когнитивный, технологический, личностно-профессиональный аспекты.

Ниже приведены фрагменты технологической карты оценки дисциплины «Информационные системы в психологии». Нами было произведено деление на такие виды работ как индивидуальная, творческая, работа с информацией. В таблице 1 представлены задания индивидуальной работы студентов по дисциплине.

Таблица 1

Задания индивидуальной работы

Виды текущей аттестации	Кол-во аттестационных мероприятий	Количество баллов за одно аттестационное мероприятие	Мах число баллов	Самооценка Оценка
– Подбор диагностических методик	5	15	75	
– Анализ полученных данных по тестированию	3	10	30	
– Разработка рекомендаций для мини-группы	3	15	45	
– Теоретический анализ диагностической методики	3	10	30	

Задания рассматривают аспекты дисциплины по ведущим позициям. Необходимо при оценке компетенций обратить внимание на знание основных, узловых моментов дисциплины, а также умения работать с информацией, ее отбором по определенным условиям, и дальнейшем анализе полученных данных.

Второй блок представляет задания, отражающий информационный аспект. Например такие как: работа со словарями и справочной литературой; составление словаря-гlossария; создание презентаций по темам; подготовка выступления по темам дисциплины или современных проблем применения информационных систем в психологии; написание тезисов по проблеме исследования и др.

Одним из «тяжеловесных» блоков заданий являются задания творческого характера, представленного в следующей таблице.

Таблица 2

Творческие задания

Виды текущей аттестации	Кол-во аттестационных мероприятий	Количество баллов за одно аттестационное мероприятие	Мах число баллов	Самооценка Оценка
– подборка литературы (статей, журналов) по проблемам	1	20	20	

использования ИТ иС в психологии				
– проведение самостоятельного психологического исследования (какого?)	1	50	50	
– создание диа- и видео презентационных материалов, фильмов	1	20	20	
– разработка интеллектуальных карт по теме	5	10	50	

Для оценки коммуникативной составляющей будущего специалиста разработаны задания публичных выступлений с презентационным сопровождением доклада. По окончании курса предусмотрена обязательная презентация своего портфолио.

С позиций компетентностного подхода оценивание эффективности достижений включает в себя осмысление и нравственную оценку фактов, событий, репрезентация себя как возможного участника ситуаций (рефлексивная составляющая познавательной деятельности).

Очередной блок именно этому посвящен и включает такие задания как: составление тестов по пройденному материалу; подбор профессиональных задач по психологическим ситуациям; написание планов-конспектов на экзаменационные вопросы; составление вопросов к экзамену, зачету и т.п.

В зависимости от времени, затрачиваемого на подготовку материала, установлены баллы за каждое задание и их количество. В итоге общее максимальное количество заданий составляет 70 на 599 баллов. Нами были определены критерии оценивания по 5-й шкале. 599 - 530 баллов – «отлично», что соответствует 81-90 % успеваемости; 529 - 450 баллов – «хорошо», что соответствует 71-80 % успеваемости; и наконец, 449 - 400 баллов – «удовлетворительно» что соответствует 61-70 % успеваемости.

Мы считаем, что подбор заданий соответствует сложности, затратности и определяет в большей степени компетенции, подлежащие оценке по данному направлению, и прежде всего понимание себя как субъекта профессиональной деятельности; подготовку, планирование и организацию профессиональной деятельности; рассматривающей вопросы профессионального поведения и профессиональной этики; осуществление самообразования и саморазвития на основе рефлексии и самооценки; задания на оценку коммуникативных возможностей; управление; работу с информацией и др.

При этом использовались такие способы оценки как тесты, письменные работы, проекты, презентации, создание индивидуальной папки-портфолио, дневников дисциплины.

Практика показала, что данная система оценки компетенции в большей степени отвечает сегодняшним требованиям и соответствует программе подготовки специалистов по направлению «Прикладная информатика».

Нами показана система разработки и использования технологической карты лишь одной дисциплины. Аналогичные карты разработаны по всем преподаваемым дисциплинам. На сегодняшний день данная система оценки удовлетворяет требованиям образовательного процесса вуза, однако при переходе на систему кредитов, думаем, что технологические карты станут лишь одним из видов, форм оценки... Перед нами сейчас стоит задача – разработка комплекса мероприятий по оценке компетенций, прописанных в федеральных государственных образовательных стандартах по профилям и направлениям подготовки института профессионального образования и информационных технологий.

*Л.В. Вахидова,
преподаватель БГПУ им. М.Акмуллы (г. Уфа)*

ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Современный мир живет девизами прошлого, мы всегда оглядываемся на исторические события, которые в свою очередь позволяют сформировать представление о сегодняшнем образовании. Акмуллинское выражение «Учиться, учиться и еще раз учиться» актуально и на сегодня. Однако изменились условия и факторы современности, которые диктуют нашему образованию новые подходы в получении образования, в рассмотрении аспекта организации, планирования, управления и реализации педагогического процесса.

Мы, как педагоги, должны быть в курсе многих событий, происходящих в образовательном пространстве. Это позволяет наиболее оптимально осуществить реализацию перспективных направлений и положений.

Сегодня у всех на слуху понятие «Профессиональная компетентность» но никто не может в двух словах определить, что это и какие способы оценки компетентности имеются. И каждый раз в попытках найти ответ наталкиваешься на многие вопросы...

Современную эпоху характеризуют по-разному это и постиндустриальное общество, и информационное общество и общество услуг, общество знаний, обучающееся общество, тем не менее, каждое определение вносит свои видения по проектированию, управлению, организации, а также оценки профессиональной компетентности. Именно этот аспект рассмотрим подробнее.

Современное общество видит человека готового и умеющего непрерывно учиться; способного к логическому, аналитическому, критическому и конструктивному мышлению; способного к ответственным решениям; умеющему общаться и сотрудничать; готового к точности и продуктивности, толерантности, ответственности, выдержке. В целом профессиональную компетентность определяют как интегрированную характеристику специалиста, основанную на его знаниях, опыте навыках, мотивации, демонстрируемой в деятельности, поведении, позволяющей достаточно эффективно решать профессиональные задачи и выполнять операциональные действия. Как все это оценить еще в процессе обучения будущего специалиста.

Мы попытались оценить будущего специалиста с позиций групп профессиональных задач, а именно: видеть субъекта труда, проектировать технологический процесс, который направлен на реализацию и достижение конкретных производственных целей; устанавливать взаимодействие с другими субъектами и партнерами; создавать соответствующую профессиональную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование и развитие.

Отбор и описание компетенций осуществлялся по известной схеме – это понимание профессиональной деятельности, учет мнений работодателей, существующие квалификационные требования, подразумевающий когнитивный, технологический, личностно-профессиональный аспекты.

Ниже приведены фрагменты технологической карты оценки дисциплины «Информационные системы в психологии». Нами было произведено деление на такие виды работ как индивидуальная, творческая, работа с информацией. В таблице 1 представлены задания индивидуальной работы студентов по дисциплине.

Таблица 1

Задания индивидуальной работы

Виды текущей аттестации	Кол-во аттестационных мероприятий	Количество баллов за одно аттестационное мероприятие	Мах число баллов	Самооценка Оценка
– Подбор диагностических методик	5	15	75	
– Анализ полу-	3	10	30	

ченных данных по тестированию				
– Разработка рекомендаций для мини-группы	3	15	45	
– Теоретический анализ диагностической методики	3	10	30	

Задания рассматривают аспекты дисциплины по ведущим позициям. Необходимо при оценке компетенций обратить внимание на знание основных, узловых моментов дисциплины, а также умения работать с информацией, ее отбором по определенным условиям, и дальнейшем анализе полученных данных.

Второй блок представляет задания, отражающий информационный аспект. Например такие как: работа со словарями и справочной литературой; составление словаря-гlossария; создание презентаций по темам; подготовка выступления по темам дисциплины или современных проблем применения информационных систем в психологии; написание тезисов по проблеме исследования и др.

Одним из «тяжеловесных» блоков заданий являются задания творческого характера, представленного в следующей таблице.

Таблица 2

Творческие задания

Виды текущей аттестации	Кол-во аттестационных мероприятий	Количество баллов за одно аттестационное мероприятие	Мах число баллов	Самооценка Оценка
– подборка литературы (статей, журналов) по проблемам использования ИТ иС в психологии	1	20	20	
– проведение самостоятельного психологического исследования (какого?)	1	50	50	
– создание диа- и видео презентационных материалов, фильмов	1	20	20	
– разработка интеллект-карт по теме	5	10	50	

Для оценки коммуникативной составляющей будущего специалиста разработаны задания публичных выступлений с презентационным сопровождением доклада. По окончании курса предусмотрена обязательная презентация своего портфолио.

С позиций компетентного подхода оценивание эффективности достижений включает в себя осмысление и нравственную оценку фактов, событий, репрезентация себя как возможного участника ситуаций (рефлексивная составляющая познавательной деятельности).

Очередной блок именно этому посвящен и включает такие задания как: составление тестов по пройденному материалу; подбор профессиональных задач по психологическим ситуациям; написание планов-конспектов на экзаменационные вопросы; составление вопросов к экзамену, зачету и т.п.

В зависимости от времени, затрачиваемого на подготовку материала, установлены баллы за каждое задание и их количество. В итоге общее максимальное количество заданий составляет 70 на 599 баллов. Нами были определены критерии оценивания по 5-й шкале. 599 - 530 баллов – «отлично», что соответствует 81-90 % успеваемости; 529 - 450 баллов – «хорошо», что соответствует 71-80 % успеваемости; и наконец, 449 - 400 баллов – «удовлетворительно» что соответствует 61-70 % успеваемости.

Мы считаем, что подбор заданий соответствует сложности, затратности и определяет в большей степени компетенции, подлежащие оценке по данному направлению, и прежде всего понимание себя как субъекта профессиональной деятельности; подготовку, планирование и организацию профессиональной деятельности; рассматривающей вопросы профессионального поведения и профессиональной этики; осуществление самообразования и саморазвития на основе рефлексии и самооценки; задания на оценку коммуникативных возможностей; управление; работу с информацией и др.

При этом использовались такие способы оценки как тесты, письменные работы, проекты, презентации, создание индивидуальной папки-портфолио, дневников дисциплины.

Практика показала, что данная система оценки компетенции в большей степени отвечает сегодняшним требованиям и соответствует программе подготовки специалистов по направлению «Прикладная информатика».

Нами показана система разработки и использования технологической карты лишь одной дисциплины. Аналогичные карты разработаны по всем преподаваемым дисциплинам. На сегодняшний день данная система оценки удовлетворяет требованиям образовательного процесса вуза, однако при переходе на систему кредитов, думаем, что технологические карты станут лишь одним из видов, форм оценки... Перед нами сейчас стоит задача – разработка комплекса мероприятий по оценке компетенций, прописанных в федеральных государственных образовательных стандартах по профилям и направлениям подготовки института профессионального образования и информационных технологий.

*Ф.И. Габидуллина, ф.ф.к., доцент,
Р.Ә. Минһажәева, ф.ф.к., өлкән укытучы,
Г.З. Тажиева, ассистент АФ (Алабуга)*

ФАИЛ ШӘФИГУЛЛИН ИЖАТЫНДА УКЫТУЧЫ ОБРАЗЫ

Дистәләгән әдипләребез сәнгатьле сүз куәсе белән укытучының төрле яклы, күптармаклы дөньясын гәүдәләндергән, ни язмышы, ни яшәү рәвеше, ни шәхси сыйфатлары, ни үз һөнәренә мөнәсәбәте белән бер-берсенә һич охшамаган укытучы типларына жан өргән. Аларны укуга бәйле вакыйга-ситуацияләр һәм әдәби геройларның конкрет гамәлләре мисалында жәмгыять үсешенә һәр этабында, кешелек язмышында укытучының зур роль уйнавы, төрле кыенлыктарны жимерә баруы, я булмаса, ихтыяр көче житмичә, югалып-изелеп калуы, ялгышлар жибәрүе һәм моның аяныч нәтижеләре, үрнәк һәм гыйбрәт алырлык хәл-әхвәлләре белән таныштыра, жанлы образлар аша күз алдына китерә [1,10].

Юмористик хикәяләр авторы булып танылган Ф. Шәфигуллинның (1939-1982) “Аксакал”, “Ул бит Майорова”, “Топольләр шаулый” дигән очеркларында укытучылар үз һөнәрләренә тугрылыклы һәм аны намус белән башкаручы шәхесләр булып күңелдә уелып кала: Габбас Сиражиев, Н.П. Майорова, Гайшә Галиева. Югарыда санап кителгән укытучы образлары арасында игътибарны аеруча жәлеп иткәне – Габбас Сиражиев үзәк геройларның берсе итеп алына, һәм бу образ эрудицияле, камил милли үзәнлы, халыкның рухи кыйммәтләренә сизгер һәм аларны күңеленә якин итеп тойган, профессиональ эшчәнлеген халык яшәеше, яшь буын формалашуы белән тыгыз бәйләгән шәхес буларак тасвирлана. Белем һәм тәрбия бирү эшчәнлеген үзәнә төп профессия итеп сайлаган кешенә идеаллары, омтылышлары, кылган гамәлләренәң характеры тарихи шартлар аша үткәрелә-үткәрелә гәүдәләндереләп, нәкъ энә шул сыйфатлары белән танып беленә. “Ул инде олыгаеп бара инде. Чәчләренә көмеш тузаны кунган, маңгаенда тирән жыерчыклар – кайгы, мәшәкәт, борчылу эзләре” [2,235]. Аның күкрәген “Халык мәгарифе отличнигы” билгесе бизи. Габбас Сиражиев укытучы гына түгел. Ул – директор, димәк жаваплырак кеше. Укытучы хезмәте балаларга биргән аң-белеме, тәрбиясе белән бәяләнә. Ләкин моның белән генә чикләнми. Аны авылдашлары да бары яхшы сыйфатлары белән генә искә ала. Ачлык еллары була. Бер төркем эшчеләр кырдан башак жыеп кайталар. Башакларын үлчәп алгач, аларга берәр сынык икмәк бирәләр. Габбас абый аларга кызгану тулы күзләре белән карый да икмәкләргә бал ягып бирә. Хикәяләүче геройның 70 яшьлек апасы да Габбас Сиражиевны бары уңай яктан гына искә ала: “...Авыл советы рәисе минем бәрнәге жиремне башка кешегә алып бирергә теләде. Шунда Габбас, рәхмәт яугыры, килде дә: “Андый закон юк. Гыйлем апа, чыкма жиренән”, - диде...” [2,236]. Авылның тормыш-көнкүрешен тасвирлаганда, автор кеше күңеленәң матурлыгын, изгелеген катлаулы вакыйгалар, уйлап чыгарылган каршылыктар эчендә түгел, ә бәлки, гади, тормышчан хәл-әхвәлләрдә ача. Бу эпизодларда дуслык, бер-береңә ярдәм итү кебек сыйфатлар үрнәк итеп үзәккә куела. Автор аны “Аксакал” дип атый. Бөтен хәрәкәтләреннән бетмәс-төкәнмәс көч, энергия ташып торган, ачык зәңгәр күзле, көләч кешегә бөтен авыл халкы сокланып карый. Ул сыңар кул белән (берсен сугыш кырында өздәргән) печән чаба, утын яра, бакча казый, салам

төйи, велосипедта йөри, ат жигә - “кыскасы, ике куллы кеше башкарган барлык эшләрне ювелир пөхтәлегендә, жиренә житкереп үти”[2, 235]. Уңышлары белән масаймый, уңышсызлыктарыннан үзенә генә хас юмор белән көлә белә.

Ул колхозның партосешма секретаре да булып тора. Аның кулында һәрвакыт я газета, я журнал булып. Һәрвакыт кырларга, басуларга – кешеләр арасына ашыгыр. Чатнама салкыннарда клубларына халыкны жыеп лекцияләр укый. Язучы бу көннәрне бәйрәм белән чагыштыра. “Өйләргә ут алынырга да өлгерми, карты-яше клубка агыла. Ә ул, эчендә әллә нинди бөөк серләр саклаган тылсым иясе шикелле, кулына күрсәткөч таяк тотып, дөнья картасы алдында басып тора” [2, 236]. Зал йотлыгып аны тыңлый. Ул бервакытта да кәгазьгә карамый. Барысы да, хәтта әллә ни эһәмияте булмаган саннарда кадәр аның хәтерендә.

Габбас Сиражиев – иптәшләр суды председателе, сайлау кампанияләре вакытында һәрвакыт комиссия председателе.

Иске мәчетләрен сүткәч һәм шуңа өстәп берничә дистә кубометр агач кайтарткач, Карәшәм авылында аның тырышлыгы белән пар белән жылытыла торган өр-яңа мәктәп салына. Мәктәп бакчасында әллә ничә төрле жиләк-жимеш, яшелчә, чәчәкләр үсә. Укучылар белән төрле диспутлар, очрашулар, күңелле кичәләр мәктәптә еш оештыра. Ата-аналар катнашында кызыклы әңгәмәләр үткәрә.

Әлеге очеркта яктыртылган укытучы образы язучы тарафыннан зур хөрмәт белән, кыен шартларда да югалып калмаучы, кыю фикерле, укучыларының белемле һәм тәрбияле булып үсүе өчен тирәнтен кайгыртучы, шул юлда армый-талмый хезмәт куючы изге һөнәр иясе буларак сурәтләнә. Ф. Шәфигуллин укытучының һөнәрен, вазифаларын һәм осталыгын ижтимагый-сәяси һәм милли эчтәлек белән бәйләп карый, эхлакый-эстетик кысаларга куеп тасвирлый. Габбас Сиражиев образы аша автор бүгенге көн өчен аеруча эһәмиятле мәсьәләләр – белемлелек, тәрбиялелек, мәрхәмәтлелек, кешелеклелек проблемасын күтәрә.

ӘДӘБИЯТ

1. Исмәгыйлова С.Г. Иң изге һөнәр ияләре: татар әдәбиятында укытучы образлары. – Казан: ТР Мәгариф һәм фән министырлыгы нәшрияты үзәге, 2010. – 96 б.

2. Шәфигуллин Ф. Кешелек тавы: Повесть, хикәяләр, мәкаләләр, рецензияләр, очерктар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1988. – 255 б.

*А.Л. Галиаскарова, студентка,
Л.М. Кашанова, д.п.н., профессор
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие духовно-интеллектуального потенциала страны в XXI веке в значительной степени будет зависеть от качества образования, получаемого гражданами России. Создание системы оценки качества образования, которая обеспечит общество надёжной информацией о состоянии и развитии системы

образования, становится объективной необходимостью для совершенствования управления качеством образования, т.е. для корректировки содержания образования, совершенствования образовательного процесса и, если необходимо, изменения направления приводимой в области образования политики.

Понятие качества – достаточно многомерно и субъективно. «Концепция качества кажется неуловимой и вездесущей. Достичь универсального согласия и понимания качества или сформулировать окончательное определение его концепции кажется делом невозможным...». Необходимо также признать, что «...качество – концепция политическая» [3].

При оценке качества школьного образования необходимо ответить на вопросы: «Хорошее ли даёт образование школа?», «Какие факторы определяют хорошее качество школьного образования?», «Чем хорошая школа отличается от плохой?», «Каким образом мы можем получить ответы на все эти вопросы?», «Как будут использоваться полученные данные?», «Как они будут способствовать развитию школы?»

Оценка качества образования включает в себя несколько этапов: выделение показателей качества; определение критериев оценки (эталона, требования или стандарта), на основе которых будут оцениваться данные показатели; формирование шкалы уровней достижений критерия качества; разработку инструментария; организацию сбора, обработки и интерпретации полученных данных; представление и распространение обобщённой информации для разных категорий показателей; организацию широкого общественного и профессионального обсуждения.

Система оценивания в музыкальном образовании отличается от оценивания других предметов, изучаемых в школе. «Сложность учета обусловлена тем, что любая музыкальная деятельность является творческой, поэтому приобщение к музыкальному искусству немислимо без развития творческого воображения, которое помогает ученикам открыть для себя мир композитора: его чувства, мысли, переживания, переданные в музыке. В процессе творчества формируется, создается нечто новое – в данном случае свое понимание музыкального образа, эмоциональное восприятие его. Именно благодаря творческому воображению и происходит духовное обогащение.

Очень важно оценивать рост навыков, для этого необходимо предварительно выявить уровень знаний и музыкальных способностей. Но при определении количественных показателей не следует забывать и о качественных показателях духовного роста школьника (проявлении интереса к музыке, непосредственности эмоционального отклика на музыку и пр.)» [2].

Школяр Л.В. в своей работе «Методика музыкального образования» говорит о системе оценки: «Проблема учета и оценки музыкального воспитания и по сей день вызывает много споров. Вокруг нее разгораются дискуссии, где высказываются самые различные точки зрения. Все это говорит о сложности решения проблемы и вместе с тем о ее важности. Действительно, могут ли быть определенные критерии, по которым оцениваются результаты музыкального воспитания, если совершенно невозможно измерить воздействие музыки на внутренний мир ребенка, богатство его душевных переживаний» [4].

Проблема оценок на уроке музыки актуальна, но многом спорна. Возникает сразу несколько вопросов: стимулируют ли интерес учащихся к музыке отрицательные оценки? Какими формами оценки пользоваться (отметка в журнале, устная оценка, запись в дневнике, запись в рабочей тетради и т.д.)? При каких условиях оценка педагога будет иметь действительно воспитательное значение? Необходимо иметь в виду, что систематическое применение только отрицательных или только положительных оценок одинаково недопустимо. Учителя, которые руководствуются нормами оценок по стандарту, вынуждены значительной части учащихся с недостаточно развитыми музыкальными способностями ставить отрицательные оценки. Но так как процесс развития музыкальных способностей у школьников нередко бывает довольно длительным, то отрицательные оценки, согласно этим нормам, ученик будет получать систематически. Скорее всего, не следует оценивать чистоту интонирования мелодии и ритмическую точность исполнения. Но с другой стороны, оценка даст представления ученику о сильных и слабых сторонах его деятельности. Однако тем ученикам, которые пока не в состоянии петь чисто, оценку высказывать лучше всего просто на словах. А если качество музыкальной деятельности заметно улучшается, – этот факт надо зафиксировать оценкой [1].

Учитель должен всегда объяснять свою оценку. Давая развернутую или краткую характеристику ответа ученика, ему его ошибка разъясняется и исправляется, одобряется его мнение или выражается согласие с ним, оказывается помощь в ориентировании в выборе художественно ценного в музыке. При этом очень важна эмоциональная окраска речи учителя. Даже отрицательную оценку можно высказать в доброжелательном тоне. Не следует подменять «2» отметкой «3». Э.Б. Абдуллин пишет, предлагая критерии оценки: «При отсутствии соответствия этим критериям учитель может поставить «3». В сознании учащихся и родителей оценка «3» – это удовлетворительная оценка, которую общепринято ставить не за отсутствие каких-либо знаний или неудовлетворительное их качество, а за определенный их средний уровень. Оценивая оценкой «3» отсутствие музыкальных знаний, умений и навыков, а также наличия определенных компетентностей, учитель дезориентирует самого себя, школьников и родителей в истинном состоянии успеваемости детей, одновременно формируя у учащихся неправильную самооценку, внушая ему мысль, что за ничегонеделание он может получить удовлетворительный балл.

Другое дело, когда «2» как оценка деятельности учащихся на уроках музыки противоречит самой музыке. Даже «3», как пишет Э.Б.Абдуллин «может вызвать в ученике досаду, которая легко переходит в нелюбовь к урокам музыки и. что еще хуже, к самому искусству» [1]. Необходимы различные средства поощрения и стимулирования. Например, запись в дневнике учащихся приблизительно такого содержания, как: «за активное участие в беседе о жизни и творчестве П.И. Чайковского объявляется благодарность». Хорошо, если учитель в присутствии класса объяснит, почему и как той или иной ученик достиг успехов.

Уроки искусства и уроки науки отличаются друг от друга очень существенно, отражая в специфическом учебном преломлении различия, существующие между искусством и наукой как различными формами отражения действительности. Конечно, есть в музыке немало того, что поддается точному и однозначному определению и измерению. Но это лишь простейшие элементы музы-

ки, а не музыка, как живое искусство, в которых «правильных» ответов на один и тот же вопрос может оказаться бесконечно много. Как же оценивать это множество правильных ответов. Но, может быть, все говорят в пользу компетентного подхода, где идет речь о развитии и воспитании интереса к музыке, о развитии эстетических вкусов и потребностей, эмоциональной отзывчивости на явления окружающей действительности и произведений искусства.

Одна из важнейших задач школьного образования – учить думать, размышлять. Но оценивать мысли учащихся, их мнения, достигнутый ими уровень восприятия музыки, степень обладания музыкальной грамотностью, основами музыкальной культуры очень сложно. Еще сложнее дать оценку чувствам детей и подростков, их эмоциональному отношению к музыке, к жизни. Очень трудно определить с точки зрения оценки, как ребенок чувствует музыку. Душу ребенка, его эмоциональность нельзя уместить в рамки системы от одного до пяти баллов. Еще Д.Б. Кабалевский говорил о коллективной оценке на уроке музыки: «каждый класс – хор», «класс – концертный зал». Таким образом, напрашивается вывод: оценивать на уроке надо результаты коллективных форм занятий, а также индивидуальные качества и результаты классных занятий музыкой каждого ученика в отдельности. Если первые две из этих оценок данного класса дают всем ученикам данного класса по одинаковой оценке, то третья вносит любые коррективы, которые могут повлиять на окончательную оценку [1].

Контроль результативности музыкального образования школьников по сей день вызывает много споров. Действительно, могут ли быть определены критерии, по которым оцениваются результаты музыкального воспитания, если совершенно невозможно измерить воздействие музыки. Но сегодняшняя образовательная ситуация требует создания четкого представления о результатах педагогической деятельности, поскольку именно они позволяют ориентироваться в тенденциях развития педагогической системы, акцентировать внимание на самом существенном в педагогическом процессе. Поэтому существуют специальные методики, дополняющие друг друга и в совокупности дающие объективную характеристику музыкальной культуры школьников. Эти методики дают возможность судить как о возрастных изменениях, так и об изменениях, связанных с обучением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронежева А.А. Оценка на уроке музыки: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5879/Itemid,0
2. Горбунова И.Б. Об основных направлениях деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» // Современное музыкальное образование: Материалы Международной научно-практической конференции (9-11 октября 2003г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2003.
3. Ковалёва Е.С. Оценка качества образования / Е.С.Ковалёва // Школьные технологии. – 2006. – № 5.
4. Школяр Л.В. и др. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие для учителя музыки, и студентов средних и высших учебных заведений. – М.: Флинта-Наука, 1999.

ИЗУЧЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ РОДНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Закономерностями усвоения родной речи называется зависимость интенсивности образования речевых навыков от развивающего потенциала языковой среды - естественной (в домашнем обучении) или искусственной, т. е. языковой среды, специально подготовленной методическими средствами (в детских дошкольных учреждениях).

Развивающий потенциал речевой среды, очевидно, окажется тем выше, чем точнее будут учитываться при ее создании особенности языка как предмета усвоения и особенности функционирования языка как речи, а также психология усвоения речи ребенком на разных возрастных ступенях.

Ученые выделяют следующие закономерности усвоения речи: первая закономерность: способность к восприятию родной речи зависит от натренированности мускулатуры органов речи ребенка. Родная речь усваивается, если ребенок приобретает способность артикулировать фонемы и модулировать просодемы, а также вычленять их на слух из комплексов звуков. Для овладения речью у ребенка должны быть отработаны движения речевого аппарата, необходимые для произнесения каждой фонемы данного языка и их позиционных вариантов и каждой просодемы (модуляции силы голоса, высоты тона, темпа, ритма, тембра речи), и движения эти должны быть скоординированы со слухом ребенка. Речь усваивается, если ребенок, слушая чужую речь, повторяет (вслух, а затем и про себя) артикуляции и просодемы говорящего, подражая ему, т. е. если ребенок работает органами речи.

Так, в младенческом возрасте предречевые действия ребенка - это артикуляционные и модуляционные голосовые действия (гуление, свирель, лепет, модулированный лепет). Они проходят интенсивнее, если воспитатель принимает в них участие. Гуление, лепет сменяются речью, которая на первых порах – речь вслух, т. е. работа мускулов речевого аппарата, требующая от ребенка значительных волевых усилий. И только после того, как ребенок научится в какой-то степени произвольно управлять мускулами своего речевого аппарата, у него появляется речь внутренняя, т. е. способность совершать артикуляции и модуляции органов речи без звукового сопровождения их. Ребенок может научиться произносить звуки речи в знакомых словах чисто, без дефектов (без пропусков или замены гласных и согласных, без картавости, шепелявости и т. п.) примерно к пятому году жизни: например, двухлетний ребенок вместо шляпа и репка говорит «ляпа» и «ека»; трехлетний – «сыляпа», «лепка» или «репья»; пятилетний – шляпа, репка. По мере того как ребенок растет, речь его развивается, ему уже не хватает правильно произносимых знакомых слов, взрослые, вводя в его лексику новые слова, должны научить его произносить их все, а также научить модулировать интонацию всех синтаксических конструкций, которыми обогащают речь ребенка.

Вторая закономерность: понимание смысла речи зависит от усвоения ребенком лексических и грамматических языковых значений разной степени обобщенности. Родная речь усваивается, если развивается способность понимать лексические и грамматические языковые значения, если при этом ребенок приобретает одновременно лексические и грамматические навыки.

Естественный путь усвоения ребенком родного языка можно представить себе так. Ребенок слышит комплексы звуков и, еще не понимая смысла, произносит их; постепенно он начинает осмысливать лексические значения произносимых комплексов звуков, т.е. соотносить их с определенными явлениями действительности. Его первые предложения – это наборы (ряды) слов.

Одновременно с лексическими значениями слов ребенок усваивает и свою первую синтаксическую абстракцию: значение отношений предикативности (т.е. отношений подлежащего и сказуемого), значение утверждения или отрицания («это – мама», «это – деда», «это – не папа»). Еще не умея выговаривать слова (не владея мускулатурой своих органов речи), пользуясь указательным жестом руки как неким «универсальным местоимением», ребенок строит свои первые предложения: «ы-ляпа» (это шляпа), «кыр» (сыр), «паха» (черепашка). «Чья это шляпа, Лидонька?» – «Папа!» (Шляпа папина.)

Лексическое значение своих слов-предикатов ребенок может воспринимать еще как номинативное (называющее единственный предмет), но предикативное значение их он уже понял интуитивно. И это первое понимание грамматического значения – свидетельство зарождения у ребенка важнейшего компонента интеллекта – мышления.

Итак, человек постигает мыслительную операцию абстрагирования при усвоении отвлеченных лексических значений; этот первоначальный мыслительный навык является ступенькой, поднявшись на которую он оказывается способным постичь и грамматические значения родного языка – предельно абстрактные значения. Грамматические формы родного языка – это материальная основа мышления.

Третья закономерность: усвоение выразительности речи зависит от развития у ребенка восприимчивости к выразительным средствам фонетики, лексики и грамматики. Родная речь усваивается, если параллельно с пониманием лексических и грамматических единиц появляется восприимчивость к их выразительности.

Усваивая грамматические и лексические значения, дети чувствуют (интуитивно), как отражается в языке внешний по отношению к говорящему мир, а, усваивая способы выразительности речи, дети чувствуют (также интуитивно), как отражается в языке внутренний мир человека, как человек выражает свои чувства, свою оценку действительности.

Наличие в языке синонимов и употребление их говорящим делает язык не только средством информации, сообщения, но и средством выражения отношения говорящего к тому, о чем он говорит. Следовательно, развитие у детей способности чувствовать выразительность чужой речи и выражать словами свои чувства, зависит от усвоения ими синонимии родного языка. Эмоциональную окраску речи дети начинают ощущать с усвоением речи вообще. Особенно доступна им выразительность интонации. Еще не понимая ни одного слова, ребенок

безошибочно различает в речи взрослого интонацию ласки, одобрения, порицания, гнева (в ответ он улыбается, обиженно складывает губы или раздражается плачем). Усваивает ребенок и лексические средства выражения эмоций. Выразительность переносного употребления слов и выразительность грамматических средств тоже может быть усвоена ребенком очень рано, но для этого нужно специальное обучение.

Восприимчивость к выразительности речи можно привить только тогда, когда работа эта начата в самом раннем детстве. Полученная в детстве способность чувствовать выразительность речи дает возможность взрослому человеку глубоко понимать красоту поэзии, художественной прозы, наслаждаться этой красотой.

Детей нужно учить понимать выразительность речи так же, как учить их воспринимать смысловую ее сторону: показывать им образцы выражения чувств в речи и заботиться о том, чтобы чувства эти дошли до ребенка, вызвали у них ответные чувства.

Четвертая закономерность: усвоение нормы речи зависит от развития чувства языка у ребенка. Родная речь усваивается, если у ребенка появляется способность запоминать норму употребления языковых знаков в речи – запоминать их сочетаемость (синтагматику), возможности взаимозаменяемости (парадигматику) и уместность в различных речевых ситуациях (стилистику).

Чтобы понять, как развивается у ребенка чувство, лежащее в основе владения лексикой, нужно проследить, как он усваивает значение слов с производной основой. А.Н. Гвоздев, М.А. Рыбникова, наблюдая за появлением в речи ребенка производных слов, приходят к убеждению, что, прежде всего ребенок усваивает смысл отдельных аффиксов. Например, если он образует «свои» слова – «примолоточил», «бездверный» (избушка Бабы Яги), «кусастая» (собака), то это значит, что ему ясен смысл приставок при-, без-, суффикса -аст-. Следовательно, если ребенок понимает уже смысл корней и аффиксов каждого в отдельности, то он может почти безошибочно понять и смысл слова, состоящего из данных морфем, хотя бы он раньше и не встречал этого. Конечно, «знание» это – интуитивное, оно может оказаться неточным и даже неверным, но это уже исключение, а не правило. Следовательно, закономерность, облегчающая человеку усвоение (запоминание) нескольких тысяч слов, составляющих лексику его родного языка, состоит в способности запоминать смысл элементов слова и правильно употреблять их в речи.

Так же без видимых усилий усваивает ребенок синтаксис, прежде всего, словоизменяемые морфемы (окончания существительных, прилагательных, глаголов и формообразующие суффиксы). «Вы замечаете... - говорил К.Д. Ушинский, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно...». «Рабочим механизмом», позволяющим ребенку удерживать идеальные конструкции родного языка и оперировать ими в речи, является память; память – основное средство развития чувства языка.

Пятая закономерность: усвоение письменной речи зависит от развития координации между устной и письменной речью. Письменная речь усваивается, если образуется способность «переводить» звучащую речь на письменную. При

обучении чтению и письму к работе органов речи подключается еще работа мышц глаз и пишущей руки, но глаза и рука не могут выполнять речевых функций (читать и писать) без одновременной работы мускулов речевого аппарата. «Письменная речь для ребенка, – пишет Н. С. Рождественский, - это второй этап в овладении речью вообще». И особенность усвоения ее состоит в том, что «слова устной речи являются знаками для реальных предметов и их отношений; письменная же речь состоит из знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи». Письменная речь не может быть усвоена, если ребенок не владеет устной речью.

Искусственно организованная речевая среда для обучения письменной речи будет оптимальной лишь в том случае, если дидактический материал будет предъявляться детям одновременно в звуковой и письменной форме (для сопоставления). На первом этапе обучения письменной речи (чтение и письмо в подготовительной группе) ребенок «переводит» неизвестное ему – буквы – на известное – слышимые слова. Если на занятиях по обучению грамоте в подготовительной группе детей не учат читать с правильной интонацией, они, во-первых, получают неполные знания по грамматике, что ведет к непониманию смысла слышимой речи, к неумению точно выражаться; во-вторых, не усваивают выразительной (стилистической) стороны речи; наконец, незнание ритмомелодических рисунков синтаксических конструкций затрудняет в дальнейшем усвоение пунктуации.

Шестая закономерность: темпы обогащения речи зависят от степени совершенства структуры речевых навыков. Естественный процесс усвоения родного языка, обогащение речи ребенка новой лексикой и новыми конструкциями происходит тем скорее, чем совершеннее его речевые (особенно фонетические и грамматические) навыки. Эту закономерность наблюдают постоянно воспитатели детского сада: чем более развита речь ребенка, тем легче он запоминает стихи, сказки, рассказы, тем точнее он может передать их содержание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]. – М.: Мозаика – Синтез, 2002. –272 с.

*И.К. Гилязова, Н.К. Баладина, Ю.С. Масленникова,
Г.Ф. Шабаева, к.п.н., ст.пр. кафедры дошкольной педагогики Института
педагогики ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

У детей дошкольного возраста продолжается процесс развития речи - они осваивают родной язык. Этому способствуют существенные изменения, происходящие в образе жизни четырех-, семилетнего ребенка. Освоив первоначальные формы самостоятельности, ребенок быстро накапливает свой чувственный и практический опыт. Все более разнообразными и содержательными становятся виды деятельности ребенка: творческие и дидактические игры, занятия рисова-

нием, счетом, специально речевые занятия, а также повседневное общение со взрослыми в быту.

Изучим процесс понимания речи. Возросшие возможности детей успешно используют воспитатели для дальнейшего развития их способностей, в том числе и для развития речи. Развитие речи выражается, прежде всего, в том, что совершенствуется понимание речи ребенком. Дети слушают достаточно сложные инструкции и точно выполняют требуемые воспитателем действия (Г. И. Кислюк). Сказки, рассказы, стихи занимают все большее место в жизни детей дошкольного возраста. Речь сопровождает все виды их деятельности: наблюдение и рисование, музыкальные занятия и счет, труд и игры. На пятом году жизни дети понимают несложный сюжет сказки или короткого рассказа. Ребенок среднего дошкольного возраста может ярко представлять себе людей, их действия, переживания, о которых говорится в рассказе, если, конечно, этот рассказ понятен и построен на знакомых ребенку образах. Л.С.Славина в своем исследовании показала, что даже трех-, четырехлетние дети с большой эмоциональностью воспринимают рассказ о куклке, которая осталась без крыши над головой, после того как киска разрушила ее домик. Если рассказчик конкретизирует непонятное для ребенка условие («осталась без крыши над головой»), поясняя, что негде было кукле спать, дождь лил прямо на нее и негде было от него спрятаться, то при такой подаче текста рассказ понятен ребенку. Понимание слушаемого рассказа быстро прогрессирует, открывая четырех-, семилетнему ребенку богатейший источник получения новых знаний о жизни людей, явлениях природы.

Слушая речь других, рассказы и сказки, ребенок 4–6 лет начинает интересоваться не только их содержанием. Его внимание привлекает и форма, в которой выражено это содержание. Особенности освоения разговорной речи. Специальное внимание уделяют воспитатели тому, чтобы дети точно, правильно и четко произносили слова. Трех-, четырехлетний дошкольник часто говорит неправильно: шепелявит, гнусавит, сюсюкает. Такие искажения звуковой стороны речи не только делают ее некрасивой и непонятной другим. Дети пишут так, как произносят: «плавда» (правда) или «клубка» (кружка). Воспитатели специально упражняют детей в различении и точном воспроизведении трудных для артикуляции фонем, учат детей слуховому анализу слова. Дети должны указать, где звук «к» слышится в слове «каша», а где – в слове «мак». Сколько раз слышится звук «к» в слове «кошка»? Есть ли разница в словах «птичка прилетела» и «птички прилетели»? Подобные занятия хорошо упражняют детей в звуко различении.

В процессе развития слушания у детей-дошкольников растет интерес к слову, его звучанию, форме и отношению к обозначенному предмету. Дети дошкольного возраста часто сами придумывают новые слова, которых нет в родном языке. Некоторые авторы считают создание новых слов произвольной выдумкой ребенка, которому якобы не хватает слов, имеющихся в родном языке, для выражения мыслей и желаний. Однако такое объяснение явно неудовлетворительно. Можно предположить, что нарастающая у ребенка дошкольного возраста потребность в общении и познании «убегает вперед» и поэтому темп накопления словаря отстает от широты речевого общения ребенка. Ребенок хочет, чтобы его поняли, хочет что-то сказать товарищу или взрослому об увиденном, о

чем-то спросить. Он легко создает слово по образцу тех, с которыми уже знаком, которые слышал от взрослых.

Анализ детских словообразований (которые требуют специального исследования) показывает, что в их основе лежат освоенные ребенком грамматические наблюдения, стереотипы, которые ребенок применяет к новым словам в аналогичных ситуациях. Он не может знать, что в русском языке существуют разные склонения и спряжения, род и число и к тому же много слов, составляющих исключение из общих правил.

Исследования и педагогическая практика показывают (О.И.Соловьева, М. Я. Покровская), что дети-дошкольники удивительно чутки к словам и особенно к грамматической форме слов. Желая сказать о чем-то очень маленьком, четырех-, пятилетний ребенок сам придумывает слово, используя интуитивно найденные соответствующие суффиксы: «мой козленочек», «бара-ночек», «свинчик» или «голова у него большущая, рот широчу-щий, зубы оструючие и весь он громаднейший».

Интерес к слову, возникающий в середине дошкольного возраста, вызывает у пяти-, семилетнего ребенка внимание к стихам, к образным выражениям, к поэтическим сравнениям и эпитетам. Заметные изменения происходят и в освоении ребенком-дошкольником грамматического строя языка. Расширяющееся общение со взрослыми развивает у ребенка умение подбирать слова и строить предложения, которые будут правильно поняты собеседником.

В раннем дошкольном возрасте речь ребенка еще сохраняет ярко выраженный ситуативный характер. Она экспрессивна, отрывочна. (А.М.Леушина). Рассказывая собеседнику о чем-то виденном, вызвавшем у него эмоциональные переживания, трех-, четырехлетний ребенок говорит короткими, оборванными предложениями, многие части рассказа заменяет жестами и изобразительными действиями. Он заменяет названия вещей или людей местоимениями и говорит так, как будто уверен, что собеседник сам был свидетелем происшедшего события.

Специальное изучение разговорной речи у детей от 3 до 5 лет (В.И.Ядэшко) показывает, что одновременно с накоплением словаря в речи ребенка появляются новые категории ошибок. Приобретая большую свободу словесного выражения, ребенок начинает произвольно строить предложения. Он часто пропускает подлежащее или сказуемое в предложении, заменяет личное местоимение названием его в третьем лице, что искажает передаваемое содержание: «Стал дед репку... тянет, а вытянуть не может». Освоение грамматики, в том числе сложных предложений, непосредственно зависит от культуры речи детей, от внимания к ней воспитателей и родителей. Чем больше дети рассказывают о виденном на прогулке, экскурсии, в парке, на стройке, на реке, в колхозе, тем быстрее развивается у них связная речь.

В семье и в детском саду под руководством воспитателей дети учатся говорить выразительно. Для этого они должны уметь подбирать «красивые» слова и произносить их разным тоном. Решение этой задачи также требует чуткости ребенка к речи взрослых. Передавая разными интонациями, темпом, акцентировкой, паузами, усилением или ослаблением голоса свое отношение к тому, о чем он рассказывает, воспитатель стремится вызвать у ребенка соответствующие переживания, возбудить сходные чувства, создать определенное настроение.

Формирование внутренней речи. Развитие разговорной связной и выразительной речи теснейшим образом связано с формированием внутренней речи. Внутренняя речь, составляя основу и внутренний план разговорной грамотной речи, осуществляет функцию планирования, предвосхищения высказываемых вслух предложений. Особенно отчетливо внутренняя речь выступает в письме, которое она планирует, поддерживает и контролирует. Как показывают исследования (Б.Г.Ананьев, А.Н.Соколов, В.Баев), внутреннюю речь нельзя себе представить в виде простого проговаривания шепотом обычного предложения, т.е. как беззвучную разговорную речь. Внутренняя речь имеет особую, ей одной присущую структуру. Это усеченная, сокращенная форма речи, в которой максимально сжато ее внешнее выражение. Во внутренней речи слова не проговариваются полностью, воспроизводится лишь их сокращенный слухо-речевой образ. Некоторые слова замещаются образами соответствующих вещей.

Исследования (Ж. Пиаже, Л.С.Выготский, А.А.Люблинская, З.А.Ганькова) показали, что у четырех-, шестилетних детей богато представлена особая форма речи, которую Пиаже назвал эгоцентрической. Пиаже считает, что речь ребенка-дошкольника направлена лишь на самого себя. Ребенок говорит для себя и о себе, совершенно не заботясь о том, насколько его понимает собеседник. Он утверждает, что эгоцентризм, якобы свойственный детскому возрасту, исчезает лишь после 7 лет, когда происходит постепенная социализация ребенка.

Внутренняя речь наиболее отчетливо проявляется в практической деятельности ребенка, особенно тогда, когда он встречается с затруднениями. В деятельности речь ребенка приобретает разные формы. Аккомпанементом совершаемого ребенком действия может быть речь-игра. В этом случае ребенок говорит длинными, развернутыми, эмоционально насыщенными предложениями. В проблемной ситуации ребенок использует и речь-вопрос, речь-сомнение, речь-утверждение. В некоторых формах ориентировочной деятельности эти словесные выражения выступают только в виде поискового жеста.

Речь ребенка, адресованная к самому себе, является переходом внешней разговорной речи во внутреннюю. Этот переход совершается у ребенка в условиях его практической проблемной деятельности, когда возникает потребность и необходимость осмыслить выполняемое действие и направить его на достижение какой-то практической цели. Исследования показали, что переход разговорной речи во внутреннюю совершается в проблемно-практической ситуации и происходит у ребенка четырех-, пятилетнего возраста.

Педагоги-дошкольники справедливо придают огромное значение развитию речи детей, видя в ней условие повышения общей культуры ребенка, условие его умственного, нравственного и эстетического развития. Чистота, грамотность и связность речи ребенка являются одним из условий его готовности к обучению.

*Л.С. Гуменова,
ассистент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ НАЧАЛ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их теснейшее взаимодействие. Успешное решение любой проблемы может быть достигнуто только во взаимодействии с родителями воспитуемых.

Эффективное экономическое воспитание дошкольников также невозможно без участия родителей, их заинтересованности, понимания важности проблемы. Мы исходим из тех позиций, что семья – это реальная экономика, это та среда, в которой правила хозяйствования имеют реальные, лично значимые очертания. Благополучие семьи или его отсутствие (нужда, бедность, нехватка денег и других жизненных благ), свидетелем которых является ребенок с самого детства является, мощным воспитательным фактором.

В дошкольном учреждении ребенок получает образование, приобретает умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольников без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно.

Поэтому переоценить роль семьи в воспитании и развитии ребёнка невозможно. Главной особенностью семейного воспитания признаётся особый эмоциональный микроклимат, благодаря которому у ребёнка формируется отношение к себе, что определяет его чувство самооценности. Другая важная роль семейного воспитания - влияние на ценностные ориентации, мировоззрение ребёнка в целом, его поведение в разных сферах общественной жизни. Известно также, что именно родители их личностные качества во многом определяют результативность воспитательной функции семьи.

Важность семейного воспитания в процессе развития детей определяет важность взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Однако на это взаимодействие влияет ряд факторов, прежде всего то, что родители и педагогический коллектив ожидают друг от друга, насколько едины и последовательны они в процессе воспитания и обучения детей.

Федеральный закон «Об утверждении федеральной программы развития образования» (2000г) обязывает работников дошкольного образования развивать разнообразные формы взаимодействия с семьями воспитанников. Так как система образования должна быть ориентирована не только на задания со стороны государства, но и на общественный образовательный спрос, на реальные потребности потребителей образовательных услуг.

Закон РФ «Об образовании» обязывает педагогов и родителей стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образователь-

ного процесса. В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов.

В статье 18 Закона РФ «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте».

Семья и детский сад - два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

Современная жизнь характеризуется быстрыми и глубокими изменениями. Изменяется и совершенствуется и система дошкольного образования, которая всегда выполняла и выполняет важнейший социальный заказ общества, являясь одним из факторов его развития. Только соблюдение принципов взаимодействия ДОО и семьи могут гарантировать эффективность процесса воспитания.

Принципы взаимодействия ДОО и семьи.

1. Доверительность отношений – этот принцип предполагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность и тактичность педагога, его умение понять и помочь решить проблемы семейного воспитания.

2. Личностная заинтересованность родителей – родители должны видеть во взаимодействии личностный смысл, который поможет им правильно строить общение и совместную деятельность с ребенком, сделать педагогическую позицию адекватной, гибкой, прогностической.

3. Эмансипация - освобождение родителей от стереотипных взглядов, установок на воспитание ребенка как несмышленного малыша; пробуждение их желания познать самих себя.

4. Утверждение самооценности родителей - только уважающие себя родители могут воспитать здоровую и свободную личность (принцип предполагает создание условий, при которых родители имеют возможность максимально плодотворно проявить свои положительные качества и способности; предельное уважение к каждому родителю, признание его индивидуальности и неповторимости; отказ от судейской позиции по отношению к родителям, оказание им поддержки).

Формы взаимодействия ДОО и семьи.

1. Коллективная (родительские собрания, дни открытых дверей, занятия тренингового характера, мастер-классы, семинары-практикумы, ролевые игры, круглые столы, конференции, конкурсы, семейные педагогические проекты, анкетирование, тестирование и др.).

2. Индивидуальная (консультации. «Почтовый ящик» - банк вопросов о проблемах детского развития, телефон доверия, анализ педагогических ситуаций, посещение родителями занятий и досуговых мероприятий в ДОО и др.).

3. Наглядно-информационная (выставки детских работ, музыкально-поэтический уголок, библиотека для родителей, уголок краткой информации, фотоуголок и др.) [19].

Взаимодействие детского сада и семьи также очень важны и в экономическом воспитании дошкольников.

Воспитатели и родители – самые тесные союзники в воспитании детей, поэтому в отношениях между ними нужны доверительность, взаимная поддержка авторитета, выработка наиболее благоприятных для обеих сторон норм и путей общения. Вместе с родителями воспитатели могут способствовать выработке и соблюдению режима жизни детей, формированию у них системы самостоятельной работы, овладению культурой труда, формированию навыков привычек бережного отношения к собственности, школьным принадлежностям, личному имуществу, денежным средствам, формированию разумных потребностей и способов их удовлетворения.

Для того чтобы правильно организовать процесс экономического воспитания дошкольников и дать нужный совет в этой области родителям, воспитателям необходимо изучать условия воспитания в семье. На эффективность экономического воспитания дошкольников влияют социальное положение и уровень образования родителей, материальное положение и жилищные условия семей, пол и возрастные особенности детей, характер хозяйственной обстановки в семье и педагогическая подготовка родителей, в особенности в области экономического воспитания.

подавляющее большинство родителей считают необходимым экономическое воспитание детей. Осуществление его в семье во многом определяется профессиональной занятостью родителей. В семьях, где родители связаны с материальным производством, дети, например, бережливее относятся к материальным ценностям, практичнее в хозяйственных расчетах. Зато дети служащих экономичнее распределяют бюджет времени. Характер профессий родителей оказывает определяющее влияние на выбор жизненного пути их детей. С повышением образовательного ценза в семьях больше внимания уделяется экономии электроэнергии, воды, сдаче вторсырья.

Рост реальных доходов семей положительно влияет на экономическое воспитание детей, если сопровождается целенаправленными мероприятиями воспитательного характера. Современное общество стремится к созданию относительно равных материальных условий и возможностей для всестороннего развития детей. Однако неравенство семей в материальном отношении по уровню реальных доходов еще остается, и это следует учитывать педагогам в процессе воспитания детей.

Благоприятная хозяйственная обстановка в семье, характеризующаяся рациональным ведением хозяйства, экономией материальных ценностей и времени, привлечением к этому детей, способствует повышению уровня их экономической воспитанности. Этот уровень зависит от рассмотренных выше условий, а так же от экономического и педагогического просвещения родителей.

Для изучения условий экономического воспитания в семье могут быть использованы методы опроса родителей и детей, наблюдение, изучение результатов деятельности дошкольников. Результаты изучения семей помогают детскому

саду корректировать воспитательный процесс и педагогическое просвещение родителей.

Педагогическая консультация родителей включает разъяснение методики реализации задач экономического воспитания детей в семье. Необходимо вооружать родителей определенными знаниями, умениями и навыками воспитания своих детей в духе бережливости и экономии.

Начиная работу по экономическому воспитанию дошкольников, педагогу следует с самого начала поставить в известность родителей о предстоящей работе, заручиться их поддержкой. Работа с детьми и родителями не должна носить насильственный характер. На родительском собрании педагог должен раскрыть идею программы экономического воспитания детей, определить цель, задачи, содержание деятельности в этом направлении.

Очень важно показать необходимость работы, по данной проблеме, раскрыть содержание понятия «экономика», «экономическое воспитание», «экономическая культура». Часто сама проблема вызывает у родителей опасение, настороженность, поскольку экономика (как педагогическая проблема) и дети дошкольного возраста, на первый взгляд, просто несовместимы. Следует раскрыть, почему выбраны для изучения именно эти социальные явления – труд, реклама, деньги; базисные качества экономической деятельности – бережливость, экономность, рациональность.

Необходимо убедительно доказать родителям связь экономического воспитания с нравственно-трудовым воспитанием, без чего экономическое воспитание бесперспективно и теряет свой педагогический эффект. Воспитатель объясняет родителям, что показать детям значение труда в жизни людей, многообразие профессий он сможет только при условии непосредственного участия и помощи родителей. Дети должны знать, как называются профессии их родителей, содержание их деятельности, каков продукт их труда и, наконец, почему все люди трудятся (на благо своей семьи, всего общества и др.). Важнейшим направлением взаимодействия воспитателя и родителей является воспитание уважительного отношения к любому труду, к людям любой профессии. Детям дошкольного возраста пока рано выбирать свою будущую профессию, поэтому первоначальные представления о труде взрослых помогают детям узнать о том, что все они работают, о некоторых сторонах их профессиональной деятельности, название разных профессий, что нужно им для работы (предметы труда, оборудование), что они делают на работе, результаты работы.

Приобщая дошкольника к экономике, родители помогают ему стать самостоятельным, учить ценить свой и чужой труд, отличать истинные ценности от мнимых. Дети вырастут социально адаптированными, успешными людьми, будут легче преодолевать жизненные невзгоды, а финансовые затруднения не покажутся им беспросветной трагедией.

Анализируя все вышеизложенное, можно сделать объективный вывод о необходимости планомерного экономического воспитания, формирования начал экономической культуры детей не только в дошкольном учреждении, но и в семье.

А.С. Давлетова,
аспирант БГПУ им.М.Акмуллы (г. Уфа)

ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩИЕ СЛОВА

В ГИДРОНИМИИ БАШКИРСКОГО ЮЖНОГО УРАЛА

Самым традиционным направлением в топонимике (в частности гидронимии) является изучение происхождения названий, их смысла и содержания. Изучение гидронимии Башкирского Южного Урала дает нам бесценный материал для осознанного понимания культуры, языка, традиций и обычаев башкирского народа, проживающих на данной территории.

По мнению большинства ученых-топонимистов, самым распространенным видом образования гидронимов является обозначение какого-либо бросающегося в глаза признака объекта. В гидронимии любого народа очень часто встречаются названия обозначающие цвет.

Исследование гидронимов Башкирского Южного Урала показало, что широкой семантической наполненностью обладают прилагательные *ак, кара, кызыл*.

Анализируя башкирские гидронимы можем сказать, что в основном все географические названия выраженные словами, обозначающими цвет образуются по модели «прилагательное + существительное».

Ярким примером обозначения цвета объекта является гидроним *Агидель (Ағизел)* (от ак («белая») + изел (древнетюрк. «вода», «река»). Также можно привести в пример такие названия, как *Ағуй* (ак «белая» + уй «долина, речка»), *Ағүгез* (ак «белая» + древнетюрк. үгүз «река»), *Акйылға* (ак «белая» + йылға «река»), *Аккейек* (ак «белый» + кейек «зверь, дичь»), *Аккул* (ак «белое» + күл «озеро»), *Аккондоз* (ак «белая» + кондоз «бобер»), *Аккыр* (ак «белая» + кыр «поле, гребень, горы») и т.д.

В гидронимии Башкирского Южного Урала, также, наиболее часто встречаются названия с компонентом *кара*. Например, *Карабағана* (кара «черный» + бағана «столб»), *Караболак* (кара «черный» + болак «родник»), *Каракул* (кара «черное» + күл «озеро»), *Карагөрөн* (кара «черный» + гөрөн «поток, ручей, образованный от дождевой воды»), *Каракул* (кара «черный» + кул «долина»), *Карасай* (кара «черная» + сай «речка»), *Каратамак* (кара «черное» + тамак «устье») и т.д.

По исследованиям ученых-топонимистов, не все цветообозначающие слова в топонимии могут выражать цветовые признаки самих географических объектов. «В топонимической науке имеются различные мнения относительно значения имен прилагательных, выражающих понятие цвета» [1;108]. В гидронимии Башкирского Южного Урала имеются такие прилагательные, которые употребляются в нецветовом значении. А. Н. Кононов писал: «...слово кара употреблено и в значении «суша, земля»; ак су «текущая, проточная вода» [3;83-85]. В гидронимии Башкирского Южного Урала в основном в названиях рек, озер *ак, кара* имеет собственно цветное значение. Лишь в некоторых случаях в гидронимии слово *кара* также служит для передачи понятия «темный»: *Карайылға* (кара «темная» + йылға «река»), *Карабар* (кара «темная, проталина» + бар «есть»), *Каризел* (кара «темная» + изел «река»).

Слово *кызыл* помимо значения «красный» имеет значение «красивый»: *Кызылмөйөш* (кызыл «красивый» + мөйөш «угол, место, местность»), *Кызыл* (кызыл «красивый»). В других случаях гидронимы со словом *кызыл* в своем прямом значении: *Кызыл Әйәк* (кызыл «красная» + диал. әйәк/әйәк «куна»), *Кызылкорт* (кызыл «красный» + корт «червь»), *Кызылтау* (кызыл «красная» + тау «гора»), *Кызылташ* (кызыл «красный» + таш «камень»), *Кызыляр* (кызыл «красный» + яр «берег») и т.д.

Кроме того в гидронимии Башкирского Южного Урала имеются слова для передачи цвета объекта, как *күк, йәшел, һары, ала, сыбар, ялтыр (ялтырак)*: *Күккүл* (күк «голубое, синее» + күл «озеро»), *Күксизел* (күк «голубое, синее» + сизе<шизе «наледь, речка с наледью» с афф. -л), *Йәшелкүл* (йәшел «зеленое» + күл «озеро»), *Һаруй* (һары «желтая» + уй «низменность, низина»), *Һарыбай* (һары «желтое» + бай «река, долина»), *Һарыбейә* (һары «желтая» + бейә «кобыла»), *Алакүл* (ала «пестрое» + күл «озеро»), *Алабайтал* (ала «пестрая, пегая» + байтал «кобыла» (не жеребившаяся), *Алағуян* (ала «пестрый» + ғуян<куян «заяц»), *Сыбаркүл* (сыбар «пестрое» + күл «озеро»), *Сыбарат* (сыбар «пестрая» + ат «лошадь»), *Сыбарайғыр* (сыбар «пестрый» + айғыр «жеребец»), *Ялтыркүл* (ялтыр «блестящее» + күл «озеро»), *Ялтырак* (ялтырак «блестящее») и т.д.

Таким образом, анализируя башкирские гидронимы можно прийти к выводу, что:

1) в составе гидронимов прилагательные *ак, кара, кызыл, күк, йәшел, һары, ала, сыбар, ялтыр (ялтырак)* в основном употребляются в собственно цветовом значении;

2) наиболее часто употребляемые слова, выражающие цвет объекта - *ак, кара, кызыл*. Это связано со цветообозначением самих реалий;

3) не всегда цветообозначающие слова могут употребляться в прямом значении, и чтобы дать правильное толкование термину надо хорошо знать местные условия, местность, предания о происхождении названий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хисамитдинова Ф.Г. Географические названия Башкортостана: Материалы для историко-этимологического словаря. Изд-е 2-е, испр. и допол. - Уфа, 2006. - 132 с.

2. Камалов А. А. Башкирская топонимия. – Уфа, 1994. – С.108.

3. Кононов А.Н. О семантике слов кара и ак в тюркской географической терминологии // Известия отделения общественных наук АН Туркменской ССР. Вып. 5 - Ашхабад, 1954. - С. 83-85.

4. Мурзаев Э. М. Тюркские географические названия. – Москва, 1996.- 253 с.

5. Русско-башкирский словарь водных объектов Республики Башкортостан/Составители: Хисамитдинова Ф.Г., Шакуров Р.З. и др. - Уфа, 2005. - 256 с.

6. Словарь топонимов Республики Башкортостан. - Уфа, 2002. - 256 с.

*О.В. Денисова,
к. психол. н., БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как отмечает ряд исследователей, [3, 4, 5 и др.], для периода юности свойственно доминирование экзистенциальных вопросов, в связи с чем, в профессиональном самопознании наиболее актуальны вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей. Кроме того, начало обучения в вузе связано с необходимостью переоценки профессионального выбора. В процессе овладения профессией студент получает все больше информации о будущей специальности, начинает более объективно оценивать свое соответствие требованиям выбранной профессии, в результате он может заново, с более высоким уровнем осознанности, убедиться в правильности своего профессионального выбора или, разочаровавшись, прийти к необходимости поиска другой профессии. Таким образом, на этапе профессионального обучения происходит соотнесение идеального представления о профессии и реальной профессии, а также действенное подтверждение профессионального выбора.

Проведя анализ исследований, посвященных изучению особенностей профессионального обучения [3, 5, 7, 8 и др.], можно сделать вывод, что на данном этапе процесс профессионализации направлен, во-первых, на адаптацию будущего специалиста к системе образования, профессиональному образу мысли и образу действий; во-вторых, на формирование готовности к профессиональной деятельности, идентификацию обучающегося с профессией, личностно-профессиональное развитие. В основе профессионального развития личности лежат процессы идентификации человека с профессией, в которых происходит становление такого личностного компонента как профессиональная идентичность или «профессиональное Я» специалиста.

«Образ профессии» является важной составляющей когнитивного компонента профессиональной идентичности [2, 6, 9, 10 и др.] и включает в себя представления о социально - экономических особенностях профессии, об операционально-технических и психологических особенностях профессиональной деятельности и общения, а также эталоны профессионального поведения, образ объекта профессиональной деятельности и образ профессиональной среды, представления о путях развития профессии. Конструирование «образа профессии» имеет определяющее значение для становления идентичности профессионала, поскольку именно через «призму» профессии индивид рассматривает индивидуальные особенности и представителей данной профессиональной группы, и свои собственные. Образы «типичного профессионала», «идеала профессионала» и «себя как профессионала» является следствием такого анализа индивидуальности, в свою очередь, динамика представлений об особенностях профессиональной деятельности и общения предполагает изменения и в профессиональных образах.

Для анализа динамики представлений студентов о профессии врача на различных этапах профессионального обучения было проведено эмпирическое

исследование, в котором приняли участие 120 студентов лечебного факультета Башкирского государственного медицинского университета (по 20 студентов с 1 по 6 курс обучения). Содержание актуальных представлений студентов-медиков о своей будущей профессии изучалось с помощью методики «Ассоциативный ореол профессии» Е.А. Климова [7]. Испытуемым предлагалось самостоятельно записать профессии, появляющиеся в ассоциации к профессии «врач» и дать пояснения, по каким признакам проявляется родственность, ассоциативная связь между этими профессиями. Полученные результаты представляют ассоциативный ореол профессии «врач», который является специфическим по своему содержанию и количеству ассоциаций для каждого курса.

Статистическая обработка полученных данных показала, что согласно S - критерия тенденций Джонкира происходит статистически значимое (при $p \leq 0,05$) сужение объема ассоциативного ореола профессии врача по направлению от 1 курса к 6 курсу. Причины данного явления мы постарались выяснить при детальном анализе использованных критериев родства профессии врача с другими профессиями.

Все использованные респондентами критерии родства профессии мы разделили на четыре группы:

а) признаки профессии в целом (помощь людям, уменьшение страданий, коммуникация, работа с людьми, помощь в сохранении здоровья, вторжение в личную сферу человека, социальная значимость, экономический статус и т. п.);

б) признаки субъекта профессиональной деятельности (доброта, сострадание, хладнокровие, аналитический ум, общительный, обаяние, умение понять другого, умение сопереживать, «спасатель», «знаток человека», «целитель» и т.п.);

в) признаки объекта профессиональной деятельности (человек как объект труда, неприятные люди, пожилые люди и т.п.)

г) операционально - технические признаки (этапы работы, сбор анамнеза, диагностические процедуры, лечение, профилактика, реабилитация, «вскрыл – убрал - зашил», восстановление психических функций, выработка полезных навыков и т.п.);

д) этические признаки («не навреди», профессиональная тайна, защита интересов клиента, уважение к человеку и т.п.).

Выделенные нами группы критериев были представлены в различном количественном выражении.

Результаты нашего исследования в целом сопоставимы с данными Е.Г.Ефремова [2], полученными с помощью аналогичной методики при исследовании ассоциативного ореола профессии психолога.

Общая тенденция развития представлений о профессии такова: при первичном включении студента в учебно-профессиональную среду происходит расширение объема ассоциативного ореола профессий, то есть студенты вычленяют множество других профессий, имеющих общие признаки с профессией врача, однако по мере освоения специальности этот объем уменьшается. Снижение количества ассоциаций с врачебной профессией является следствием осознания содержания профессиональной деятельности и ее качественных особенностей, определяющих специфику и неповторимость профессиональных функций.

Так, по данным, полученным в ходе исследования, видно что на 2 - м курсе обучения выявлено увеличение количества ассоциаций, отражающих признаки профессии в целом, признаки субъекта профессиональной деятельности и этические признаки профессии. Тогда как у студентов старших курсов ассоциативный ореол профессии включает уже все возможные признаки родства профессии, со значительным преобладанием признаков субъекта профессиональной деятельности и операционально-технических признаков профессии. Это говорит о том, что по мере профессионального обучения происходит углубление представлений о профессии, дифференциация существенных признаков, выделение операциональной стороны, тогда как даже к концу обучения не происходит статистически значимых расширений представлений об объекте труда.

В подтверждение выводов приведем пример анализа конкретных сравнений студентов различных курсов ассоциируемых профессий с профессией врача. Так, указывая профессию психолога как родственную профессии врача, первокурсники обозначали признак родства «помощь людям», а выпускники определяют такие признаки родства этих профессий как «высокая значимость профессионального вмешательства» и «важность прогноза последствий».

Таким образом, резюмируя результаты исследования динамики представлений студентов о профессии врача, можно сделать следующие выводы:

В ходе профессионального обучения происходит положительная динамика «образа профессии». К старшим курсам образ профессии последовательно включает в себя все большее число представлений о различных аспектах профессии врача, все более дифференцируясь и усложняясь. Представления первокурсников о профессиональной деятельности практического врача размыты, абстрактны и близки к профессиональным стереотипом, проявляющимся в обыденном сознании, тогда как на 5 и 6-м курсах появляется максимальное количество понятий, обозначающих специфические отличия своей профессии от других (операционально-технические характеристики, особенности субъекта труда) и максимальное количество профессиональных терминов, которые заменяют аналогичные житейские термины (т.е. происходит освоение профессионального языка). Полученные результаты заставляют вновь обратиться к проблеме разработки психолого - педагогических технологий с целью создания условий для полноценной профессиональной идентификации будущего врача в образовательном процессе медицинского вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П.Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. - № 4. - с.51-59.
2. Ефремов, Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: Дис.... канд. психол. наук / Е.Г.Ефремов. - Томск, 2000. - 169 с.
3. Казанцева, Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов психологов: Дисс...к.психол.наук / Т.А.Казанцева. - М., 2000. – 172с.

4. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: Дисс. д-ра психол.наук / Б.В.Кайгородов. - Астрахань, 1999. - 310с.
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. - Ростов-на-Дону, 1996. - 512 с.
6. Миронова, Т.В. Структура и развитие профессионального самосознания: Дисс. д-ра психол.наук / Т.В.Миронова. - М., 1999. - 436с.
7. Поваренков, Ю.П. Профессиональное становление личности: Дисс ... д-ра психол.наук / Ю.П.Поваренков. – Ярославль, 1999. – 359с.
8. Темнова, Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: Дисс ... д-ра психол.наук / Л.В.Темнова. – М., 2001. – 421с.
9. Хамитова, И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта / И.Ю.Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализа.– №1.– 2000. - с. 30 – 45
10. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Дисс. д-ра психол.наук / Л.Б.Шнейдер. - М., 2001. – 348 с.

*Е.В. Долгова,
преподаватель ГОУ СПО «СПК» (г. Стерлитамак)*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СПО

Мы живем в такое время, когда высокие требования к жизни, к организации воспитания и обучения молодёжи заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения и воспитания в соответствие с требованиями ФГОС нового поколения. В процессе обучения студенты должны не только овладеть определенным кругом знаний и навыков в области изучаемой дисциплины, но и приобрести умение самостоятельно добывать любые знания, находить ответы на поставленные вопросы. Эти умения не заложены от природы, их необходимо развивать. Зачастую владея арсеналом теоретических знаний, обучаемые не могут применить их на практике, не способны самостоятельно мыслить, принимать решения, недостаточно владеют навыками самостоятельной работы с учебником и справочной литературой, навыками отбора, сравнения, сопоставления и обобщения материала. А современное общество требует от специалиста проявления умений самостоятельно и творчески решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности. Данное противоречие порождает проблему, решить которую невозможно только путём передачи знаний от педагога к обучаемому.

Психологами установлено, что упражнения или задания, выполняемые без чьей-либо поддержки, совершенствуют и укрепляют волевую сферу обучаемого, тренируют его в принятии решений, формируют умение защищать своё мнение, воспитывают внимание, целеустремленность и стремление довести дело до конца. Именно во время самостоятельной работы студенты учатся наблюдать за яв-

лениями действительности, сравнивать и сопоставлять их, анализировать, обобщать, выделять главное, рассуждать, делать выводы, то есть овладевают такими логическими операциями, которые необходимы для самостоятельного решения вопросов, выдвигаемых жизнью.

В связи с этим самостоятельная работа обучающихся на уроках и во внеурочной практике может стать при умелой её организации прекрасным средством воспитания у студентов самостоятельного мышления, готовности к саморазвитию, к формированию активной жизненной позиции.

Переход на новые образовательные стандарты в системе СПО сопровождается определением в учебном плане задач и содержания учебной дисциплины, количества часов и форм работы, а также возрастанием роли самостоятельной работы студентов при получении профессионального образования. Так, ФГОС СПО нового поколения предусматривают 30-50% от максимальной учебной нагрузки обучающегося на самостоятельную работу студента. В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения образовательное учреждение СПО «обязано обеспечивать эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей и мастеров производственного обучения».

В нормативных документах определены цели самостоятельной внеаудиторной работы студентов:

- закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий, самостоятельное овладение новым учебным материалом;
- формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда;
- развитие самостоятельности мышления;
- формирование убежденности, волевых черт характера, способности к самоорганизации.

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это ответственная и сложная работа каждого педагога, поскольку одной из главных функций самостоятельной работы является формирование высококультурной личности.

Самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Её правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения обучаемых в самостоятельную познавательную деятельность, как средство логической и психологической организации личности обучающегося. Студенту важно указать путь приобретения знаний, вооружить умениями и навыками научной организации умственного труда, сформировать умение ставить цель, выбирать средства её достижения, планировать работу во времени. Для формирования целостной и гармоничной личности необходимо систематическое включение её в самостоятельную деятельность, которая в процессе самостоятельной работы приобретает характер проблемно-поисковой деятельности.

Понятие *самостоятельная работа* в работах педагогов и психологов трактуется неоднозначно. Ещё древнегреческие ученые Сократ, Платон, Аристотель говорили о значимости добровольного, активного и самостоятельного овладения ребенком знаниями. Сократ считал, что развитие мышления человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а совершенствование личности и развитие её способностей – путем самопознания.

Такая деятельность доставляет ребенку радость и удовлетворение и тем самым устраняет пассивность с его стороны в приобретении новых знаний. Подобные мысли развиваются на страницах педагогических трудов Я. Коменского, Ж. Руссо, И. Песталоцци, К. Ушинского. Л.Н. Толстой считал, что цель учения – самостоятельное применение знаний в жизни. Современная наука также обращается к исследованию данного вида деятельности обучаемого. П.И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа должна выполняться без непосредственного участия педагога, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время; при этом обучаемый сознательно стремится достигнуть поставленной цели. А.И. Зимняя определяет самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную и структурированную самим объектом деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины. В педагогических работах ученые-теоретики в единстве с философами, психологами, социологами и физиологами исследуют виды и формы самостоятельной работы в свете основных качеств личности современной эпохи – инициативности, самостоятельности, творческой активности.

В процессе обучения могут применяться различные виды самостоятельной работы. Их можно классифицировать по различным признакам: по дидактической цели (теоретические, практические); по характеру учебной деятельности обучаемых (репродуктивные, репродуктивно-творческие, творческие); по форме организации (индивидуальные, групповые, коллективные); по степени активности студентов, их отношению к самостоятельной работе (обязательные и альтернативные, общие и вариативные, учебные задания в рамках учебного процесса и задания по интересам) и т.д. Таким образом, самостоятельная работа может быть рассмотрена как метод обучения (использование на аудиторных занятиях), как средство обучения (система заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы), как форма организации обучения (внеаудиторная или внеклассная работа).

Существует множество форм самостоятельной работы студентов на уроках и во внеурочной деятельности: работа с учебником и справочной литературой (выписки, конспект, составление опорных схем, заполнение таблиц и др.); выполнение упражнений, направленных на самостоятельное решение учебных задач; тестирование; анализ и переработка текста; написание аннотаций, рецензий, отзывов, творческих работ; подготовка устных и письменных сообщений, докладов, рефератов; оформление аннотированного каталога; научно-исследовательская деятельность; подготовка к практическим занятиям, контрольной работе, зачету, экзамену и т.д.

Указанные виды и формы самостоятельной работы применяются мной на уроках русского языка, литературы, русского языка и культуры речи, на факультативных занятиях, в ходе подготовки и проведения внеклассных мероприятий. Выполнение различных видов самостоятельной работы в ходе изучения дисциплин филологического цикла приучает студентов работать с книгой, осмысливать и оценивать прочитанное, сопоставлять и сравнивать, делать выводы, развивает наблюдательность студентов, их языковую грамотность, обогащает словарный запас.

При организации самостоятельной работы студентов на уроках и во внеурочной деятельности необходимо учитывать следующие требования:

- самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер;
- задания должны быть разнообразны по учебной цели и содержанию для формирования у обучаемых разнообразных умений и навыков;
- задания должны способствовать решению основных дидактических задач: приобретению студентами глубоких и прочных знаний, развитию у них познавательных способностей, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике;
- самостоятельная работа должна удовлетворять основным принципам дидактики: принципам доступности и систематичности, связи теории с практикой, сознательной и творческой активности, принципу обучения на высоком научном уровне;
- содержание и объем самостоятельной работы должны быть посильными для обучаемых, а сами студенты – подготовленными к выполнению самостоятельной работы практически и теоретически;
- самостоятельной работе должен предшествовать наглядный показ приемов работы преподавателя, сопровождаемый четкими объяснениями, записями на доске;
- информация, предлагаемая для самостоятельного анализа, должна быть доступной, в меру сложной, актуальной, интересной студентам;
- последовательность выполнения домашних и аудиторных самостоятельных работ должна логически вытекать из предыдущих работ и готовить почву для выполнения последующих заданий.

Правильно организованная и систематически проводимая самостоятельная работа способствует получению студентами более глубоких и прочных знаний. Организация выполнения студентами разнообразных по дидактической цели и содержанию видов самостоятельной работы способствует развитию мышления, познавательных и творческих способностей студентов. Тщательно продуманная методика организации и проведения самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у обучаемых умений и навыков практического характера, оказывает положительное влияние на формирование познавательных умений и навыков.

*Г.Н. Закирова,
студентка БГПУ им. М. Акмуллы(г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Проблема формирования творческих способностей младших школьников составляет основу, фундамент процесса обучения, является «вечной» педагогической проблемой, которая с течением времени не теряет своей актуальности, требуя постоянного, пристального внимания и дальнейшего развития. Сегодня в обществе особенно остро ощущается потребность в людях инициативных, творческих, готовых найти новые подходы к решению насущных социально-экономических, культурных задач, способных жить в новом демократическом обществе и быть полезными этому обществу. Творческие люди – двигатели прогресса, так как само по себе творчество – это создание нового. Развитие творческих способностей становится одной из основных задач современного образова-

ния. Для этого необходима специальная образовательная технология, которая бы позволяла развивать уникальный творческий потенциал каждого ученика, сохраняя при этом массовость образования[1;274].

Одной из основных целевых установок современного российского образования, обеспечивающей естественную и эффективную интеграцию ребёнка в общество, является формирование установки на творческую деятельность. Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в современном обществе, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение. Поэтому одной из социально значимых задач современной школы является развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания. В школе необходимо учить творчеству, т.е. «выращивать» у учащихся способность и потребность самостоятельно находить решение не встречавшихся ранее учебных и внеучебных задач, расковывать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, ориентировать на самоопределение и самоактуализацию[2; 35].

Наиболее благоприятны для развития творческого потенциала ребёнка уроки литературного чтения, такое сильное средство воздействия на личность, как художественная литература.

Следует помнить, что чтение для ребёнка – это труд, и творчество, и новые открытия, и самовоспитание, и конечно, удовольствие.

Сегодня необходимо гармонично сочетать учебную деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи.

На уроках литературного чтения посредством творческих заданий решаются следующие задачи:

-формирование умения подбирать информацию для составления текста повествовательного характера с элементами описания (по картине, о случае из жизни, об экскурсиях, наблюдениях);

-формирование и умения озаглавливать текст.

Любую деятельность, в том числе и творческую, можно представить в виде выполнения определенных заданий. Эффективность развития творческих способностей во многом зависит от того материала, на основе которого составлено задание. Творческая деятельность младших школьников продуктивная форма деятельности учащихся начальной школы, направленная на овладение творческим опытом познания, сознания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

Показатели развития творческих способностей:

- высокий уровень интереса к урокам литературного чтения;
- способность к фантазированию, воображению и моделированию;
- проявление догадливости, сообразительности, открытие новых для себя знаний, способов действий, поиск ответов на вопросы в книгах;
- проявление радостных эмоций во время работы;

- способность переживать ситуацию успеха, наслаждаться процессом творчества;
- проявление самостоятельности в работе;
- умение преодолевать возникшие трудности.

Именно уроки литературного чтения, начиная с первых дней пребывания ребенка в школе, способствуют развитию устной и письменной речи, а также развитию творческих способностей школьников, так как ученик в учебном процессе обучения старается занять позицию исследователя, творца[5;39].

Поскольку творческая деятельность предполагает наличие у детей литературно-творческих умений, необходима специальная система упражнений и заданий, которая позволила шаг за шагом формировать умение выполнять творческие задания.

Предлагаемая система имеет базовый и повышенный уровень развития творческих способностей на уроках литературного чтения.

Базовый уровень: рецензирование детьми созданных рисунков; метод моделирования; творческое пересказывание; составление сказочных объявлений и телеграмм; древо мудрости; продолжение произведения(придумывание конца).

Повышенный уровень: словотворчество; отзыв рецензия; аннотация; работа с кроссвордами; составление викторин; драматизация; написание эссе; составление диафильмов по произведению[3;100].

Все приемы и задания творческого характера, помогают в педагогической практике существенно повысить качество уроков литературного чтения, активизировать мыслительную деятельность учащихся, воображение, стимулирует развитие умения учиться, полноценнее воспринимать любое художественное произведение. Учебный процесс становится интересным и доступным для учащихся любого уровня развития, легко преодолеваются трудности в усвоении программного материала, формирование творческих способностей. Формирование творческих способностей младших школьников- процесс очень сложный, имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребёнка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности, ведёт к развитию у учащихся склонностей к какой-либо деятельности, которая в дальнейшем определяет у них свои жизненные планы. Использование творческих заданий в обучении, позволяет достигать определённых результатов:

- активизирует мыслительную деятельность, без которой школьнику очень сложно учиться, тем более с интересом;

- возрастает эффективность развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся;

- использование творческих работ позволяет рационально организовывать и воспитывать культуру умственного труда. Творческая деятельность, является более сложной по своей сущности, доступна только человеку.

Есть великая “ формула” приоткрывающая завесу над тайной рождения творческого ума: «Сначала открыть истину, известную многим, затем открыть истины, известные некоторым, и наконец открыть истины, никому еще неизвестные». Видимо, это и есть путь становления творческой стороны интеллекта, путь развития изобретательского таланта. Поэтому начальная школа, работающая на будущее, должна быть сориентирована на формирование творческих способностей личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] // Ростов-на-Дону, 2006.- 274с.
2. Никитина, А.В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа - 2008. - № 10.- С. 34-37.
3. Никитина, Л.В. Повышение эффективности уроков чтения путем организации групповой работы // Начальная школа - 2008.- № 5.- С. 99-100. Педагогика. / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. - 604с.
4. Пономарев, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная [Текст] - М.: Наука, 1990.
5. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника [Текст]// Вопросы психологии - 2007.- № 3.- С. 28-34

*И.И. Ибрагимова, преподаватель,
А.Р. Ситдикова, магистрант БГПУ им. М.Акмуллы (г. Уфа)*

ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время актуальным стоит вопрос о трудоустройстве молодых педагогов и психологов в сфере образования. Молодой специалист, выйдя за стены учебного заведения, сталкивается с множеством различных проблем. Во-первых: везде требуется опыт работы в той или иной сфере образования: дошкольного образования, школьного образования, начального, среднего и высшего профессионального образования. Учитывается, имеет ли профессиональные навыки педагог, психолог при работе с дошкольным возрастом, младшим школьным возрастом, подростковым, юношеским возрастом. Во-вторых: немаловажный вопрос состоит в том, что умеет ли молодой специалист на практике применять полученные теоретические знания. В-третьих: имеет ли представления о структуре образовательного процесса и в соответствии с ним умеет организовывать свою профессиональную деятельность. В-четвертых: не ошибся ли молодой специалист с выбором профессии, нравится ли ему данный выбор деятельности, нет ли сожалений о том, что столько лет проведенных за стенами университета были напрасными.

Для того чтобы подготовить своих выпускников со столкновением подобных проблем БГПУ им. М. Акмуллы в частности факультет психологии сотрудничает с Городским управлением народного образования. Данное сотрудничество позволяет студентам на практике ознакомиться с различными образовательными учреждениями, с центрами психологической помощи, реабилитационными центрами, детскими домами и получить профессиональные навыки. Студенты факультета психологии имеют возможность выбора работы с наиболее предпочтительной возрастной группой, с которой желают и могут работать в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями своей личности. Знание возрастных особенностей и специфики работы различных учреждений может играть значительную роль при становлении и развитии компетентного специалиста. В процессе прохождения практики студенты получают профессиональные навыки, применяя теоретические знания, полученные в стенах университета,

развивают свой творческий потенциал, получают возможность для исследовательской деятельности и участия в различных конференциях и семинарах.

В свою очередь образовательные учреждения благодаря сотрудничеству решают несколько не маловажных задач. Во-первых, решаются кадровые вопросы, что немаловажно, наиболее ответственных, компетентных и способных студентов после окончания университета, приглашают на работу; во-вторых, студенты могут предложить новые, креативные идеи, которые помогут наиболее эффективно разнообразить процесс работы. На базе МДОУ № 301 г. Уфы проведены занятия, развивающие игры с применением домино «Куклы народов Башкортостана», которое разработано на кафедре «Психология развития» БГПУ им. М Акмуллы профессором психологических наук Сорокиной А.И. На занятиях студенты представляли костюмы различных народов, знакомили детей с их особенностями, развивали толерантность и уважение к различным национальностям. В- третьих: приобретаются практические навыки у студентов и оказывается существенная помощь в реализации текущих профессиональных вопросов. На базе Военкомата Октябрьского, Орджоникидзевского, Калининского районов, студенты получают возможность ознакомиться с диагностическими методиками и на практике реализовать приобретенные практические навыки по выявлению военно-профессиональной пригодности юношей призывного возраста.

Проводятся тренинги детско-родительских отношений, тренинги на адаптацию к образовательным учреждениям, психологическая диагностика, коррекционные занятия, консультативные беседы на всех базах практики.

На базе БГПУ им. М Акмуллы на факультете психологии проходят ежегодная конференция «Малая академия наук», на которой ученики старших классов школ, лицеев, гимназий г. Уфы представляют свои научные работы в сфере психологии. Следует отметить, что психология не входит в общеобразовательную программу многих школ, но, не смотря на это, хорошо видна работа психологов данных общеобразовательных учреждений. Так как именно они способствовали появлению интереса своих учащихся, поддержали их инициативу и возможно способствовали выбору будущей профессии, вложили свои силы, эмоции и душу в данных детей при работе над проектом, который участвовал в конкурсе. Немаловажным остается и тот факт, что ежегодно присуждается номинация «Самый юный участник конкурса», этого звания достойны учащиеся начиная с 4 класса, а это, как известно, начальная школа. Возможность наших психологов неограниченна, умеют выявлять талантливых и способных ребят, начиная с начальной школы.

Таким образом, при взаимодействии и сотрудничестве Городского управления народного образования, БГПУ им. М Акмуллы факультета психологии решаются немаловажные задачи:

- 1) В образовательную сферу не попадают случайные люди, что обеспечивает безопасность образовательной среды
- 2) Студенты получают возможность полученные теоретические знания применить на практике и соответственно навыки, и опыт работы в данной сфере.
- 3) Благодаря сотрудничеству с ГУНО студенты для прохождения практики и, возможно, дальнейшей трудовой деятельности могут выбрать то или иное учебное заведение: дошкольного образования, школьного образования, начального,

среднего и высшего профессионального образования; центры психологической помощи, реабилитационные центры, детские дома, в соответствии со своими интересами и индивидуально-психологическими особенностями личности.

4) Студенты получают полную картину о структуре образовательного процесса и, в соответствии с ним, учатся строить свою профессиональную деятельность.

5) База практики является уникальным шансом для проведения исследовательской деятельности, новых открытий и написания научной работы.

6) Сотрудничество помогает организовывать семинары и научные конференции, на которых имеют возможность принять участие, как студенты, так и учащиеся общеобразовательных школ.

7) Решаются кадровые вопросы образовательных учреждений, что немаловажно, наиболее ответственных, компетентных и способных студентов после окончания университета, приглашают на работу.

8) Студенты могут предложить новые, креативные идеи, которые помогут наиболее эффективно разнообразить процесс работы.

*П. Иванова,
БГПУ им. М. Акмуллы*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОГО МУЗЕЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Музейный мир современной России охватывает около двух тысяч музеев, входящих в систему Министерства культуры РФ. Ежегодно с экскурсиями их посещают до 70 миллионов человек, ведь именно музеи формируют культурного человека и являются памятью народа, ее истоками. Работа музеев занимает важное место в учебно-воспитательном процессе. Она направлена, прежде всего, на формирование у учащихся патриотизма, гражданственности, высоких нравственных и эстетических качеств, помогает в приобщении детей и молодежи к традициям страны и ее народов, в развитии национального самосознания, способствует развитию творческого потенциала учащихся.

История формирования музеев уходит вглубь времен. В Древней Греции музеонами называли святилища для почитания муз, богинь-покровительниц творческой деятельности. Регулярно проходившие в них празднества превращали их в творческие центры, в которых проводились литературные, научные и другие творческие дебаты. Постепенно к ним добавились общеобразовательные занятия. В Древнем Риме музейоны, ставшие загородными виллами элиты, были предназначены для ее интеллектуального досуга. При этом далеко не обязательным было коллекционирование в музейонах собраний священных, культовых и исторических предметов. Эпоха Возрождения внесла в музейоны новый смысл. Интерес к античной культуре, собрание ее памятников стало основой формирования музеев как сокровищниц античной культуры, а затем и собрание редкостей, раритетов. С XVI в. музей понимается не только как собрание раритетов, но и как помещение для их хранения. Коллекции раритетов хранились в музеях – кабинетах-галереях. В эпоху Просвещения музей становится публичным местом хранения раритетных коллекций, их изучения и показа, и приобретает статус общеобразовательного учреждения культуры, способствующего не только социализации личности, но и всего общества. По мере общего развития, повыше-

ния общеобразовательного уровня общества музеем становится общедоступным, влияющим на процессы образования и социализации всего общества [4;9-10].

В настоящее время под музеем (музей – от греч. «храм муз», место, посвященное музам) понимается учреждение, в котором собираются, хранятся, экспонируются, изучаются произведения разных видов искусства, а также памятники и документы, относящиеся к другим областям духовной и материальной культуры, образцы природных богатств и т.д. [2;422]. Одним из современных перспективных направлений развития музеев является создание при помощи Интернета виртуальных музеев. Под виртуальным музеем мы понимаем (от virtual – возможный, скрытый, как бы существующий) информацию на электронном носителе о музее, который существует реально (сайты музеев) или только в сетевом пространстве. Для виртуальных музеев характерно использование интерактивных возможностей, предоставляемых электронными носителями: пользователь может «перемещаться» по трёхмерным залам, получать любые сведения и изображения, самостоятельно моделировать на компьютере виртуальные собрания и экспозиции. Важной составляющей является постоянная обратная связь с посетителями сайта [5], проявляющаяся в общении на форумах, в чатах, посредством электронной почты, через комментарии.

Создание виртуальных музеев произошло совсем недавно. Поначалу это были странички или вкладки на официальных сайтах реальных музеев мира (к примеру, «Лувра», «Государственного Эрмитажа», «Третьяковской галереи»). Они стали популярными, и это привело к их тиражированию на цифровых носителях. В настоящее время в Интернет-ресурсах появились виртуальные музеи, которые существуют исключительно в глобальной сети и не имеют реального аналога [1;3].

Одним из первых опытов создания виртуального музея на информационных порталах Интернета является программа художника М.Шемякина, транслируемая телевизионным каналом «Культура» [4;82]. «Воображаемый музей Михаила Шемякина» – это тринадцать визуальных лекций для всех, кто интересуется искусством и хотел бы больше о нем узнать. Художник рассказывает о создании не имеющей аналогов коллекции, и о её практической пользе – о том, как ею могут воспользоваться опытные и начинающие творцы [6].

Мы считаем, что знакомство с виртуальным музеем является первым шагом к посещению реального музея или, в случае его недоступности, знакомства с ним. В настоящее время они достаточно популярны среди молодежи, о чем свидетельствует то, что число их посетителей переросло за миллион человек (по данным А.Д. Тельчарова; 1997г.) [4;82].

Захватывающие перспективы для развития музейной педагогики связаны с освоением современными музеями виртуального пространства и формированием так называемой виртуальной музейной педагогики, которая, к сожалению, остается пока «неоткрытым континентом» для многих педагогов, имеющих о ней весьма туманное представление и считающих, что интернет принципиально не дидактичен в силу свойственного ему крайнего либерализма и даже экстремизма [1;3]. Однако благодаря энтузиастам виртуальная музейная педагогика стремительно развивается и утверждается в современной культуре. Ее организационной основой являются информационный и прочие аудиовизуальные носители или «веб-сайт, оптимизированный для экспозиции музейных материалов, которыми могут быть и предметы искусства, и исторические артефакты, и виртуальные коллекции, и фамильные реликвии» [1;3].

Виртуальные музеи открывают новые возможности для творческой деятельности педагогов. К примеру, используя широкие возможности компьютерной техники и глобальной сети Интернет, они могут проводить увлекательнейшие виртуальные экскурсии, напоминающие по форме слайд-шоу или слайд-показы. Такие виртуальные прогулки превращаются в настоящее увлекательнейшее путешествие, так как круговой панорамный обзор создает иллюзию включения в реальную музейную среду.

Наряду с этим виртуальные экскурсии помогают учащимся легче и комфортнее войти в экскурсионную деятельность в качестве экскурсанта и особенно экскурсовода. Ведь проведение экскурсий в реальном пространстве музеев или на улицах города порождает определенные требования. Во-первых, требует большого профессионального мастерства, умения владеть собой в незнакомой обстановке, держать внимание слушателей во время выступления (экскурсии). Во-вторых, администрация музеев нередко запрещает «посторонним» вести в залах музеев экскурсионную деятельность, поэтому виртуальный музей позволит каждому оттачивать экскурсионные навыки и ораторское мастерство. В-третьих, погодные условия порой не позволяют реализовать намеченный план и провести экскурсию по выбранной теме на улицах города, а наличие пробок в крупном мегаполисе нередко ее затягивает на длительное время и мешает в достаточной мере познакомиться с разными объектами, так как те находятся на значительных расстояниях друг от друга [1;4-5].

Сегодня имеются самые разные возможности для использования виртуальной музейной педагогики в образовательной практике. Актуальность и необходимость ее весьма очевидна. Поэтому остается только освоить эту новую и весьма полезную форму организации образовательного процесса и оценить ее потенциал в реальной практической деятельности [1;7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кучурин, В.В. Виртуальная музейная педагогика : современные возможности и перспективы [Текст] / Владимир Кучурин.- СПб. : Научно-методический центр Красногвардейского района. – 19 с.

2. Мелик-Пашаев, А.А. Современный словарь-справочник по искусству [Текст] / Александр Мелик-Пашаев. - М. : Олимп : ООО «Изд-во АСТ», 2000. – 816 с.

3. Сотникова, С.И. Музеология : Пособие для вузов [Текст] / Светлана Сотникова. - М. : Дрофа, 2004. - 192с.

4. Тельчаров, А.Д. Основы музейного дела. Введение в специальность : курс лекций [Текст] / Александр Тельчаров. - М. : Омега - Л, 2005. – 184 с.

5. Российская музейная энциклопедия [Электронный ресурс].- Режим доступа : URL : http://www.museum.ru/rme/sci_virt.asp?2 – (25.10.11).

6. Телеканал Культура [Электронный ресурс].- Режим доступа : URL : <http://www.tvkultura.ru/page.html?cid=2004> – (30.10.11).

*Т.П. Иванченко,
к. психол.н., доц. кафедры психологии БГПУ им. Акмуллы (г. Уфа)*

ВОЗМОЖНОСТИ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОСТИЖЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной программы среднего (полного) общего образования.

К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены личностные результаты, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [3].

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника ("портрет выпускника школы").

В настоящее время в России получила распространение вальдорфская педагогика, в которой накоплен огромный опыт развития личности школьника [4], [5].

Согласно ФГОС, одной из задач личностного развития школьников является сформированность нравственного сознания, чувств и поведения на основе сознательного усвоения общечеловеческих нравственных ценностей (любовь к человеку, доброта, милосердие, равноправие, справедливость, ответственность, свобода выбора, честь, достоинство, совесть, честность, долг и др.).

В вальдорфской школе в соответствии с равновесным сочетанием познавательной, эмоциональной и практической деятельности большое значение придаётся преподаванию искусств [6]. При любой художественной работе, даже если она весьма проста, ребёнок так обрабатывает материал, что в нём выявляется нечто существенное: искусство всегда означает процесс одухотворённости, формирования нравственности, ведь творческая работа требует упражнений и повторений, ведущих к росту творческих сил и творческого переживания. Особенно велико в связи с этим значение искусства рассказывания как учителя, так и самих учеников.

В вальдорфских школах ежедневно рассказыванию уделяется 15-20 минут (в дополнение к рассказыванию на уроках истории, литературы и др.). В конце так называемого главного урока учитель рассказывает детям историю, связанную с основной темой года. Данное рассказывание ставит перед собой множество целей, среди которых:

1. Формирование ответов на сокровенные вопросы, которые живут в ребёнке определённого возраста.
2. Нравственное воспитание без морализирования. История в конце урока - это школа морали. Вальдорфские учителя дают детям моральную силу, но без давления.

3. Формирования культуры детей.

4. Развитие искусства слушателя, что важно для развития толерантности.

Теперь более подробно обратимся к содержательной стороне рассказов.

1 класс. С поступлением в школу ребёнок открывается образной речи в сказках. Учителю важно выбирать для рассказывания подлинно народные сказки в их первоначальной редакции: их простодушный и ясный стиль с его исконно народной образностью ведёт детей к чистым истинам бытия, здесь «глаголет Гений речи». Дети в понятных для них образах постигают мир добра и зла.

2 класс. Постепенно ребёнок отходит от образного мира сказок, попадая в мир некоей полярности. В это время полезно для детей чередовать рассказывание басен и легенд. Эти истории будут в противоположность сказкам рассказываться реалистически и со слегка подчёркнутой интонацией. Через басенные сюжеты дети понимают, что любой человек может иметь различные недостатки. Например, как Лиса, он может быть хитрым, как Заяц - трусливым, как Волк - злым, и т.п. А в легендах о святых ученики узнают о людях, которые сумели силой духа победить в себе все эти человеческие слабости. Таким образом, закладываются основы понимания: да, человек может быть слаб, поддаваясь инстинктам, но человек отличается от животного тем, что силой своего «Я» может изменить себя, стать лучше.

3 класс. Наступление «9-летнего Рубикона», обычно влечёт за собой то, что дети внутри себя имеют много вопросов: кто я? как устроен этот мир? что такое смерть? и т.п. Важно, чтобы дети получили на эти вопросы нравственные ответы. Ветхозаветные тексты, с одной стороны, и рассказы о крестьянах и ремесленниках, с другой стороны, дают возможность не потеряться ребёнку во время серьёзного возрастного кризиса. Высокий стиль рассказов из Ветхого завета возвышает детей, показывает им, что мир - это не случайный хаос, а упорядоченная система. Низкий стиль речи ремесленников и крестьян придаёт детям нравственной силы, а простой юмор помогает справиться с житейскими трудностями.

4 класс. Северогерманская мифология, славянская мифология, эпос «Урал-Батыр», русские былины.

5 класс. Индийские, персидские, египетские, греческие мифы, отрывки из «Илиады», «Одиссеи».

6 класс. Средневековые легенды, сюжеты из римской истории.

7 класс. Рассказы о великих географических открытиях, о жизни и обычаях различных племён и народов.

8 класс. Биографии великих людей (писателей, учёных, художников и т.д.).

Таким образом, в вальдорфской школе искусство рассказывания занимает важное место в развитии нравственности личности.

В связи с вышесказанным представляют интерес результаты психолого-педагогического исследования, направленного на выявление уровня морального сознания у учащихся старших классов Самарской вальдорфской школы, проведенного В.А. Дудко. Исследователь пришел к выводу о том, что «у всех старшеклассников вальдорфской школы выражена способность вести глубинный диалог с окружающими, совместно находить решения, удовлетворяющие всех участников, им свойственны: принятие и осознание норм поведения; ...способность осуществлять духовно-нравственный выбор в сложных жизненных ситуациях» [1].

Учащиеся негосударственной, муниципальной (массовой традиционной) и муниципальной «Самарской вальдорфской школы» имеют серьезные отличия в выраженности уровней морального сознания. В массовой школе преобладает доконвенциональный уровень морального сознания (62%), в негосударственной школе – конвенциональный (67%), в муниципальной вальдорфской школе – постконвенциональный (54%).

В целом, выраженность постконвенционального уровня морального сознания была распределена следующим образом: V стадия («социальное соглашение») выявлена у 44% учащихся вальдорфской школы, у 19% учащихся негосударственной школы и 5% учащихся массовой школы; VI стадия («универсально-этические принципы») была обнаружена у 10% учащихся вальдорфской школы, у 3% учащихся негосударственной школы и 2% учащихся массовой школы.

Интерпретация Л. Колберга уровней морального сознания показывает прямую взаимосвязь морали с конвенциональным сознанием, а нравственности – с постконвенциональным.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования должны отражать также сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Отечеству, сформированность гражданской позиции выпускника как сознательного, активного и ответственного члена российского общества.

В этой связи интерес представляют исследования, проведенные С.Г. Ихсановой [2]. Автором показано значение социально-педагогической модели школы как фактора политической социализации.

Основное различие в результатах школьного периода политической социализации касается различий в содержании политических категорий: старшеклассники вальдорфской школы показывают более глубокое понимание сущностного содержания политических категорий.

Общая оценка наиболее значимых властных фигур, данная учениками трех различных школ, практически не содержит значимых различий, однако система оценочных координат, или, иначе говоря, качеств, служащих ориентирами при оценке персонифицированной власти, имеет существенные различия: ученики вальдорфской школы выделяют оценочное пространство, содержащее сущностные характеристики лидерства и власти («главный-первый-незаменимый-важный-заметный»), ученики школ с традиционной педагогической моделью используют описательные характеристики, отражающие личные качества носителя власти («ответственный-самостоятельный-энергичный-решительный-умный» и т.д.) [2].

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сделать вывод о том, что Самарская вальдорфская школа добивается более глубоких результатов политической социализации, нежели массовые традиционные школы.

По нашему мнению, опыт вальдорфской педагогики в развитии личности школьника может быть критически переосмыслен и творчески использован в современной российской школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудко В.А. Специфика моральных суждений учащихся старших классов (на примере моральных дилемм Л. Колберга). Моральное сознание учащихся вальдорфской школы: совокупность принципов и норм // <http://waldorf.samara.ru/>
2. Ихсанова С.Г. Психологические аспекты политической социализации учащихся в зависимости от образовательной модели школы: Дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2003.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты // <http://mon.gov.ru/>
4. Штейнер Р. Методика и дидактика. - М.: Парсифаль, 1996. - 176 с.
5. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Пер. с нем. Д.М. Виноградова. - М.: Парсифаль, 1996. - 176 с.
6. Штокмайер К., Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ / Пер с нем. И.Маханькова, под редакцией Д.М. Виноградова. - М.: Парсифаль, 1995. - 116 с.

З.Р. Игбаева,

к.ю.н., магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА, ГОТОВНОСТЬ И ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Анализ литературных источников, показывает, что понятие профессиональная подготовка используется зачастую различными учеными в качестве синонима таких терминов как, профессиональная подготовленность и готовность, под которыми понимают результат профессионального образования.

Так, С.Я. Батышева [1]⁴¹ под профессиональной подготовкой понимает совокупность специальных знаний, навыков и умений, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности. В зависимости от квалификации она указывает четыре основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего специального, начального профессионального и элементарного».

В то же время широко распространено понимание подготовки к профессиональной деятельности как процесса, основанного на специально организуемой и сознательно осуществляемой педагогической деятельности, которая предполагает стимулирование активной деятельности обучаемого по овладению опытом (формирование знаний, умений, навыков, способов деятельности). Подготовка к деятельности рассматривается также как система, включающая в себя ряд взаимосвязанных структурных элементов: содержание, методы и средства. В таком понимании объем понятия «профессиональная подготовка» почти полностью совпадает с определением «процесс обучения» [2].

Другие ученые рассматривают подготовку, как более узкое понятие, которое в общей системе образования обеспечивает возможность выполнения им практических задач профессиональной деятельности и опирается на формирование прикладных знаний, умений и навыков посредством практического общения, упражнений, стажировки, тренировки в условиях, близких к реальным.

⁴¹ Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел. В 5-ти частях. /Под ред. А.С. Батышева. – СПб., 1995.

В соответствии с Законом «об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1[3] под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования, то есть законодатель рассматривает подготовку как результат.

С процессуальной точки зрения профессиональная подготовка - это процесс обучения и воспитания. Профессиональное образование - это обучение и воспитание специалиста в соответствии с требованиями профессии, как социально-культурного явления в жизни общества. Поэтому нередко понятие «профессиональная подготовка», употребляется как синоним «профессионального образования», когда речь идет о соответствии требованиям, изложенным в профессионально-квалификационных характеристиках по конкретной специальности. Следует согласиться с Е.С. Ивановой, что профессиональная подготовка курсантов и слушателей вузов МВД – это педагогический процесс по освоению знаний, умений, навыков и формированию профессионально-важных качеств, отвечающих требованиям специальности в современных условиях [2].

Таким образом, анализ смысловых различий в словосочетаниях «профессиональная готовность», «профессиональная подготовка» и «профессиональная подготовленность» позволяет утверждать, что термин «подготовка» целесообразно, по нашему мнению, рассматривать как процесс обучения. Готовность - это результат профессионального обучения, отражающий внутреннюю (субъективную) предпосылку деятельности. Подготовленность - это результат профессионального обучения, отражающий объективные предпосылки деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел. В 5-ти частях. /Под ред. А.С. Батышева. – СПб., 1995.
2. Иванова Е.С. Повышение качества профессиональной подготовки курсантов следственной специализации в вузах МВД России. Автореферат дисс. канд. пед. наук. Санкт-Петербург. 2006
3. СПС «Гарант»

*Р.Р. Иксанова,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Идея гражданственности, социальной значимости человека и просветительства лежат в основе деятельности любого государства. При определении места гражданского воспитания в системе образования основополагающим является утверждение о том, что гражданское воспитание есть система, находящаяся во взаимодействии с другими, но сохраняющая при этом свою целостность и особенности. Процесс формирования гражданских качеств молодого поколения характеризуется рядом общих и специфических особенностей, причем компоненты гражданских

качеств, самостоятельно существовавшие по отношению друг к другу, приходят во взаимодействие, приобретая общие свойства и отношения [1, с.201].

Традиционно термином «гражданин» обозначается лицо, принадлежащее на правовой основе к определённому государству, наделённое правами, свободами и обременённое обязанностями. Гражданином также можно назвать человека, подчиняющего свои личные интересы интересам общества. Важнейшая функция формирования гражданина принадлежит гражданскому воспитанию.

За свою историю как понятие «гражданское воспитание», так и его содержание претерпели ряд изменений. Мыслители прошлого считали, что гражданин должен служить, прежде всего, государству, а его принадлежность обществу являлась второстепенной. Цицерон, к примеру, предложил концепцию государства и достойных граждан, согласно которой гражданин обязан был следовать принципам добродетели: поступать справедливо, помогать людям, не нарушать человеческие права других жителей, защищать Отечество. Введённый в обиход Аристотелем термин «гражданское общество», означающий союз свободных и равноправных граждан, объединённых государством, также эволюционировал. Ему часто противопоставляется представление Эпикура о гражданском обществе: гражданин в ответе за своё личное счастье, жизнь и свободу.

Для философов Востока термин «гражданин» представлялся в значении «член государства». Гражданин должен был служить обществу, государству, уважать старших, при этом принимая своё подчинённое отношение к государству.

Возникновение и распространение христианства изменило взаимоотношения человека и общества. Теперь воспитательную функцию выполняла религия, тогда как светское воспитание отошло на второй план. С принятием христианства человек сначала становился служителем религии, затем – гражданином. В эпоху Возрождения устанавливается равновесие религиозного и гражданского воспитания, т.е. происходит освобождение личности и общества от церкви.

К этому периоду относятся работы Т.Мора, Т.Кампанеллы, Г.Кершенштейнера, для которых формирование личности гражданина связано с дальнейшей демократизацией общества. Чешский педагог Я.А.Коменский призывал приобщить к культуре всех членов общества, что должно было, по его мнению, улучшить все взаимоотношения в обществе. Наконец, в «Декларации прав человека и гражданина» 1789 г. во время Французской революции были провозглашены права, обязанности, свобода личности и слова, равенство граждан перед законом, что свидетельствовало о начале становления гражданского общества во Франции. Вслед за Францией законодательное оформление гражданского общества начало распространяться по всей Западной Европе.

Доминирование интересов государства над интересами личности было важнейшей особенностью гражданственности, как в период Российской империи, так и в Советской России. Советская гражданственность формировалась жёсткой системой насаждения соответствующих образов мысли и действия в школе и вузе, обязательным участием в практиках, пропаганда воспитательных мероприятий в виде партийных, профсоюзных и производственных собраний [2, с.154 – 156].

Социально-экономические изменения, последовавшие за распадом СССР, социальная дифференциация общества, смена, а, зачастую, забвение нравственных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание, характерными чертами которого стали недостаточный уровень развития демократической культуры и правосознания у граждан, пренебрежение к правам и свободам человека, неуважительное отношение к закону, социальным и нравственным институтам. Таким образом, проведение единой государственной политики в области гражданского образования в Российской Федерации, способствующей формированию демократической гражданственности в современном российском обществе и закрепляющей в содержании образования такие ценности, как права и свободы человека, мир, демократическое участие в жизни общества, уважение к истории Российской Федерации и её народов, ответственность, толерантность, отказ от насилия и межкультурный диалог является актуальной задачей [3, с.1 – 6]. Для решения данной проблемы Советом по содействию развитию институтов гражданского общества и правам человека при Президенте РФ была разработана государственная программа «Гражданское образование населения Российской Федерации на 2005-2010гг.». Программа основана на принципах научности, демократизма, системности и преемственности, учитывает особенности современного развития российского общества и государства, тенденции развития отечественной и зарубежной практик гражданского образования.

Образование является важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Поставленная перед российским образованием задача готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе, но создавать и поддерживать его, свидетельствует о признании роли гражданского образования. Для достижения этой цели необходимо формирование системы непрерывного гражданского образования на протяжении всей жизни человека, организация системной деятельности по повышению качества, эффективности гражданского образования. Традиционными для русской культуры ценностями являются патриотизм, служение Отечеству, приоритет духовно-нравственных ценностей над материально-прагматическими, милосердие, способность к сопереживанию, справедливость, толерантность. Эти ценности могут быть взаимоувязаны с утвердившимися в международном сообществе либеральными ценностями, к которым относятся гуманизм, индивидуальная свобода, права человека, равенство людей перед законом, общественно-политическая активность, уважение к собственности, материальное благосостояние как условие жизни, достойной человека.

Современное понимание гражданственности включает в себя сферу «объективной гражданственности» (институциональные и юридические аспекты статуса гражданина и механизмы его реализации), а также сферу «субъективной гражданственности» (индивидуальное или коллективное проявление солидарности с другими членами общества). Гражданское образование должно основываться на развитии и реализации прав и ответственности гражданина, а формирование демократической гражданственности должно осуществляться в общеобразовательной и профессиональной школе и вне её. При таком подходе данный целенаправленный процесс становится элементом, характеризующим демократическое общество. Основным направлением становления современного граж-

данина является приобщение учащейся молодёжи к миру ценностей образования. Гражданская позиция личности и наличие ярко выраженного чувства патриотизма становятся определяющими факторами, характеризующими всю линию построения общественных отношений личности, её ориентацию в социальном взаимодействии.

Реализация направлений развития гражданского образования закономерно зависит от потребностей общества и требований, предъявляемых гражданину. Необходимо отметить одну важную закономерность: между требованиями общества и государства есть существенная разница, и приоритетность требований первого плана общеизвестна. В связи с изменением социальных условий, условий развития общества эти потребности меняются, объективно изменяя процесс и содержание гражданского воспитания. Изменения, произошедшие на территории нашей страны привели к необходимости формирования гражданина либеральной России, что стало объективной и важнейшей потребностью для большинства субъектов бывшего Союза.

Система гражданского образования России предусматривает: деятельность образовательных учреждений всех видов и типов; массовую работу, организуемую различными государственными структурами и неправительственными организациями; деятельность средств массовой информации, научных и других организаций, творческих союзов, направленную на рассмотрение и освещение проблем гражданского образования, на формирование гражданственности. Это свидетельствует о том, что гражданское образование в России получает поддержку и развитие, но пока еще не сформирована система непрерывного гражданского образования взрослых, комплекс ресурсного, нормативно-правового и организационно-методического обеспечения данной системы, не определены концепция, стандарты, отсутствует единство в отношении ценностных оснований гражданского образования. Поэтому проблема гражданского образования и воспитания остаётся актуальной и решается в нашей стране на государственном уровне. Для успешного решения образовательных проблем необходимо активнейшее участие всех слоёв общества.

Таким образом, понятие «гражданское образование» претерпело много изменений. В разные времена гражданское образование играло различные роли в становлении общества. Решение проблемы гражданского образования является актуальнейшей проблемой и на сегодняшний день.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаязов А.С. Образование как пространство формирования личности гражданина. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 284 с.
2. Казаева Е. А. Основные направления развития гражданского воспитания / Е. А. Казаева, Л. А. Дорошук // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4(68). – С. 154 -163.
3. Государственная программа «Гражданское образование населения Российской Федерации на 2005-2010 годы». – статья, Учительская газета, №10 от 14 марта 2005.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сегодня из-за огромного количества информации появилось множество проблем, одна из которых укладывается в систему образования. Особый интерес для нас представляют вопросы, связанные с применением информационных технологий в образовании, так как в наше время обычными методами обучения удовлетворить индивидуальные запросы учащихся стало труднее.

Одним из самых доступных средств в данном случае является использование компьютера. Средства информационных и компьютерных технологий позволяют автоматизировать, а тем самым упростить ту сложную процедуру, которую используют участники образовательного процесса, в том числе и преподаватели при создании методических пособий. Тем самым, представление различного рода электронных учебников, методических пособий на компьютере имеет ряд важных преимуществ. Во-первых, это автоматизация, как самого процесса создания таковых, так и хранения, передачи данных в любой необходимой форме. Во-вторых, это работа с практически неограниченным объёмом данных. В-третьих, в создании таковых участвуют учащиеся, приобретая для себя немало новых навыков и принося этим самым пользу не только себе, но образовательному заведению.

Информационные образовательные ресурсы подразумевают создание учебников средствами компьютерных технологий, схожие с изданием учебных пособий нового поколения, отвечающих потребностям личности обучаемого, педагога. Разработка учебных изданий нового поколения призвана обеспечить единство учебного процесса и современных, новационных научных исследований, т.е. целесообразность использования новых информационных технологий в учебном процессе. Эффект от применения средств компьютерной техники в обучении может быть достигнут лишь тогда, когда специалист предметной области не ограничивается в средствах представления информации, коммуникаций и работы с базами данных и знаний.

Любой учащийся индивидуален, он осваивает новый учебный материал по-разному: различны темп, скорость восприятия, ответная реакция на сигналы, интерпретация информации, формирование наглядных образов и представлений. Преподавателям приходится находить индивидуальный подход к каждому ученику. С использованием передовых информационных технологий, сети Internet, средств мультимедиа удовлетворить индивидуальные запросы учащихся стало намного проще. Сегодня этому отвечают средства новых информационных технологий (СНИТ). В справочниках под этим следует понимать программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации.

Ускорение научно-технического прогресса, основанное на внедрении в производство гибких автоматизированных систем, микропроцессорных средств и устройств программного управления, роботов и обрабатывающих центров, поставило перед современной педагогической наукой важную задачу – воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанный с информатизацией. Решение вышеназванной задачи – выполнение социального заказа общества – коренным образом зависит как от технической оснащенности учебных заведений электронно-вычислительной техникой с соответствующим периферийным оборудованием, учебным, демонстрационным оборудованием, функционирующим на базе СНИТ, так и от готовности обучаемых к восприятию постоянно возрастающего потока информации, в том числе применяемой в учебном процессе.

Повсеместное использование информационных ресурсов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности наиболее квалифицированной части трудоспособного населения общества, определяет необходимость подготовки в подрастающем поколении творчески активного резерва. По этой причине становится актуальной разработка определенных методических подходов к использованию СНИТ для реализации идей развивающего обучения, развития личности обучаемого. В частности, для развития творческого потенциала индивида, формирования у обучаемого умения осуществлять прогнозирование результатов своей деятельности, разрабатывать стратегию поиска путей и методов решения задач – как учебных, так и практических. Не менее важна задача обеспечения психолого-педагогическими и методическими разработками, направленными на выявление оптимальных условий использования СНИТ в целях интенсификации учебного процесса, повышения его эффективности и качества. Актуальность вышеперечисленного определяется не только социальным заказом, но и потребностями индивида к самоопределению и самовыражению в условиях современного общества этапа информатизации.

Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей СНИТ, реализация которых создает предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. Перечислим эти возможности:

- незамедлительная обратная связь между пользователем и СНИТ;
- компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и «виртуальных»;
- архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных;
- автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента.

Средства информатизации практических занятий, должны предоставлять обучаемому сведения о теме, цели и порядке проведения занятия, контролировать знания каждого обучаемого, выдавать обучаемому информацию о правильности ответа, предъявлять необходимый теоретический материал или методику

решения задач, оценивать знания обучаемых, осуществлять обратную связь между учителем, средством ИКТ и обучаемым.

Средства информатизации самостоятельной работы обучаемых должны соответствовать учебной программе изучаемой дисциплины с одновременной ориентацией на углубленное изучение теории. Такие образовательные электронные издания и ресурсы должны обладать более детальной системой контекстно-зависимых справок, комментариев и подсказок.

Итак, говоря о современном образовании, мы акцентировали внимание на средствах новых информационных технологий, позволяющих решить большее количество вопросов; использовать максимальное количество информационных ресурсов; оптимизирующих деятельность участников образовательного процесса по своим целевым установкам и задачам, приводящих к эффективному управлению, организации и ее дальнейшей реализации.

*А.А. Исанбаева,
аспирант кафедры педагогики БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

САМООЦЕНКА КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Современное российское образование должно быть нацелено на формирование свободной, творческой, инициативной, саморазвивающейся личности, без которой невозможно успешное общественное развитие. Успешность решения задач начального общего образования с введением ФГОС зависит от того, как система оценивания реализуется в образовательной практике по выявлению того, как определяются достижение требований результатов начального общего образования. Отличительной чертой в новой системе оценивания становится ее многофункциональность. В условиях выявления динамики индивидуального прогрессивного развития младшего школьника целесообразно выстроить оценочную систему так, чтобы обучающиеся находились в условиях ситуации успеха, выявления их уровня развития, стимулирования к достижению новых результатов, создания обратной связи, где обучающиеся будут находиться в позиции субъекта заинтересованной деятельности, формирования систематической оценочной самооценки, выстраивания мониторинга по обеспечению наличной информации для родителей и управленцев содержанием образования.[3] Предметом итоговой оценки достижений обучающихся основной образовательной программы начального общего образования являются личные результаты, которые отражают достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Необходимых для продолжения обучения в основной школе.

Потребность в объективной оценке своих результатов остается наиболее значимой для каждого учащегося начальной школы. Согласно толковому словарю русского языка «оценка – это мнение (человека) о ценности, уровне или качестве чего-либо или кого-либо».[6] Долгие годы в российском образовании учительское сообщество выражало данное мнение об успехах ученика с помощью единой общегосударственной системы оценивания: пятибалльной отметочной системы. Выставляя отметку младшему школьнику, учитель выдвигает на

первый план, прежде всего, государственный образовательный стандарт знаний, умений, навыков; отметка не отражает сам процесс овладения ЗУН. Сложившаяся на сегодняшний день система оценки качества учебных достижений учащихся трудно совместима с теми изменениями, которые происходят в системе образования в связи с ее модернизацией. В документе «Стратегия модернизации структуры и содержания общего образования» отмечаются недостатки системы оценивания в образовании, а именно: направленность оценки исключительно на внешний контроль, преимущественная ориентация на проверку репродуктивного уровня усвоения фактологических и алгоритмических знаний и умений. [4] В Письме МО РФ от 03.06.03 «О системе оценивания учебных достижений младших школьников» указывается, что пятибалльная система оценивания не дает полноценной возможности для формирования у учащихся оценочной самостоятельности – ключевой компетенции, определяющей новое качество содержания российского образования. [2]

Обновление содержания начального общего образования за последние годы в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта строится в основном на обеспечении формирования психических новообразований младшего школьника. Н.Ф.Виноградова на основе этого в портрете младшего школьника XXI столетия одной из характеристик выделяет его способность к самообразованию и рефлексивной самооценке. Новые стандарты в качестве основного объекта оценки личностных результатов устанавливают сформированность универсальных действий, одно из которых является способность адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности, понимать границы того, «что я знаю» и «что я не знаю», определять объективно уровень владения своими компетенциями в той или иной деятельности. [1]

Целенаправленный анализ литературы показал, что отдельные аспекты исследуемой проблемы получили свою фундаментальную разработку, а именно исследование функции оценки знаний учащихся в традиционной системе обучения в трудах М.И. Зарецкого, И.И. Кулибаба, И.Я. Лернер, Е.И. Перовского, С.И. Руновского, М.Н. Скаткина, В.П. Стрекозина; изучение влияния оценки на формирование самооценки учащихся, на интерес и отношение школьников к предмету – Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.И. Липкиной, Л.А. Рыбак. Проблемам оценки учащихся посвящены работы Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого, В.М. Полонского, Л.М. Фридмана, Ш.А. Амонашвили, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др. Содержание и структура достижений учащихся рассматривается в исследованиях П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.А. Менчинской и др. Требования к планируемым результатам обучения, а также система заданий по математике и русскому языку в начальном общем образовании описаны в монографии коллективом авторов под руководством Г.С. Ковалевой и О.Б. Логиновой. Таким образом, оценка достижений планируемых результатов начального общего образования актуальна и на сегодняшний день.

Младший школьник нуждается в оценке каждого своего усилия. Но как сделать, чтобы ребенок совершал усилия не ради оценки учителя или не только ради нее? Как пишет в своей книге «Оценка без отметки» Цукерман Г.А. «зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется

внутренняя оценочная ситуация - самооценка». [5] Самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в процессе создания оценки, в выработке ее критериев. Предлагая учащемуся развернутую систему оценочных взаимоотношений, сотрудничество учителей и учеников в разработке критериев оценивания, способов и применении оценок, школа может помочь стать своим ученикам людьми самостоятельными, самостоятельно оценивающими себя и других. Почему же это умение так важно? Потому что ребенок, не умеющий оценивать свои возможности, так и не становится субъектом учебной деятельности, собственного жизнестроительства, он постоянно нуждается в контроле и оценке и учителей, и родителей. С действия самооценки, со способности понять «это я знаю/не знаю, понимаю/не понимаю, где могу я это применить» начинается самостоятельность младшего школьника.

Какой из инструментариев современной системы оценивания будет способствовать формированию самооценки младшего школьника? Текущую оценку учебных достижений можно фиксировать с помощью условных шкал – «волшебных линейек» (инструмент самооценки метода Дембо - Рубинштейн). Оценки, фиксирующие продвижение младших школьников можно заносить в специальный «Лист индивидуальных достижений». Освоенные навыки дети и учитель могут отмечать в нем с помощью значков, или закрашивая клеточку полностью или частично. В конце изучения темы рекомендуется провести проверочную работу по оценке сформированности планируемых результатов по учебному предмету. Важно, чтобы предварительно состоялось обсуждение детей и учителя критериев успешности выполнения данной работы.

Для того чтобы научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, понять, что не хватает для успешного действия, Цукерман Г.А. предлагает учителю создать специальные учебные ситуации по решению заданий с недостающими данными. [5] Бенжамин Блум считает, что одной из основных задач школы является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни и умению применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем. В связи с этим Б.Блум предлагает создавать педагогические ситуации, направленные на индивидуальное прогрессивное развитие ребенка: умение анализировать, синтезировать. Самооценка учащимся себя в его таксономическом подходе является высшей категорией таксономии учебных целей. [7]

Личные достижения ребенка в творчестве, его инициативу во всех сферах школьной жизни можно оценить в «Тетради открытий». [2] Нередко ребенок высказывает догадку, опережая класс на несколько дней, недель, месяцев. Чтобы поддержать это сверхценное событие, нужна особая форма фиксации детских догадок: тетрадь, конверт или ватман, висящий на стеке, куда учитель, а позже – сами ученики вписывают интересное предположение, ставят имя автора и число, когда догадка была высказана. Осознание собственного авторства через его социальное признание – вот та культурная оценочная форма, которая органична для творчества, особенно на его начальных этапах.

В условиях введения ФГОС нового поколения система накопительной оценки вводится с 1-го класса в форме портфолио с целью создания ситуации успеха для каждого ученика, повышения самооценки и уверенности в собствен-

ных возможностях. Он представляет собой подборку работ ребенка, отражающие его успехи, интересы в творческой и учебно-познавательной деятельности, лучшие работы, грамоты и дипломы, доклады, материалы, показывающие прогресс учащегося. Портфолио помогает раскрыть индивидуальные способности ученика, приобрести навыки рефлексии, формирует установки на творческую деятельность. Задача учителя - правильно организовать работу по введению накопительной системы оценивания и объективно выставлять итоговую отметку с учётом этой системы. [

Отбирая работы для портфолио, учитель должен задуматься над следующими вопросами:

- что считать хорошим показателем для этого конкретного ученика;
- какие качества, свидетельствующие о развитии ребенка, в данном портфолио продемонстрированы;
- как эта работа соотносится с другими материалами этого портфолио. [2]

Применение всех перечисленных форм оценивания, направленных, прежде всего, на формирование самооценки младшего школьника, требует от учителя высочайшего профессионализма, так как детская самооценка благополучно развивается только на основе положительной общей самооценки.

Как мы можем заметить, система оценивания в условиях введения ФГОС стала не только комплексной, многофункциональной, но и трудоемкой. Чтобы не допустить перегрузки и ошибок со стороны учителя, необходим поиск путей разработки и внедрения новых форм отчета учителя, компьютеризации системы оценивания с дальнейшим переводом ее на цифровую, автоматизированную основу.

Новая система оценивания результатов будет, конечно же, еще развиваться, в процессе ее внедрения в образовательный процесс будут ставиться новые вопросы, проблемы, которые потребуют поиска их решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России 06.10.2009 № 373. М.: Просвещение, 2010.

2. Письмо МО РФ. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в образовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования. № 13-51-120/13 от 03.06.2003.

3. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3-х частях. / Под редакцией Г.С.Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009.

4. Матвиевская, Е.Г. Современная оценка качества образования : теория и практика [Текст] / Е.Г. Матвиевская. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2007. – 184 с.

5. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. Москва – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999.

6. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940

7. Чошанов М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США / М.А. Чошанов // Педагогика. - 2000. - № 4. - С. 86-91

ЦЕННОСТЬ ИДЕИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В последние годы подготовка специалистов по социальной работе получает все более системное теоретическое обоснование. В него включаются разные аспекты – психологические, педагогические, нормативно-правовые, экономические, социологические, социально-психологические. Поскольку проблема индивидуального подхода наиболее глубоко рассматривается в педагогике и психологии, в основу нашего исследования легли труды ученых-педагогов, психологов.

Проблему индивидуального подхода в педагогике активно разрабатывают Н.А. Алексеев, В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, Б. Берендт, А.Г. Гостев, М.А. Данилов, М.Е. Дуранов, З.И. Змеев, А.К. Маркова, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.Ю. Панасюк, А. Сольс, В.В. Сериков, М. Тегер, А.Я. Найн, Г. Флах, И.С. Якиманская и другие.

Индивидуализация обучения выступает как важный и дискуссионный вопрос в педагогике разных периодов. Еще в школах древнего мира и средневековья при индивидуальном обучении учителя (Плутарх, Протагор, Сократ, Платон, Квинтилиан, Конфуций и др.) сталкивались с тем, что ученики по-разному воспринимали, усваивали, запоминали учебный материал, проявляя неодинаковое отношение к учебным занятиям. «Я согласен, – писал Квинтилиан, – что один имеет более ума, нежели другой... Однако не найдешь никого, кто бы через прилежание в чем-нибудь не успел» [67].

Значительный вклад, с нашей точки зрения, в разработку вопросов развития личности, учета закономерностей развития ребенка, индивидуального подхода в обучении и воспитании внесли В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский. Они не только выдвинули идею изучения личности ребенка, его индивидуальных особенностей, но и сделали попытку дать практические рекомендации по осуществлению индивидуального подхода к детям, хотя все они были определены эмпирическим путем. Проведенный нами анализ литературы свидетельствует о том, что начало теоретического уровня разработки индивидуального подхода к учащимся в обучении и воспитании связано с именами Я.А. Коменского и К.Д. Ушинского.

Я.А. Коменский в своей работе «Великая дидактика» впервые высказал мнение о необходимости индивидуального подхода к учащимся, дал теоретическое обоснование общеклассной работе на уроке в сочетании ее с индивидуальной, выступая против того, что школа подводит всех учащихся под один шаблон, обезличивает их [80].

По мнению К.Д. Ушинского, основное условие успешного воспитания ребенка – учет его возрастных, психологических особенностей. Поскольку дети по своей природе очень индивидуальны, то общие рецепты в обучении, считал он, к успеху привести не могут [184].

Впоследствии идеи индивидуализации обучения развивали Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтерев, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, В.Я. Стоюнин и др. Говоря о вы-

водах и рекомендациях этих педагогов, мы, вслед за А.А. Кирсановым, считаем, что они строились преимущественно на эмпирическом уровне. Многие педагогические идеи того времени (конец XIX в.), несмотря на их общий прогрессивный характер, были исторически ограничены, односторонни, так как в основном индивидуальный подход рассматривался как воздействие одиночки-учителя на одного ученика, и к тому же политические воззрения авторов накладывали свой отпечаток на рассматриваемые ими психолого-педагогические проблемы [77].

Во времена формирования советской школы проблемой индивидуализации обучения занимались П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий и др. При поддержке этих ученых была создана педологическая служба. Основное назначение ее ученые видели в изучении индивидуальных особенностей детей, в научном обосновании средств и форм их дифференцированного обучения и воспитания, разработке концепции общего развития ребенка, построенных на идеях общественно-исторической обусловленности высших психологических функций. Но на это направление индивидуализации было наложено табу Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов», приостановившее разработку методик изучения личности, которое «по единому мнению современных историков педагогики привело к так называемой бездетной педагогике» [182].

После указанного Постановления вопрос индивидуализации обучения в истории советской педагогической науки и практики школы активно стал обсуждаться вновь лишь в 50-х годах. Во многих педагогических изысканиях этих лет В.К. Бубновой, А.М. Гельмонт, Л.В. Занкова, Н.В. Кузнецовой, Л.С. Славинной и др. индивидуализация обучения рассматривалась в основном как средство устранения перегрузки учащихся, предупреждения неуспеваемости. Индивидуальный подход к учащимся подразумевал учет их индивидуальных особенностей в обучении и во внеурочной работе. Эти особенности учитывались преимущественно при изложении учителем нового материала. Мы считаем, что многие выводы и рекомендации ученых этого времени носили общий характер, были построены на интуиции педагога, а не на глубоком исследовательском материале. Но сам факт обращения к теоретической разработке проблемы имел огромное значение и заложил фундамент нового этапа ее развития.

Проведенный нами анализ педагогической и психологической литературы по интересующей проблеме показывает, что, начиная с 60-х годов XX века, проблема индивидуализации обучения учащихся оказывается в центре внимания отечественной дидактики. Индивидуальный подход в обучении исследовался как средство повышения эффективности обучения (И.Т. Бутузov, В.И. Гладких, М.Д. Сонин и др.); с точки зрения организационных форм обучения (В.И. Загвязинский, А.А. Кирсанов, П.М. Николаева, Л.П. Кныш, Б.П. Осинov и др.); как средство развития познавательной активности (А.А. Кирсанов и др.).

Несмотря на различие в предмете исследования, общая направленность работ вышеперечисленных ученых, с нашей точки зрения, состоит в том, что в них подчеркивается необходимость индивидуализации. На основе проведенного обзора литературных источников можно утверждать, что вопросы индивидуализации обучения учащихся были предметом подробного обсуждения и в 70-е годы XX века. Наиболее активное изучение этой проблемы связано с именами Н.К.

Гончаровой, Г.А. Данилочкиной, Е.Ю. Кирилловой, А.А. Кирсанова, М.А. Мартынович, Е.С. Рабунского, И.М. Чередова и др.

Анализируя публикации 80-х годов, непосредственно связанные с темой нашей работы, отметим наиболее значимые, с нашей точки зрения, направления исследования проблемы: изучение и учет индивидуальных особенностей учащихся в учебно-воспитательном процессе (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, К.Б. Булаева, Н.В. Костерев, Н.И. Мурачковский, Н.П. Щербо и др.); учение об интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин и др.); организация дифференцированных форм обучения на уроке (В.Г. Болтянский, Н.И. Мурачковский и др.).

В соответствии с проблемой исследования нам представляется необходимым рассмотрение сущности принципа индивидуализации педагогического процесса, который базируется на педагогической закономерности, согласно которой в педагогическом процессе достигается тем большая эффективность в развитии личности, чем более эффективно осуществляется индивидуализация различных видов деятельности в педагогических целях [11].

С точки зрения педагогики, принцип индивидуального подхода в воспитании требует, чтобы педагог: 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки каждого из своих воспитанников; 2) умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и другие; 3) постоянно привлекал каждого воспитанника к посильной для него и все усложняющейся воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности; 4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить – оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств; 5) максимально опирался на собственную активность личности; 6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания; 7) развивал самостоятельность, инициативу воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял по пути, ведущему к успеху в деятельности [(127)].

Используя данные об индивидуализации воспитательного процесса, специалист по социальной работе может целенаправленно воздействовать на формирование личностных качеств клиента. Проводя инструктаж, организуя изучение технологической документации, специалист по социальной работе, опираясь на индивидуальные качества клиента, способен добиться активности клиента, что в конечном счете и является целью взаимодействия специалиста с клиентом. Доверие к людям в единстве с проверкой и контролем, осуществляемыми с педагогическим тактом, являются выражением принципа гуманизма социальной работы. Специалист стремится опираться на положительное, следовать в воспитании персонала оптимистической гипотезе. Какими бы сложными ни были обстоятельства воспитательной работы, всегда найдутся люди, факторы, отдельные человеческие качества, которые помогают успешно решать задачи социализации, самовоспитания, перевоспитания и формирования механизмов самозащиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения / Под ред. Е.С. Рабунского. – Горький: ГГПИИЯ, 1974. – 109 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Изб. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1995. – 651 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Учпедгиз, 1953. – Т. 1. – 637 с.
4. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 240 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.

*Г.И. Исхакова,
канд. философ. наук, доцент УГНТУ (г. Уфа)*

ИНЖЕНЕР – ПРОСВЕТИТЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Глобальное информационное общество основано на высоких технологиях, без которых само его существование становится просто невозможно. Образуются гибкие, расширяющиеся информационно-образовательные среды, использующие современные информационные технологии. Инженерные навыки приходится осваивать всем в прямом смысле слова: чиновникам, учителям, биологам, архивистам и др.

Быстрое обновление современных технологий, ускоренное освоение новой техники и процессов производства должны быть обеспечены творческими, активными специалистами, обладающими способностями к самостоятельному пополнению знаний. Поэтому в последнее время столь велик интерес к образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам, использующим информационные технологии.

Здесь необходимо подчеркнуть, что произошла некоторая переоценка ценностей. Прежде жёстко критиковалось алгоритмическое мышление как нетворческое, ограничивающее возможности человека. Но развитие технологий показало, что алгоритмическое мышление открывает неожиданные перспективы, именно потому, что упорядочивает, организует мышление. А если учесть, что логика как предмет не изучается в школе, и у современного студента и специалиста не было возможности узнать законы мышления, то информационные технологии выступают в качестве ликбеза именно в организации самого процесса мышления, что очень видно в умении правильно поставить вопрос и задать параметры системе.

В современном обществе инженер формирует, как модно теперь говорить, контент, функционирование, которого сказывается на жизни общества в целом.

Инженер выступает в роли медиатора для общества в целом. Задача системы образования сформировать инженера, способного быть не только медиатором, стать просветителем в самом высоком смысле слова. Инженерная деятельность всё более превращается в социально-инженерную деятельность.

Современный инженер – это специалист, для системы знаний и умений которого, характерна целостность в понимании проблем – на фактологическом, теоретическом и рефлексивном уровнях. Но таким просветителем может оказаться специалист из любой отрасли, посредством информационных технологий перешагнувший рубеж своей специальности и вышедший в широкое поле социальных связей современного общества.

(' ')

БАШКОРТ ХАЛЫК ЙОМАКТАРЫНДА АЛМАШТАР

Халык ижадының башка төрзәренән айырмалы рәүештә, йомак үтә ябай, ләкин кешенең көндәлек тормошонан айырылғыһыҙ булған конкрет әйбер һәм күренештәр менән эш итә, шул ябай ғына нәмәләргә поэтиклаштыра. “Йомак, - тип яза М.А. Рыбникова, - алыстан күзәтеүзәр, күзгә бәрелгәндән алынған тәһсирзәр һөзөмтәһе түгел, ә нәмәләргә кешеләр менән бәйләнешен һәм үз-ара мөнәсәбәтен тыузырған хезмәт тәһрибәһенең нәтижәһе ул” [2:11]. Был һүззәргә башкорт халкының йомактарына карата ла әйтергә мөмкин. Йомактардың күбәһенең хезмәткә, эш коралдарына, тормош-көнкүреш әйберзәренә бәйләнгән булуы ғалим фекеренең хаклығын раһлай.

Кешеләргә аҡылға өйрәтеү, зиһенләгән арттырыу за йомактардың төп функцияларының береһенә инә. Уларҙы сисеү процессында кеше матурлыҡты күрә һәм аңлай белергә өйрәнә, шулай ук халкыбыҙдың үткәндәге һәм бөгөнгө тормош-көнкүреш, йәшәү рәүешен менән таныша. Юкка ғына ғалимдар йомакты «Тормошто, доньяны таныу-белеү курсы»тип атамай [1:8].

Йомактар, лингвистик яктан, иң аз өйрәнелгән фольклор жанры. Телдә өйрәнәү өсөн, йомактардың тел-стиль үзенсәлектәрен өйрәнәү бик актуаль мәсьәләләргә береһе, сөнки йомакта бик боронғо һүззәр, грамматик формалар, фонетик үзенсәлектәр һаҡланған.

Йомактарға башка һүз төркөмдәре менән бергә, алмаш – һүз төркөмөн дә бик йыш оратырға мөмкин.

Алмаштардың мәғәнәһе һәм кайһы һүз төркөмө урынында килеүе контекста ғына асыла. Алмаштар, белдергән мәғәнәләренә карап, түбәндәге төркөмсәләргә бүленә: зат, күрһәтеү, һорау, билдәләү, билдәһезлек, юклыҡ алмаштары. Йомактарға алмаштардың бөтә төркөмсәләренә лә миһалдар табырға була. Мәсәлән:

1) Йомактарға зат алмаштары:

Ун икенең - мин бере, тирәккә тағам бөрө.(март айы)

Йәйен түгеп, үсә кыш, үсә баш түбән килеш.
Кояштан нур бөркөлһө, лай-илай ул үлә. (кыйыктағы боззар)

Без-без, без инек, утыз ике кыз инек.
Ике рәткә тезелдек, берәм-берәм өзөлдөк. (теш төшөү)
Зат алмаштары килеш менән үзгәрәләр. Күплектә зат алмаштары
килеш менән исемдәр кеүек үзгәрә:

Берәүзең өс килене, өсөһө лә егәрле,
Көнө-төнө эшләйзәр, безгә ризык өстәйзәр. (йәй айзары)

Салғыйымды аса ла үзе минән каса. (ел)

Һиңә лә бирмәй, миңә лә бирмәй,
Үзе ашап ашап ултыра. (ут, ут яғыу)

2) Күрһәтеү алмаштарына был, теге, шул, ошо, ул, бынау, ана, анау,
бындай, тегендәй, шундай, ошондай, ундай, былай, тегеләй, шулай,
ошолдай, улай алмаштары карай:

Түтәлдәге түтәйгә кем тотона, шул илар. (һуған)

Анау ауыл бураһы, бынау ауыл бураһы,
Күтәрелгән кураһы. (төтөн)

Күрһәтеү алмаштары ла зат алмаштары кеүек килеш менән
үзгәрәләр:

Өй түрендә кәңәшсем,
Шуға килеп кәңәштем (акыл).

3) Билдәләү алмаштары йомактарға киң кулланыла. һәр, һәр бер,
үз алмаштары һөйләмдә һүз барған предметтарҙы айырып, баһым яһап
әйтеүҙе белдерә:

Үзе йылан төслө, үзе кеше билендә. (кайыш)

Бер тирәк, ун ике ботак, һәр ботакта дүрт һабак,
һәр һабакта ете япрак. (йыл хисабы)

Бөтә, бөтәһе, бөтөн, бар, барыһы, барса, һәммә, йәмғеһе
алмаштары һөйләмдә һүз барған предметтарҙы, хәл-вакифаларҙы бергә
туплауҙы, уларҙы дөйөмләштереп күрһәтеүҙе белдерә:

Бәләкәй генә ағас тырма бөтөн көтөүҙе кыуа. (тәртешкә)

Үкерә лә котора, бөтә ерҙе тултыра. (буран)

4) һорау алмаштарына түбәндәге һүзҙәр кара: кем, нимә, ни,
һиндәй, һисә, кайға, қасан, һисек һ.б. Шулай ук һорау алмаштары ла
йомактарға йыш осрай:

Старт юкта – йүгертә, гармун юкта – бейетә.

Кулдары юк – семетә, быныһы нимә? Кем әйтә? (һыуык)

* * *

Донъяла өс нимәнең осо юк? (һыу, юл, бағыу)

5) Билдәһезлек алмаштарына миһал:

* * *

Ала икән, қола икән, ак икән, кара икән,

Кайһалыр бара икән, күз йәше тама икән.(болот, ямғыр)

6) Юклық алмаштарының беренсе төркөмөнә һис кем, һис нимә, һис бер, һис һисек, һис қасан, һис һиндәй, һис һи алмаштары һнә. Был төр алмаштар *һис* қиһәкһәһенәң һорау алмаштары һенән бергә қулланылыуынан яһала. Юклық алмаштарының икенсе төркөмә билдәһезлек алмашы функцияһын үтәгән бер һанының юклық алмаштары һенән бергә қилеуенән һасил була: бер кем, беркем дә, бер һимә, бер һимә лә, бер қасан һ.б. :

Телән бер кем дә белмәй,

Уһан башқа берәү зә өйгә һнмәй.

(йозак, аскыс)

* * *

Аяғы һенән қолағының һаны юк,

һис бер ерендә қаны юк.

(ағастың тамыры, ботағы, япрағы)

* * *

һис қасан да ашықмаһ,

Ауыр йөгән ташламаһ.(гөбөргәйел)

Шулай итеп, башқорт халық йомақтарында алмаштарзың бөтә төркөмһәләренә лә миһалдар табырға мөһкин.

ӘЗӘБИӘТ

1. , 1979.
2. 9- , 2007.- 11 –
3. , 2002.
4. // , 2006, 1.
5. , 1950.
6. , 2008.

*А.И. Кагарманова,
к.п.н., доц., БГПУ им. М.Акмиллы (г. Уфа)*

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Развивать у подрастающего поколения самостоятельное мышление, готовить к творческому самостоятельному труду – важнейшая задача современного образования. Модернизация образования связывается с созданием механизма ее соответствия социальным и экономическим потребностям страны, запросам личности, общества и государства.

Во многом этой задаче соответствует активное использование самостоятельной работы с учащимися. Педагоги едины в мнении, что самостоятельная работа учащихся способствует формированию у них познавательной самостоятельности, развивает мышление, формирует осознанные знания и умения, но в то же время к вопросу – что же такое самостоятельная работа, к определению ее как дидактической категории исследователи подходят с различных позиций.

Самостоятельную работу рассматривают: 1. как форму организации учебных занятий [2; 10]; 2. как вид познавательной деятельности учащихся, как метод обучения [9]; 3. как средства организации и выполнения учащимися самостоятельной деятельности [5; 7; 8].

По мнению Б.П. Есипова? “самостоятельная работа учащихся... - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий” [2]. Самостоятельная работа – это высшая работа учебной деятельности школьника и является компонентом целостного педагогического процесса, поэтому её присущи такие функции, как воспитательная, образовательная, развивающая.

Самостоятельная работа учащихся является неотъемлемым элементом познавательной деятельности. Без нее невозможно обеспечить единство преподавания и самостоятельного учения школьников.

Широкое применение на сегодняшний день получили такие разновидности самостоятельной работы, как программированные задания, алгоритмы, задания типа тестов. К отдельным методам самостоятельной работы принято относить: метод работы с учебником, книгой; написание сочинений, рассказов, стихов и пр.; метод самостоятельной работы с приборами и лабораторными приспособлениями; метод самостоятельного решения задач (по физике, химии, математике и т.д.) метод самостоятельных наблюдений; метод самостоятельного выполнения производственных заданий. Распространенным видом самостоятельной работы является выполнение домашних заданий (устных, письменных, опытно-экспериментальных). Эффективность самостоятельной работы учащихся зависит от многих факторов: характера знаний, источника знаний, условий организации и т.д.

Коджаспирова Г.М. выделяет следующие цели самостоятельной работы: качественное усвоение учебного материала; выработка умений и навыков учебной деятельности; формирование познавательных способностей учащихся и интереса к изучаемому материалу; формирование готовности к самообразованию; формирование самостоятельности как качества личности [4, с. 178].

Признаки, характеризующие самостоятельную работу: а) наличие цели самостоятельной работы; б) наличие конкретного задания; в) четкое определение формы выражения результата самостоятельной работы; г) определение формы проверки результата самостоятельной работы; д) обязательность выполнения работы каждым учеником, получившим задание.

Выделяются следующие виды: работа с книгой; упражнения; работа с картой; заполнение таблиц; решение задач; сочинения; доклады; лабораторные ра-

боты; реферирование; составление аннотаций; составление конспектов; составление литературных обзоров; составление планов.

Формы самостоятельной работы: декадники; конференции; кружок; лекции; “мозговой штурм”; научно-исследовательская работа школьников; предметные вечера; КВН; олимпиада; семинар (межпредметный, предметный, обзорный); экскурсии; факультативные занятия.

Самостоятельные работы можно разделить на группы по преобладающему характеру познавательной деятельности: воспроизводящие и творческие. Воспроизводящие - это уровень преобразующего и “рассуждающего” воспроизведения (отрицательная черта - пресыщение работой, скука, вызываемая единообразием и монотонностью деятельностью). Творческие - кумуляция знаний, выражающаяся в способности школьника творить новые идеи или способы деятельности (отрицательная черта - ущерб и вред накоплению необходимого круга знаний, навыков и умений - главному условию успешного самостоятельного продвижения школьника в познавательном процессе).

Более сложный вариант классификации самостоятельных работ по познавательной деятельности, предложил И.И. Малкин [6]:

1. Работы репродуктивного типа: а) воспроизводящие; б) тренировочные; в) обзорные; г) проверочные.

2. Работы познавательно-поискового типа: а) подготовительные; б) констатирующие; в) экспериментально-поисковые; г) логически-поисковые.

3. Работы творческого типа: а) художественно-образные; б) научно-творческие; в) конструктивно-творческие.

4. Работы познавательно-практического типа: а) учебно-практические; б) общественно-практические.

Организация самостоятельной работы – это отбор средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность, обеспечение условий эффективности.

В процессе управления самостоятельной деятельностью не последнее место принадлежит преподавателю, так как он принимает прямое (затем косвенное) участие в организации педагогического процесса.

В связи с этим перечислим принципы управления: 1) дифференцированный подход к учащимся с соблюдением посильности учебных заданий; 2) планомерное возрастание интеллектуальных нагрузок и последовательный переход к более неточным и неполным указаниям по выполнению самостоятельной работы; 3) постепенное отдаление учителя и занятие им позиции пассивного наблюдателя за процессом; 4) переход от контроля учителя к самоконтролю.

Руководство самостоятельной работой учащихся осуществляется по следующим этапам: подготовка учащихся - повторение, сообщение нового материала, проведение наблюдений; четкие указания об объеме и содержании самостоятельной работы, целях, техники выполнения; выполнение самостоятельной работы; подведение итогов самостоятельной работы.

Практический опыт учителей показывает, что:

1. Систематически проводимая самостоятельная работа (с учебником по решению задач, выполнению наблюдений и опытов) при правильной ее организации способствует получению учащимися более глубоких и прочных знаний по

сравнению с теми, которые они приобретают при сообщении учителем готовых знаний.

2. Организация выполнения учащимися разнообразных по дидактической цели и содержанию самостоятельных работ способствует развитию их познавательных и творческих способностей, развитию мышления.

3. При тщательно продуманной методике проведения самостоятельных работ ускоряются темпы формирования у учащихся умений и навыков практического характера, а это в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование познавательных умений и навыков.

4. С течением времени при систематической организации самостоятельной работы на уроках и сочетании ее с различными видами домашней работы по предмету у учащихся вырабатываются устойчивые навыки самостоятельной работы. В результате для выполнения примерно одинаковых по объему и степени трудности работ учащиеся затрачивают значительно меньше времени по сравнению с учащимися таких классов, в которых самостоятельная работа совершенно не организуется или проводится нерегулярно. Это позволяет постепенно наращивать темпы изучения программного материала, увеличить время на решение задач, выполнение экспериментальных работ и других видов работ творческого характера.

Любая самостоятельная работа учащихся должна контролироваться. А.С.Границкая предлагает контрольный комплекс, который обеспечивает сплошную контролируемость результатов самостоятельной работы. В данный комплекс входят следующие виды контроля: контроль учителя; самоконтроль; взаимоконтроль; внутренний самоконтроль [1].

Конечный этап контрольного комплекса – внутренний самоконтроль. Переход к внутреннему самоконтролю означает, что правильные учебные действия сформированы, и необходимость внешнего контроля отпала.

Итак, при выполнении любого вида самостоятельной работы учащийся должен пройти следующие этапы:

- определение цели самостоятельной работы;
- конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи;
- самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;
- выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);
- планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи;
- реализация программы выполнения самостоятельной работы;

ЛИТЕРАТУРА:

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. – М., 1991. – 175с.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961. – 239с.
3. Жукова Е.Д. Самостоятельная работа студентов. – Уфа, 2007. – 164с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика в таблицах и схемах. – М., 1993. – 205с.

5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
6. Малкин И.И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся // Приложение к журналу «Народное образование». – 1966. – №10. – С.13-23.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972. – 184с.
8. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. – М., 1986.
9. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений учащихся // Советская педагогика. – 1980. - №12. – С.45-48.
10. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982. – 278с.

*Р.Х. Калимуллин,
к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРИНЦИП «НЕ НАВРЕДИ» В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ

Духовно-нравственное развитие учащихся общеобразовательных школ является актуальной проблемой современной системы образования. В настоящее время в России наряду с социально-экономическими проблемами возникает проблема снижения духовно-нравственного уровня подрастающего поколения.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России указывается, что в период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодёжи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформации традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

В медиапространстве молодому поколению агрессивно навязывается ценностная модель, предполагающая доминирование материального над духовным. В результате у детей формируются искажённые представления о доброте, милосердии, красоте, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Высокий уровень детской преступности вызван общим усилением социального размежевания и жестокости в обществе. Детей отличает эмоциональная, культурная и духовная незрелость. В сложившихся условиях очевидна необходимость модернизации воспитания детей.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России предусматривает формирование нравственных ценностей в сфере государственных, общественных, семейных отношений, совершенствование личностных качеств, патриотизма, социальной солидарности, гражданственности, позитивного отношения к труду, к творчеству, к науке, к традиционным российским религиям, к искусству и литературе, к природе, в целом к человечеству.

Одним из действенных способов развития духовно-нравственного воспитания школьников является предполагаемое внедрение учебной дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» в образовательный процесс общеобразовательной школы во второй четверти четвёртого класса и первой четверти пятого класса. Данную дисциплину предполагается разделить на следующие модули: основы мировых религиозных культур, основы православной

культуры, основы исламской культуры, основы иудейской культуры, основы буддизма, основы светской этики.

В настоящее время в 19 регионах России (Еврейской автономной области, Камчатского края, Пензенской области, Удмуртской Республики, Чувашской Республики, Вологодской, Калининградской областей, Красноярского края, Новосибирской, Томской, Курганской, Свердловской, Костромской, Тамбовской, Тверской областей, Республики Калмыкия, Карачаево-Черкесской Республики, Ставропольского края, Чеченской Республики) проходит апробация данной дисциплины. Если эксперимент будет положительным, то в 2012 году планируется ввести эту дисциплину во всех школах России. Преподавание дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» предусматривает выбор школьниками, советуясь с родителями, одного из следующих направлений: основы мировых религиозных культур, основы православной культуры, основы исламской культуры, основы иудейской культуры, основы буддизма, основы светской этики.

Цель учебного курса - формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Задачами учебного курса являются:

- знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики;

- развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества;
- обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и

- морали, полученных обучающимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы;

- развитие способностей младших школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия. Предварительные результаты эксперимента показывают, что школьники, советуясь с родителями, выбирают в основном «Основы светской этики» - более 60%, основы мировых религиозных культур приблизительно 23% и остальные 10-13 % приходятся на основы (православной, исламской, иудейской, буддийской) культур.

В разных районах России выбор направлений дисциплины школьниками зависит от преимущественного проживания той или иной национальности. Так, например, в Чечне 99% школьников выбрали «Основы исламской культуры». В Тверской области подавляющее большинство детей выбрали «Основы православной культуры», а в Вологодской – «Основы светской этики». Член Общественного совета главный редактор радиостанции "Эхо Москвы" Алексей Венедиктов высказал свои сомнения по целесообразности введения дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» в образовательную практику школы: « До сих пор нет полной ясности, а полезен ли такой предмет для школы?». Он выразил опасение по вопросу выбора какого-либо определённого,

единственного направления дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики», например, «Основы исламской культуры»: «Это может привести к тому, что вырастет поколение детей, которые не будут знать основы других религий». А. Венедиктов считает, что угроза такого "однобокого знания" вполне реальна для многонационального российского государства.

Тенденция преимущественного выбора «Основ светской этики» некоторой частью родителей связано, вероятно, с тем, что родители надеются развить у своих детей гуманистические принципы жизни, исключая информацию, связанную с религией. Однако этика не может заменить культуру в любых её проявлениях, так как этика является только частью культуры. Сложившийся «перекос» в сторону выбора школьниками (родителями) направления «Основ светской этики» не гарантирует успеха по повышению уровня духовной, нравственной культуры детей.

Муфтий, шейх-уль-ислам, председатель Центрального Духовного Управления мусульман России и Европейских стран СНГ (ЦДУМ) Талгат Таджуддин в интервью радиостанции «Эхо Москвы» по вопросу введения дисциплины «Основы религиозной культуры и светской этики» в практику школьного образования сказал, что «предмет детям нужен для того, чтобы они познавали свою традицию, свои корни». По поводу специфики преподавания данной дисциплины для школьников муфтий Талгат Таджуддин считает, что «должен быть составлен один учебник. Первая глава может быть представлена Русской православной церковью по всем вопросам православия. Вторую главу могут подготовить мусульманское духовное управление, освещая все вопросы касающиеся ислама. Материалы по иудаизму и буддизму могут представить управления соответствующих религий. Каждая традиционная конфессия – будь то христианство, ислам, иудаизм – призывает практически к одним и тем же духовно-нравственным ценностям, провозглашая единство бога, отличаясь только тем, что каждый по-своему идет к богу. Единство монотеистического подхода позволяет закладывать мир и согласие между людьми. для такой многоконфессиональной, многонациональной страны как Россия».

Мы считаем, что содержание дисциплины должно включать не только религиозные представления нравственности, духовности, но и использовать пласт культурных достижений известных учёных, педагогов, философов, просветителей. В качестве примера можно привести творчество выдающегося поэта-философа, поэта-мыслителя, поэта-просветителя Мифтахетдина Акмуллы. Знание гуманистических основ жизни, человеколюбие, умение раскрывать тайны человеческой души, призывы к просвещению, к труду раскрываются в стихотворении Акмуллы "Назидания".

В жизни, первое, **совесть** нужна, совестливость,
Совестливость как божья дается нам милость.
Мало молвить с усердием: “Прости меня, Боже!” –
Молча совесть блюсти в себе – много дороже.
Честь и **честность** – второе условие.
Если нет чести в тебе, то не будет, хоть тресни.
Для бесчестного лучшее место – в могиле,
Чем ходить по земле в святотатственной силе.

Третье, сказано, **ум**. Говорить с дураками
Не словами приходится, а кулаками.
Осердясь, дураки посягают на веру,
Ни в делах, ни в сужденьях не ведая меру.

Благодарность, мы скажем, четвертое свойство.

Коль ты неблагодарен, то с глаз моих смойся!

За добро благодарен, будь и за доверье,

И за то, что Аллах в мир открыл тебе двери.

Свойство пятое – это **порядочность**. С нею

Мы любовь обретаем – нет чувства сильнее!

Нас любовь возвышает и делает чище,

Потому мы до гроба любовь свою ищем.

А шестое условие – это **терпенье**.

Терпеливый достигнет всего без сомненья.

Нетерпение – признак отсутствия воли,

Приведет оно к скорби, раскаянью, боли.

Страсть – седьмое условие. Страсть – это пламя!

Это пламя небесное властвует нами.

Мудрецы говорят: все, что названо выше,

Совмещается в нас под единою крышей.

В заключение Акмулла высказывается о роли воспитания молодого поколения.

Подлый блага от Бога вовек не дождется.

Мудрый – и умерев – среди живых остается.

Просвещенный пребудет в умах. А невежда –

Как корова, что в пыль молоком обольется.

О нутре ты сначала своим беспокойся,

Чтоб не вонь шла оттуда, а лилось бы солнце.

Пусть душа будет чистой. Стремись к очищению –

Нет без этого пользы в твоём просвещенье.

Поэт указывает на семь человеческих качеств, характерных для нравственного человека: совесть, честность, ум, благодарность,

порядочность, терпение, страсть. Всё творчество Акмуллы связано с совершенствованием уровня воспитанности, образованности человека. Формирование толерантности, человеколюбия, гармоничного отношения к себе, к окружающим, к миру с нашей точки зрения станет эффективным, если школьники при изучении дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» не будут делиться по религиозным основаниям, а будут изучать совместно ключевые положения нравственности, духовности, этики, морали. Преподавание данной дисциплины должно строиться на интегративном подходе, включающем всё положительное и ценное, содержащееся в исламе, православии, иудаизме и буддизме. Такой подход не вызовет противоречий по религиозным проблемам между школьниками и будет способствовать повышению уровня духовности, нравственности, морали, этики. Противоречивые вопросы по религиозным основаниям не рекомендуется включать в содержание изучаемой дисциплины. От преподавателей требуется кропотливая работа по повышению своего культурного

уровня в вопросах связанных с культурой религий, особенно по проблемам нравственности, духовности, этики, морали. Нам представляется, что формирование нравственности, духовности только в 4-5 классах является полумерой развития школьников. По нашему мнению духовно-нравственное развитие культуры учащихся станет успешным, если будет обеспечиваться изучение данной дисциплины с первого по одиннадцатый класс. Реализация указанных рекомендаций позволит минимизировать возможные элементы национальной непримиримости по определённым религиозным вопросам, повысит толерантность, укрепит дружбу между детьми и станет основой совершенствования духовно-нравственной составляющей школьников.

*Л.М. Кашанова,
д.п.н., профессор, БГПУ им. М.Акмуллы (г. Уфа)*

ПРОФИЛАКТИКА МУЗЫКАЛЬНОЙ НАРКОМАНИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Современные негативные процессы в обществе напрямую и косвенно связывают с падением культуры и недооценкой правительства культурной составляющей в жизни России. Этот вывод получен из опыта последних двадцати лет перестройки российского общества, где прослеживаются рост преступности, наркомании, беспорядочности, демографические спады и кризисы, рост психических заболеваний, всевозможных фобий, проблемы одиночества; практическое отсутствие понятий «патриотизм», «национальная гордость», «благородство», «милосердие». Всё это – плоды небрежного отношения к культуре, так как главным идолом поклонения, мерилем успеха стали деньги, богатство, успех любой ценой и т.д.

Когда говорим о духовной культуре, то следует говорить о театре, музыке, литературе, живописи, хореографии. Именно эта часть культуры, выделяемая как искусство, формирует, настраивает, стабилизирует духовный мир человека. Именно искусство имея огромное влияние на человека, позволяет ему взглянуть на себя и жизнь как бы со стороны, оценить свои поступки и их последствия, узнать прошлое, подсмотреть будущее. Многие философы, политики, писатели, историки, критики, искусствоведы пытаются раскрыть секрет такого влияния. На сегодня существует множество теорий, гипотез, блестящих предположений о воздействующей силе искусства. Однако все логические построения, умные гипотезы способны лишь приоткрыть мизерную часть тайны [5].

Новые веяния, вызовы времени ставят важные задачи перед искусством, требуя от него особой ответственности. Вместе с тем современная массовая культура в большинстве оторвана от традиционных корней, космополитична, поэтому формирует легковерные, быстро меняющиеся ценностные ориентиры. Изменения происходят часто на противопоставлении новых и старых форм массовой культуры, реже – на их преемственности. Многие особенности современной массовой культуры имеют интернациональный характер: они свойственны формам массовой культуры во всех странах [4].

В частности, музыкальная продукция стала мощным оружием психологического воздействия на человека, которую журналисты называют своеобразным

"музыкальным наркотиком". Нельзя сегодня недооценивать роль, и опасность массовой культуры, всевозможные музыкальные поп-стили и направления, постоянно звучащие в радио эфире, на телевидении, на концертных и стадионных площадках. Страны разные, но поп-продукция звучит на американском диалекте. Хотя звучат тексты на английском языке, но от национальной культуры народов Америки и Великобритании такая музыка очень далека. И деятели культуры, правительства многих стран давно бьют тревогу, пытаясь остановить, глобальное выхолащивание национальных музыкальных культур [3].

Понятна и тревога современных деятелей культуры, искусства и образования. Ведь если заменить народное искусство, музыку, танец чем-то внациональным, это может привести к потере национальной самобытности, исключительности. Автор в своих статьях неоднократно указывал на опасность ситуации с массовой музыкой [2].

Феномен принятия молодёжью в качестве доминирующей моды поп-музыки объективен, но практически полная оккупация звучащего экологического пространства человека поп-музыкой в большей своей части производится искусственно, по спекулятивным причинам получения быстрой материальной выгоды. «Декларируется "новая философия", которая "в принципе отрицает возможность достоверности и объективности..., такие понятия как "справедливость" или "правота" утрачивают свое значение...". Постиндустриальное общество, всеерьез отнеслось к концепции Белла относительно жизненной опасности культуры для технократии. Поэтому технократия спешит полностью скупить и освоить культуру, а там, где это наталкивается на сопротивление, включается аппарат репрессий [3, 291].

Культура современного общества сложна и многообразна. Если говорить только о художественной культуре, то здесь можно выделить различные пласты: "высокую" ("ученую") культуру академического плана, демократические и элитарные направления, универсальные массовые формы профессиональной культуры и народного творчества, народную культуру и собственно коммерческую массовую культуру. Вот именно массовая культура, поп-культура захватила сегодня более 90% информационного пространства. Массовая культура создает своё пространство (или его иллюзию), на первый взгляд уютное и комфортное, предоставляющее необходимую информацию, развлекающее, обеспечивающее отдых, психологическую разрядку.

Феномен поп-культуры обусловлен коммерциализацией всех общественных отношений, превращением в товар явлений духовной культуры, а, значит, подчинению законам товарно-промышленного производства. В массовую культуру вкладываются деньги, как в предприятия в расчете получить прибыль. Целью культурного производства" является делание денег, а не мерка человеческого благополучия или "воспитание зрелого сознания". Б.Розенберг считает: "Не может быть никакого сомнения в том, что средства массовой информации представляют собой угрозу независимости человека" [4, 35].

В 2009 г. на рынок были выброшены промышленные образцы реальных, мощных музыкальных наркотиков. Такой наркотик доступен каждому. Практически неконтролируемый рынок этого наркотика – Интернет. Многочисленные сайты продают за деньги этот наркотик. Не хочешь за деньги – можешь попро-

бовать сделать образец самому! Наркотик прост, основан на бинауральных волнах и бинауральных ритмах.

В Интернете на форумах появились обеспокоенные вопросы: «Как защититься?» Это сложные и пока не решаемые вопросы. Как различить где наркотик, а где обычная попса? Как лечить? По телевидению специалисты в растерянности говорят, что явление мало исследовано и в открытой печати никаких результатов исследований нет.

Наверняка, разработка нового типа наркотиков велась долго и целенаправленно. Общество оказалось совершенно не готово к новой беде, так как отсутствуют правовые нормы, законодательство, не разработаны меры действенного лечения, профилактики. Наивно требовать открытия секретных архивов, где, возможно есть рецепты противоядия. Важно объединить усилия музыковедов, совместно с физиками, медиками, педагогами по разработке надёжных противоядий этой угрозе.

Противоядием внешнеациональному воздействию музыкальной поп-масскультуры является классическая и народная музыка. Классическая музыка является мощным заслоном от применения под её маркой музыкальных наркотиков, так как в её основу невозможно незаметно подложить бинауральные ритмы. Современная молодёжь не воспитанная с детства на традиционной культуре и не получившая должного музыкального просветительства не научена слушать и слышать музыку, различать её.

Настораживает то, что классика и народная музыка исчезают из повседневного звучания. Народную музыку вправе занести в красную книгу сохранения экологии человека, она практически исчезла из средств масс-медиа, хотя она является одной из главных составляющих, формирующих и продолжающих удерживать национальные отличия человека. Классика становится элитарным искусством, слишком дорогим по цене. Налицо и настойчивые попытки искажения, неоправданной модернизации классики и народной музыки. В миниатюре «XX век» М.Жванецкий говорил: «Правда второй половины века допускает некоторую ложь и называется подлинной. Но если даже чуть-чуть исказить музыку Моцарта, то она перестаёт давать знаменитый и благотворный «эффект Моцарта» [1].

Мы пока ещё не осознали, что с появлением музыкальных наркотиков человечество вступило в новую опаснейшую ситуацию, когда молодёжь ничем не защищена от этого вида наркомании. Для обеспечения национальной безопасности любой страны сегодня необходимо ввести целенаправленное музыкальное просветительство, которому должны направить свои усилия учреждения дошкольного, школьного и дополнительного образования детей, специальные музыкально-образовательные учреждения. Музыкальное просветительство должно быть системным, обязательным и повсеместным. И этим должны заниматься ссузы и вузы, учреждения образования, культуры и искусства, творческие союзы. Следует возродить университеты культуры с привлечением ведущих деятелей представителей творческой интеллигенции, чтобы они в каждую школу раз в один или два месяца приезжать с лекциями-концертами.

Возможно ли это? Вполне, тому подтверждение деятельность императорского Российского музыкального общества, открытого 150 с лишним лет назад, благодаря которому за короткий срок было налажено народное музыкальное просветительство,

открыты первые музыкальные школы и консерватории. Что было важно для всей России и её регионов, где на пустом месте практически появились музыкальные классы, кружки и т.д. Императорское русское музыкальное общество (ИРМО) основная музыкально-просветительская организация в России второй половины XIX – начала XX вв., ставила своей целью сделать серьёзную музыку доступной для широкой публики и способствовать распространению музыкального образования в стране. Как нельзя актуальная такая цель и в условиях современного российского общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жванецкий М. Шлягеры. – М., 2008.
2. К 60-летию Е.М.Левашева. Множественность научных концепций в музыкознании: Сборник статей. – М.: Издательство «Композитор», 2009.
3. Кукаркин А.В. Буржуазная массовая культура. – М., 1985.
4. Решетникова Т.К. Массовая музыкальная культура в регионе: императивы и ценности // Регионоведение. – №1. – 2009.
5. Российская массовая культура конца XX века (серия “Symposium”, вып. 15). – СПб., 2001.

*М.М. Кондрашова,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В жизни человека важное место занимает психическая жизнь, которая осуществляется в определенных формах: ощущение, восприятие, понимание и другие. Одной из них является представление.

Представление – нечто, связанное с воспроизведением в сознании образов предметов, основывающихся на нашем прошлом опыте.

Понятие представления широко используется в различных областях знаний: в психологии, философии и лингвистике.

Так как философия – первооснова всех наук, обратимся к толкованию понятия представления с философской точки зрения.

В Новой философской энциклопедии представление определяется как "наглядно-чувственный образ предметов и ситуаций действительности, данный сознанию и сопровождающийся чувством отсутствия того, что представляется" [10, с. 334].

В Философском энциклопедическом словаре дается два определения представления. Представление как логическое явление – это "предмет мышления, чувствования, волнения, фантазии или мечтания, когда он целиком является наглядным, когда индивиду удается как бы поставить его перед собой как нечто воспринимаемое. В узком смысле представление есть появляющийся в сознании образ ранее воспринятого предмета или процесса внешнего мира, после того как представляемое объективно уже не присутствует". Представление как психологическое явление – это "психический акт, посредством которого мыслимое, представляемое, предполагаемое, предчувствуемое, вспоминаемое, ожидаемое, планируемое, задуманное, познаваемое в понятиях "поднимается" из сферы бессознательного и превращается в частичное содержание сознания" [13, с. 352].

Философию представления интересовали в двух аспектах. Один аспект, представление как яркое выражение специфического внутреннего мира сознания (И. Кант, Ф. Шопенгауэр и др.). В отличие от ощущений и восприятия, представления представляют собой некие "идеальные" образования, обладающие собственным содержанием, которому действительность может соответствовать и не соответствовать [7; 14].

Другой аспект исследования получил распространение в работах философов-эмпириков (Д. Локк, Д. Беркли, Д. Юм, Э. Кондильяк, Э. Мах и др.) Они считали, что именно представления обеспечивают возможность мышления [2; 8].

В 20 в. философский и психологический анализ представлений изменил многое в их традиционном понимании. Л. Витгенштейн, а затем Дж. Райл подвергли критике взгляд на представления как на "картины", находящиеся во внутреннем мире сознания. Согласно их точке зрения, представлений в действительности не существует [3; 12]. Но такое понимание представлений было поставлено под вопрос фактами, полученными в когнитивной психологии в 1970-х годах.

В психологии представление рассматривается как промежуточное звено между восприятием и памятью, которое соединяет восприятие и мышление.

Представление с точки зрения психологии – это "психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта" [11, с. 234]. В основе представления лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом. Но в отличие от восприятия представление связывает непосредственные объекты с понятием. Если восприятие относится только к налично данному, настоящему, то представление одновременно относится и к настоящему, и к прошлому, и к будущему.

Как известно, первичную информацию об окружающем мире мы получаем с помощью ощущения и восприятия. После того как раздражитель перестает действовать на наши органы чувств, какое-то время сохраняются так называемые последовательные образы (ощущения, возникающие после прекращения действия раздражителя). Однако даже спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо объект, образ этого предмета может быть вновь вызван нами. Такое явление и есть "представление".

Представления – это наглядно-чувственные образы действительности, и в этом заключается их близость к образам восприятия. Они полны пробелов, отдельные части, и признаки представлены в них ярко, другие – очень смутно, а третьи вообще отсутствуют.

Однако представления – это не просто наглядные образы действительности, а всегда в известной мере обобщенные образы.

Психологи выделяют два основных типа представлений:

1) представления памяти, т. е. представления, которые возникли на основе нашего непосредственного восприятия в прошлом какого-либо предмета или явления;

2) представления воображения, которые формируются на основе полученной в прошлых восприятиях информации и ее более или менее творческой переработки [11].

Представления возникают не сами по себе, а в результате нашей практической деятельности. При этом представления имеют огромное значение не только для процессов памяти или воображения, – они чрезвычайно важны для всех психических процессов, обеспечивающих познавательную деятельность человека. Процессы восприятия, мышления, письменной речи всегда связаны с представлениями, так же как и память, которая хранит информацию и благодаря которой формируются представления.

Возникновение представлений имеет большое значение для всей сознательной жизни человека.

Современный философский и психологический анализ представлений приводит к следующим выводам:

1) представление не противопоставляется мышлению, так как мышление может осуществляться и без участия представлений. Однако представление так или иначе предполагает мыслительную деятельность, в которую оно включено как перцептивная схема и как способ решения определенных задач на осмысление;

2) представления не наглядные "картины", существующие во внутреннем мире сознания и разглядываемые "умственным взором", а формы готовности к активной познавательной деятельности во внешнем мире [9; 13].

Таким образом, представление представляет собой наглядно-чувственный образ воспоминания или воображения и занимает особое положение в ряду форм отражения реальной действительности. Представление синкретично по своей природе: оно осуществляет переход от чувственной ступени познания действительности к абстрактной. Занимая промежуточное положение между восприятием и понятием, оно обеспечивает целостность системы форм отражения реального мира [6, с. 34].

Категория представления получает формальное выражение с помощью определенных языковых средств, т.е. является объектом лингвистического исследования. В лингвистике данная категория рассматривается преимущественно в работах, посвященных логическому аспекту исследования языковых единиц в рамках структурно-семантического направления. Так, в работах В.В. Бабайцевой рассматриваются синтаксические средства выражения представления: именительный представления и инфинитив представления. [1].

Описание лексических и фразеологических средств со значением представления дано в работах Л.Н. Голайденко [4; 5; 6]. Автор рассматривает фразеологизмы с соответствующим значением, определяя их место на шкале переходности между фразеологизмами восприятия и фразеологизмами интеллектуальной деятельности.

Полагаем, что наряду с названными формами представления имеются и другие средства, которые в настоящее время практически не исследованы. Поэтому считаем актуальным выявление всех этих форм представления и их описание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В. Система односоставных предложений в современном русском языке: Монография / В.В. Бабайцева. – М.: Дрофа, 2004.
2. Беркли Дж. Трактат о принципах человеческого знания. – Лондон, 1710.

3. Витгенштейн Л. Заметки по философии психологии. — М.: 2001.
4. Голайденко Л.Н. Глаголы представления и их функционирование в художественном тексте (на материале произведений Л.Н. Толстого) // Структура и семантика языковых единиц в речи. — Уфа, 1994.
5. Голайденко Л.Н. Синтаксические способы выражения представления в художественном тексте (на материале художественной прозы Л.Н. Толстого). — М., 1996.
6. Голайденко Л.Н. Фразеологизмы со значением представления в современном русском языке // Исследование языковых единиц в их динамике и взаимодействии. М. — Уфа, 2000. - с. 34-42.
7. Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем.; предисл. И. Евлампиева. — М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2007.
8. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т.1. Опыт о человеческом разумении. — М. Мысль, 1985.
9. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь/ Под ред. Мандрик Р.А. — Новосибирск, 2010 г.
10. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. / Под редакцией В.С. Стёпина. — Т.3 — М.: Мысль, 2001.
11. Общая психология: учебник для вузов / А. Маклаков. — СПб.: Питер, 2003.
12. Райл Г. Понятие сознания/ Общая научная редакция В.П. Филатова. — М.: Идея-Пресс, 2000.
13. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
14. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Перевод с нем. Ю.И. Айхенвальда. — Мн.: ООО "Попурри", 1999.

*А.А. Коннова,
учитель школа №78 (г. Уфа)*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ

Современная система общеобразовательного школьного образования нацелена на воспитание нового человека, которому по плечу качественное развитие страны. Таким человеком является творческая личность, а в основу инновационного педагогического процесса заложено воспитание творчества у учащихся.

На первом Всесоюзном симпозиуме психологов был сделан вывод, что творчество не является уделом избранных, а творческие способности можно развивать, что каждый индивидуум имеет определенные задатки, способствующие развитию способности в той или иной области [1].

Действительно, *во-первых*, человек владеющий опытом творческой самостоятельной деятельности, всегда находится в более выгодном положении, чем люди, пользующиеся стандартными методами. Он качественнее и значительно быстрее выполнит дело, которым занимается.

Во-вторых, индивид, имеющий опыт творческой деятельности, способен саморазвиваться в любом познавательном направлении.

В-третьих, человеку для комфортного психологического состояния необходима эмоциональная удовлетворенность от самостоятельно проявленной инициативы, творчества в трудовой деятельности.

В-четвертых, лишь общество, состоящее из личностей, обладающих высоким творческим потенциалом, может обеспечить себе достойные условия существования [1].

Результаты педагогических исследований и практика работы в начальной школе показывают, что одним из эффективных средств развития творческих способностей и познавательных интересов младших школьников является привлечение детей к созданию полихудожественных проектов.

Концепцию полихудожественного развития детей, как и сам термин «полихудожественный», предложил в 1987 году профессор Б.П.Юсов, который утверждал, что природа ребенка полихудожественна и поэтому в центре педагогического процесса должен находиться не предмет (литературное чтение, музыка, изобразительное искусство, театр и т.п.), а сам ребенок [2].

Под полихудожественными проектами мы понимаем коллективную познавательную деятельность учеников в области культуры и искусства, моделирующую ситуацию открытия нового.

Именно полихудожественная деятельность позволяет ученику открывать новые грани мира в процессе общения с социумом, в котором искусство и культура становятся частью окружающей его жизни. Такое осмысление возникает лишь тогда, когда в ходе разработки проекта набор факторов и художественные впечатления перерастает в собственные выводы учащихся.

Иначе говоря, для обеспечения действенности указанной формы развития познавательных интересов, педагогу необходимо уже при постановке цели проекта привлекать детей к поиску решения такой проблемы, которая может быть рассмотрена с разных точек зрения и позволит каждому субъекту образовательного процесса сформировать свою индивидуальную, личностную позицию.

В процессе реализации полихудожественного проекта младший школьник постоянно попадает в ситуацию «открытия», его начинают привлекать сами мыслительные операции, познавательный интерес выступает как мотив деятельности, а не как ее следствие. В связи с чем можно констатировать наличие у него интереса к процессу познания.

Это положение подтверждается нами на примере практического опыта работы в СОШ № 78 г. Уфы. В частности, полихудожественные проекты – «День Ильи Муромца», «Прогулка по Родному Городу», «Космические Дали», «Уральская Зима», «Планета ПДДейка», «Огонь – друг, огонь враг» и др., – разработанные младшими школьниками совместно с учителями начальных классов, музыки, изобразительного искусства, руководителями предметных кружков и студий, библиотекарем и родителями, стали показателем эффективной интеграции учебной и воспитательной работы основного и дополнительного полихудожественного образования детей, развития их познавательного интереса и мыслительной деятельности.

Из тематики проектов видно, что каждая из них может объединять в себе средства разных искусств и различные стороны человеческой жизни, соотносить искусство и реальную действительность. Главное, школьники, участвуя в творческом познавательном процессе, начинают формировать свое отношение к шедеврам мировой культуры, устанавливать взаимосвязи между разными видами искусств.

Моделирование будущего проекта, подбор к нему музыкального и поэтического материала, живописных полотен, разработка элементов театрализации, апробация себя в разных ролях – художника, костюмера, певца, актера, ведущего, составителя вопросов и заданий и т.п. – побуждает учащихся к дискуссиям, спорам, стимулирует возникновение ситуаций творческого озарения.

Участие детей в разноплановой художественно-творческой деятельности (от создания декорации и костюмов до самовыражения в музыке, живописи, других видах детского художественного творчества), необходимость сравнивать произведения разных видов искусства активизирует их наглядно-образное мышление и чувственно-эмоциональную сферу, что, как известно, способствует и развитию у них абстрактно-логического мышления. Однако, стремление учащихся к осознанному созерцанию произведений искусства, к повторным «встречам» с ними, желание изучать культурные традиции своей большой и малой родины должны систематически подкрепляться совершением тематических экскурсий, посещением музеев, театров и концертных залов через объединение усилий семьи и школы. Именно этому сегодня направляются наши усилия.

В полихудожественных проектах осуществляется взаимосвязь познавательной и художественной деятельности. К сожалению, не все учителя начальной школы понимают, что именно художественная деятельность ребенка, проявление через нее креативности, «творческой» являются первоосновой познавательного интереса и, следовательно, стимулируют развитие творческого мышления [3].

Для реализации обозначенной нами проблемы в системе школьного образования, современному учителю необходимо овладеть технологией создания полихудожественных проектов, активно привлекать к этой деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дрозина В.В. Контекстно-интенсифицированы подход к организации творческой самостоятельной деятельности: теория и практика: Монография. – Челябинск, 1998.
2. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»//избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М., 2004.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988.

*Е.Р. Краснова,
аспирант III года обучения БГПУ им. Акмуллы (г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

*У педагога есть прекрасная
возможность: научить детей
«В одно мгновение – видеть вечность,
Огромный мир – в зерне песка.
В единой капле – бесконечность,
И небо в чашечке цветка».
Уильям Блейк*

В современной дошкольной педагогике на первый план выдвигаются задачи гуманизации процесса воспитания и обучения, охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, их полноценного развития. Решение этих задач невозможно без создания современной предметно-развивающей среды.

Одна из задач педагогических работников - создать для каждого ребенка разностороннюю развивающую среду, чтобы дать ему возможность проявить себя.

Предметно-развивающая среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Обогащенная среда- это единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Окружающая среда рассматривается как возможность наибольшего развития индивидуальности ребенка, учета его склонностей, интересов, уровня активности.

Принципы построения развивающей среды в ДОУ:

1) принцип «дистанции, позиции при взаимодействии», ориентирующий на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми, который реализуется через уголок «уединения», логопедический, кабинет психолога;

2) принцип «активности», возможности ее проявления и формирования у детей и взрослых путем участия в создании своего предметного окружения, осуществляется в спортивном и музыкальном зале, бассейне, в уголках групп: «дом», «строительный», «гараж», спортивный уголок;

3) принцип «стабильности - динамичности», ориентирующий на создание условий для изменения и созидания окружающей среды в соответствии со «вкусами, настроениями, меняющимися возможностями детей», который можно проследить в изменяющемся уголке «театр+библиотека+уединение», «изодеятельность + настольные игры + библиотека»;

4) принцип «комплексирования и гибкого зонирования», реализующий возможность построения непересекающихся сфер активности, позволяющий детям свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу; только в зонированных уголках «дом», «магазин», «больница»,

«строительный», «гараж», «изодеятельность», «театральный», «лаборатория», «спортивный уголок», «библиотека».

Построение развивающей среды с учетом изложенных принципов дает ребенку чувство психологической защищенности, помогает развитию личности, способностей, овладению способами деятельности.

Особое внимание уделяется предметной среде, прежде всего ее развивающему характеру. Одной из основных задач считается обогащение среды такими элементами, которые бы стимулировали познавательную, двигательную и иную активность детей.

В комплексе актуальных социально-педагогических проблем, связанных с преобразованием системы народного образования в нашей стране, большое внимание уделяется развитию ее первоначального звена – дошкольного воспитания. Важной задачей дошкольных образовательных учреждений становится совершенствование педагогического процесса и повышение качества образовательной работы с детьми посредством организации развивающей среды, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребенка, позволяющей ребенку проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя.

К настоящему времени в отечественной педагогике и психологии накоплен достаточный опыт воспитания и обучения дошкольников на основе создания развивающей среды в ДОУ. Особенностью всех этих исследований является усиливающееся внимание к построению предметно-развивающей среды, что предусматривает новые подходы к ее организации в педагогическом процессе с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия детей и взрослых.

Именно в ДОУ возможна организация такой среды, направленной на «гармонизацию с точки зрения количества, разнообразия, неординарности, изменчивости, степени влияния на личность ребенка» (Р.Б. Стеркина) всех ее компонентов, которая способствует развитию личности дошкольника. При этом окружающая среда, в которой живет и воспитывается ребенок, может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной или в некоторых случаях враждебной (Т.И. Алиева, Е.П. Арнаутова, Т.В. Антонова, В.И. Логинова, Т.Н. Доронова и др.), - отсюда возникает предположение, что ее правильная организация и умелое включение ребенка в активное взаимодействие с окружающим предметным миром является одним из условий эффективности педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Блохина И.Б., Вихрова Л.Т., Давыдов Г.М. Детские дошкольные учреждения. – М., 1974.
2. Кларина Л.М. Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольника. / Готовимся к аттестации! – СПб.: «Детство – Пресс». 1999.
3. Концепция дошкольного воспитания. - М., 1989.
4. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. - М., 1995.
5. Пантелеев Г.Н. Эстетика участка дошкольного учреждения. – М., 1988.
6. Поляков М.Н. Построение развивающей среды в детском дошкольном учреждении. / Готовимся к аттестации! – СПб.: «Детство – Пресс». 1999.

7. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / Под ред. В.А. Петровского. – М., 1993.

*Т.Б. Кузьмищева,
ГОУ СПО УПК №1 (г. Уфа)*

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ

Проблема формирования языковой личности в условиях поликультурного пространства республики продолжает оставаться одной из самых актуальных.

Дошкольный возраст является периодом активного усвоения ребенком норм родного языка, становления и развития всех сторон связной речи, однако в ситуации билингвизма возникают определенные трудности в решении задач речевого развития детей, осваивающих русский язык как государственный и как язык межнационального общения.

На этапе внедрения в практику работы ДОУ Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ) для нашего исследования формирование связной речи старших дошкольников в условиях билингвизма большой интерес представляют особенности организации речевого развития детей.

Федеральные требования к структуре основной общеобразовательной программы детского сада значительно отличаются от предшествующих программ как по теоретико-методологическому обоснованию, так по структуре, принципам, содержанию и формам организации психолого-педагогической работы в реализации поставленных задач развития детей дошкольного возраста.

Учитывая важное значение речи в развитии личности дошкольников задачи речевого воспитания определены в новую образовательную область «Коммуникация» в отличие от традиционного раздела «Развитие речи».

Раскрывая теоретико-методологические основы и особенности структуры ФГТО. Скоролупова и Н.Федина подчеркивают, что главной целью образовательной области «Коммуникация» становится овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми [1; с.4].

Исследователи обращают внимание на принципиальные отличия традиционно формулируемых речевых задач, которые в первую очередь направлены на развитие:

- свободного общения со взрослыми и детьми;
- всех компонентов (грамматического строя, лексической и произносительной стороны) и форм (диалогической и монологической) устной речи детей;
- практическое овладение воспитанниками нормами речи через различные формы и виды детской деятельности. При этом привычно формулируемые задачи развития речи перестают быть самоцелями и становятся «средствами для развития у детей навыков общения» [1; с. 4-5].

Реализация содержания образовательных областей программы, в том числе и области «Коммуникация», основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса, принципах целостности и интеграции дошкольного образования [4; с.14].

Специфическая особенность модели интеграции образовательной области «Коммуникация» состоит в том, что решение речевых задач осуществляется во всех образовательных областях программы дошкольного образования.

Обязательным структурным элементом ФГТ являются показатели планируемых итоговых и промежуточных результатов.

Интегральными показателями освоения образовательной области «Коммуникация» являются: адекватное использование ребенком вербальных и невербальных средств общения, владение диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (умение договариваться, обмениваться предметами, распределять действия при сотрудничестве), способность изменять стиль общения со взрослыми или сверстниками, в зависимости от ситуации и т.п.[4;с.12].

В связи с внедрением ФГТ большой интерес представляет новая примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования Успех, разработанная в соответствии с Законом РФ «Об образовании».

Программа определяет обязательную часть основной общеобразовательной программы дошкольного образования детей от 3 до 7 лет, обеспечивающую достижение воспитанниками физической и психологической готовности к школе.

Программа основывается на принципах, регламентируемых ФГТ, и обеспечивает осуществление образовательного процесса в двух основных организационных моделях, включающих: 1) совместную деятельность взрослого и детей; 2) самостоятельную деятельность детей.

Возрастная адекватность рассматривается исследователями как один из главных критериев выбора педагогами формобразовательной работы и видов детской деятельности, ведущей из которых является игра[2;с.6].

Программа состоит из разделов, изложенных по возрастным подпериодам дошкольного детства в целях оптимизации построения образовательного процесса.

Раскрывая содержание образовательной «Коммуникация» авторы считают, что коммуникацию(общение) со взрослыми и сверстниками, необходимо рассматривать не только как неотъемлемый компонент других видов детской деятельности (игра, труд, продуктивная деятельность и др.),но и как самостоятельную деятельность детей дошкольного возраста.[3;с.15].

При этом речь выступает одним из важнейших средств коммуникации и проявляется в дошкольном возрасте, прежде всего, в диалогах и полилогах(коллективных разговорах), в постепенном усложнении форм речевого общения.

Авторы Программы отмечают, что развитие диалогической, полилогической и монологической речи требует формирования таких составляющих как: собственно речи (её фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов); речевого этикета; невербальных средств (адекватное использование мимики, жестов)[3;с.16].

Основные задачи психолого-педагогической работы данной образовательной области определены в соответствии с ФГТ. При этом подчеркивается, что дошкольники должны практически овладеть нормами русской речи в различных видах деятельности.

С целью определения промежуточных и итоговых результатов освоения Программы авторами разработан социальный портрет ребёнка семилет, освоившего основную общеобразовательную программу дошкольного образования, который является целевым ориентиром системы дошкольного образования и отражает согласованные интересы и потребности семьи, общества и государства в области образования детей

Специфика интеграционной модели состоит в том, что решение основных психолого-педагогических задач области «Коммуникация» осуществляется во всех областях Программы, поэтому эффективная реализация психолого-педагогических задач других областей программы невозможна без полноценной коммуникации.

Комплексно-тематический принцип построения Программы позволяет учитывать специфику социально-экономических, национально-культурных, демографических, климатических и других условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Важным фактором успешной реализации программы «Успех», ученые считают ее ориентированность на взаимодействие с семьей в целях осуществления полноценного развития ребёнка, создания равных условий образования детей дошкольного возраста независимо от материального достатка семьи, места проживания, языковой и культурной среды, этнической принадлежности [3; с.6].

Важнейшим результатом развития речи на протяжении дошкольного детства является то, что к концу этого периода речь становится подлинным средством общения, познавательной деятельности, а также планирования и регуляции поведения.

Коммуникация рассматривается авторами как главное средство и условие реализации содержания Программы наиболее полно соответствующее основным моделям организации образовательного процесса.

Таким образом, важным моментом Федеральных государственных требований, на наш взгляд, является наличие помимо обязательной части программы с опорой на национально-культурные традиции и ее вариативного компонента, который позволит учесть этнокультурное своеобразие и традиции каждого региона, проявлять творчество, использовать разные авторские, комплексные и парциальные программы с учетом предъявляемых требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Скоролупова О., Федина Н. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция ж. Дошкольное воспитание №7, 2010. С.4-11.

2. Скоролупова О., Федина Н. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании ж. Дошкольное воспитание №5, 2010.

3. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: «Просвещение» 2010, С.255

4. Федеральные государственных требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования ж. Дошкольное воспитание №4, 2010. С.4-11.

*В.В. Курунов,
к. психол. н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА В ГРУППАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ БЕЗРАБОТНЫХ*

Значительное повышение требований к членам современного общества, построение компетентностных моделей специалистов, требующихся для работы в современных компаниях и бизнес-структурах, предполагает развитие такого типа человеческих отношений как сотрудничество, партнерство, сотворчество, умение работать в команде.

Рассматривая личность как главную ценность общества, психология отводит ей роль активного, творческого субъекта познания, общения, деятельности и взаимодействия. Сотрудничество же является одной из важнейших ценностей человеческой культуры, структурным компонентом регуляторного опыта личности [7], который задаёт основания жизненно важным способам поведения и деятельности человека, обеспечивает особенности самореализации человека в различных сферах общественно-исторической практики, а также позволяет транслировать опыт позитивного, созидательного взаимодействия и совместной деятельности.

Психологический подход к исследованию проблемы сотрудничества представлен в целом ряде работ как отечественных, так и зарубежных учёных. Большое внимание уделялось научно-практическому подходу к исследованию сотрудничества как технологии педагогического взаимодействия (Ш.А. Амонашвили, Б. Ливер, Л.М. Митина, В.К. Дьяченко, Г.Г. Кравцов, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.). В целом ряде экспериментальных работ сотрудничество рассматривалось как построение эффективных форм учебного взаимодействия (Р.Я. Гузман, Л. Мартин, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянов, В.В. Рубцов, Н.П. Щербо).

Достаточно широко понятие «сотрудничество» использовалось в социальной психологии, конфликтологии, психологии управления (А.Я. Анцупов, М. Геллерт, Г. Гертер, Н.В. Гришина, О.И. Денисов, Ю.М. Жуков, А.В. Журавлёв, В.Г. Зазыкин, В. Зигерт, В.А. Ильин, К. Новак, К. Оттл, Е.Н. Павлова, Н.Е. Равикович, Н.В. Романчик, Б.И. Хасан, А.И. Шилов и др.). В данных исследованиях сотрудничество рассматривается как одна из стратегий поведения в ситуациях конфликта. Анализ ситуации сотрудничества как стратегии поведения в конфликте ограничивает репертуар более широкой сферы сотрудничества, исключая из нее изначально неконфликтные ситуации взаимодействия, и, тем самым, сужая понимание феномена сотрудничества. По нашему мнению, сотрудничество, в отличие от других форм разрешения конфликтной ситуации, отличается тем, что на первый план выходит решение общей задачи, а решение сопутствующих задач отодвигается на второй план и в ситуацию решения данной задачи не включается. Иными словами, сотрудничество связано с решением задачи, а моменты конфронтации в процесс решения не включаются.

* Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 100684608 а/У.

Б.Ф. Ломов рассматривал сотрудничество, как интеграцию индивидуальных усилий равнодействующих субъектов на построение и организацию совместной деятельности, направленной на достижение общей цели. В нашем исследовании сотрудничество, оказывающее существенное влияние на успешность деятельности в целом, а вернее опыт сотрудничества, мы вслед за А.К. Осницким рассматриваем как один из компонентов регуляторного опыта, обеспечивающего возможность осознанной саморегуляции произвольной активности. Сущностной характеристикой и назначением опыта сотрудничества, по его мнению, является согласование усилий по достижению целей совместной деятельности в совокупности с другими компонентами регуляторного опыта [6].

В отечественной школе психологии также проводятся исследования становления высших форм поведения в ситуации организации разных форм сотрудничества – исследования развития умственных, предметных и посреднических действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин); продуктивных (Г.Г. Кравцов); совместных и интеллектуальных действий (Л.Ф. Обухова, В.В. Рубцов); учебных и инициативных действий (В.В. Давыдов, А.Н. Поддъяков, Г.А. Цукерман) и др.

В Швейцарской психологической школе (концепция социокогнитивного взаимодействия) проводились исследования разработки педагогических сценариев обучения, в которых принцип сотрудничества выступает одним из основных компонентов моделирования педагогического сценария.

А.В. Брушлинский полагает, что сотрудничество представляет собой совокупность деятельностных, когнитивных, поведенческих, аксиологических взаимосвязей субъектов, обусловленную саморазвитием их личностей [1].

Л.С. Выготский отмечает, что развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития [3].

В своей последней работе Ж. Пиаже, указывая на особенности развития моральных суждений ребенка, показал, что в основе их лежит сотрудничество: «По мере того как индивиды сообща сотрудничают друг с другом, развиваются и правила этого сотрудничества, сообщающие мышлению дисциплину, которая и образует разум в обоих его аспектах – теоретическом и практическом. Эгоцентризм, принуждение, сотрудничество – таковы три направления, между которыми беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или вырастает в тот или иной тип организации общества» [8].

В философии при описании термина сотрудничество традиционно используют такие понятия как синергия, социальное взаимодействие, совместная деятельность. Под синергией понимается сотрудничество, содружество, эффект согласованных, солидарных действий [3], а социальное взаимодействие, по мнению А.Л. Журавлева, это процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью [5].

Исследователи совместной деятельности (А.И. Донцов, А.П. Дульчевская, Х.И. Лийметс, Л.И. Уманский и др.), называя сотрудничество в ряду типов социально-психологического взаимодействия, подчеркивают, что оно характеризуется согласованной деятельностью с партнером по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности. Наряду с этим в сотрудничестве на основе социальной перцепции возникает общее смысловое поле взаимодействия, эмоциональное единство партнеров, осуществляется информационный обмен между ними, позволяющий согласовывать, объединять, координировать общие усилия для достижения цели и формировать новый тип отношений.

Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова отмечают, что сотрудничество в отношениях реализуется в общей жизнедеятельности коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления) [9].

Опираясь на существующие в научно-психологической литературе подходы к пониманию сотрудничества и его возможностей в развитии и становлении личности, в настоящем исследовании была предпринята попытка формирования отношений сотрудничества в группе безработных как продуктивной стратегии изменения актуального состояния человека, находящегося в ситуации утраты работы.

Решение вопросов психологической поддержки безработных граждан, обучения их навыкам формирования индивидуальной стратегии продуктивного поиска работы, развитие умений осознанной саморегуляции поведения и деятельности на этапе поиска работы, а также уверенного поведения на рынке труда в ситуации ограниченного числа вакансий без формирования отношений сотрудничества в группе с людьми, имеющими такой же социальный статус, было бы достаточно затруднительным. Ведь оптимизация психологического состояния человека, разрешение и снижение актуальности его проблем, препятствующих трудовой, профессиональной, личностной самореализации, повышение социально-психологической компетентности личности, изменение её самооценки и самосознания возможны только в доверительном взаимодействии с другими, в ситуации сотрудничества с ними при решении сходной проблемы.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Научного центра психологии и бизнес-технологий «Универсум» г. Уфы. Выборку составили две группы безработных, состоящих на учёте в центре занятости населения.

Результаты диагностического обследования по тесту уверенности в себе В. Г. Ромека, включенного в программу психологической поддержки безработных граждан на этапе поиска работы с целью выявления ресурсного потенциала личности, показывают, что у безработных граждан отмечается низкий уровень инициативы в социальных контактах, снижены показатели социальной смелости, готовности отстаивать свои права и свою позицию, что, в свою очередь, приводит к значительному снижению уверенности в себе, своих возможностях, приводит к трудностям в принятии решений и низкой готовности брать ответственность на себя за принятое решение. Безрезультатные обращения к работодателям на начальных этапах поиска работы после сокращения или вынужденного увольнения и повторные неудачи приводят к формированию у человека неадаптивных инструкций, приводящих к ситуации «выученной беспомощности», причиной которой, по мнению М. Селигмана, явля-

ются не столько сами негативные ситуации и события, сколько безуспешные попытки каким-либо образом управлять ими. Поэтому формирование ситуации успеха и создание условий для самореализации через моделирование ситуаций сотрудничества в управлении собственным потенциалом и его разностороннего освоения в ходе взаимодействия с участниками группы является, на наш взгляд, одной из важнейших задач, решаемых в процессе организации психологической поддержки безработных.

Подобное состояние негативно влияет на гармоничность сочетания значимых сфер личности, их полноценное освоение и использование для решения возникающих проблем. Разбалансированность внутреннего Я приводит к снижению активности в поиске путей самоактуализации и профессиональной самореализации при чрезмерном углублении в сферу смыслов, целей и ценностей, в сферу межличностных отношений и состояний собственного здоровья. При этом наблюдается вытеснение положительных эмоций, чувств и переживаний, являющихся основой энергетического потенциала личности в целом. Иными словами, происходит субъективное преувеличение значимости одних сфер личности за счет вытеснения или отказа от других. Данная тенденция наблюдается в трех случаях из четырех у людей, длительное время находящихся в ситуации без работы. Об этом свидетельствуют материалы диагностической работы с группами безработных граждан, полученные нами на выборке в количестве 419 человек.

Достаточно значимым аспектом, повлиявшим на стратегию разработки программы психологической поддержки безработных граждан, стал выявленный нами факт, указывающий на то, что у лиц, потерявших работу, часто отмечается недифференцированность профессиональных интересов, предпочтений и готовности вступать в различные формы взаимодействия с другими. В свою очередь, отсутствие четко выраженной профессиональной направленности личности и её социальной зрелости приводит к целому ряду трудностей на этапе поиска работы, так как человеку очень сложно найти работу, если он не знает, какая работа ему на самом деле нужна. Данная ситуация, по нашему мнению, является одной из причин, влияющих на снижение поисковой активности личности и мотивации трудоустройства. Эти данные, с одной стороны, указывают на необходимость проведения полноценной работы по профпереориентации граждан, стоящих на учете в центрах занятости населения, с другой стороны, могут выступать основанием прогностической гипотезы о том, что лица с недостаточной дифференцированностью профессиональных интересов и низкой однородностью личности имеют меньше ресурсов и потенциальных возможностей для эффективного трудоустройства даже при специальном обучении их навыкам продуктивного поиска работы.

Представленные выше результаты исследований психологических особенностей безработных граждан, а также наблюдения за динамикой происходящих изменений в ходе группового взаимодействия позволили нам разработать и реализовать достаточно полную и разнонаправленную программу психологической поддержки безработных граждан, в основе которой лежит формирование отношений сотрудничества между участниками тренинговой группы, как базового условия изменения сложившейся социально-психологической ситуации, связанной с потерей работы.

Реализованная нами программа состоит из шести блоков, каждый из которых последовательно решает специфические задачи, направленные на изменение отношений человека к себе в сложившейся ситуации, к ближнему и дальнему социальному окружению, на активизацию собственных ресурсов и потенциальных возможностей в кризисной ситуации, на переоценку ситуации настоящего и будущего, на повышение уверенности в себе, на формирование умений осознанной саморегуляции поведения и деятельности, способов инициации субъектной активности, а также на проработку личностных психологических проблем, препятствующих построению индивидуальной стратегии поиска работы и профессиональной самореализации человека в целом, и формирование опыта сотрудничества. Программа осуществлялась в форме тренинга с активным использованием деловых и ролевых игр, метода групповой дискуссии, репетиции поведения, а также релаксационных техник и техник самоподдержки, с включением обучающих и развивающих заданий, метафор и метафорических историй, коррекционно-терапевтических техник и упражнений для решения внутригрупповых и индивидуальных проблем участников группы.

Реализация программы начиналась с этапа отреагирования негативных эмоций и переживаний, создания положительного эмоционального фона, способствующего самораскрытию участников, установлению продуктивных отношений в группе и становлению общей групповой динамики. На втором этапе всесторонне исследовалась ситуация без работы, анализировались возможности для личностного роста и самосовершенствования, определялись направления и способы саморазвития. На третьем этапе активизировались ресурсы и личностный потенциал для преодоления сложившейся ситуации, прорабатывались проблемы, связанные с построением продуктивных отношений сотрудничества с другими. На следующих этапах осваивались техники самоподдержки и психологической регуляции состояний, умения и навыки осознанной саморегуляции поведения и деятельности, отрабатывались навыки уверенного, инициативного и ответственного поведения в построении различных моделей взаимодействия с участниками рынка труда, осваивались техники, пути и средства поиска работы, закладывались установки на изменение мотивации и успешность поиска работы с опорой на индивидуальный потенциал каждого участника. На завершающем этапе на основе рефлексии происходящих изменений анализировались индивидуальные стратегии уверенного продуктивного поиска работы, а также модели эффективного поведения в ситуации возможной неудачи, которые формировались в ходе тренинговых занятий.

Безусловно, реализация основной задачи данной программы связана с увеличением конкурентоспособности человека на рынке труда, но, на наш взгляд, решалась и еще одна не менее важная задача - повышение социально-психологической компетентности личности, позволяющей самостоятельно справляться с возникающими трудностями и неудачами в ситуации потери работы, через освоение опыта сотрудничающих отношений в процессе совместной целенаправленной деятельности по решению общей для участников проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельности. // Современная психология. / Ред. В.Н. Дружинин. – М., 1999.
2. Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 2006.
4. Грязева В.Г. Индивидуализация и интеракция личности в совместной творческой деятельности: Автореф. дис.... канд. псих. наук. – М., 1988.
5. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
7. Осницкий А.К. Регуляция деятельности и направленность личности. – М.: Издательство Моск. экономико-лингвист. ин-та, 2007.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969.
9. Селевко Г.К. Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества. Методические рекомендации. Ч. I, II. – Ярославль, 1988, 1989.

*И.Р. Латыпова,
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

У воспитанников дошкольного образовательного учреждения формирование социальных навыков происходит не только в семье, но и в условиях детского сада. Практически в каждой группе детского сада разворачивается сложная и порой драматичная картина отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие "пакости". Все эти отношения остро переживаются и несут массу разнообразных эмоций[1,51].

Социальные навыки предполагают обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Для этого необходимо формировать коммуникативные навыки, умение устанавливать и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций. Необходимо обучить детей нормам и правилам поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения, так же помочь понять, как легко может возникнуть ссора, её причина и помочь найти способы и приемы самостоятельного разрешения[5,40].

Родители и воспитатели иногда не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают их дети, и, естественно, не придают особого значения детским дружба, ссорам, обидам. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определя-

ет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество. Общение младших дошкольников совершенно не похоже на их общение с взрослыми. Они по-другому разговаривают, смотрят друг на друга, иначе ведут себя[7,39].

Первое, что бросается в глаза, - это чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность общения детей. Они буквально не могут разговаривать спокойно - кричат, визжат, хохочут, носятся, пугают друг друга и при этом захлебываются от восторга. Повышенная эмоциональность и раскованность существенно отличает контакты малышей от их взаимодействия со взрослыми. В общении сверстников наблюдается примерно в 10 раз больше ярких экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые разные эмоциональные состояния: от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки.

Еще одна важная особенность контактов детей заключается в нестандартности их поведения и в отсутствии всяких правил и приличий. Если в общении с взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных норм поведения, то при взаимодействии со сверстниками малыши используют самые неожиданные и непредсказуемые звуки и движения. Они прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, трещат, квакают и гавкают, придумывают невообразимые звуки, слова, небылицы и т. п. Такие чудачества приносят им необузданную веселость - и чем чуднее, тем веселее. В 3-4 года общение со сверстниками приносит в основном радостные эмоции.

В середине дошкольного возраста происходит решительный перелом в отношении к сверстнику. Картина взаимодействия детей существенно меняется. После четырех лет общение (в особенности у детей, посещающих детский сад) со сверстником становится привлекательнее общения с взрослым и занимает все большее место в жизни ребенка. Дошкольники уже совершенно сознательно выбирают общество сверстников. Они явно предпочитают играть вместе (а не в одиночку), и другие дети становятся более привлекательными партнерами, нежели взрослые.

В 4-5-летнем возрасте дети часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. "Невидимость" сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. Успехи и промахи других приобретают для ребенка особое значение. В любой деятельности дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, оценивают их и сравнивают со своими. Реакции детей на оценку взрослого - кого он похвалит, а кого, может быть, и поругает - также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстника у многих детей могут вызывать огорчения, а вот его неудачи - нескрываемую радость. В этом возрасте возникают такие тяжелые переживания, как зависть, ревность, обида на сверстника. Они, конечно же, осложняют отношения детей и становятся поводом для многочисленных детских конфликтов.

К 6-7 годам у детей дошкольного возраста значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. Конечно, конкурентное, соревновательное начало сохраняется уже на всю жизнь. Однако наряду с этим в общении старших дошкольников постепенно обнаруживается и умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления: что у него есть и что он делает, но и некоторые психологические аспекты существования партнера: его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники теперь не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т. п. Пробуждается интерес к личности сверстника, не связанный с его конкретными действиями.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить ему что-нибудь или уступить в чем-то. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Значительно также возрастает в этот период эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника[4,23].

Выделяются три формы общения детей друг с другом на протяжении дошкольного возраста:

1. эмоционально-практическая (2 - 4-й годы жизни ребенка), когда ребенок, в основном, ждет от сверстника соучастия в шалостях, забавах и жаждет самовыражения. Ведущим мотивом здесь выступает личностно-деловой (эмоциональная разрядка). Первая форма общения способствует развитию представлений ребенка о своих возможностях, благоприятствует расширению диапазона эмоций и положительных, и отрицательных, способствует разрыванию инициативы детей;

2. ситуативно-деловая (4 - 6 лет) – сверстник становится предпочитаемым партнером в связи с расцветом ведущей деятельности дошкольников - сюжетно-ролевой игры. Основным содержанием потребности в общении становится стремление детей наладить между собой деловое сотрудничество.

Значение этой формы общения заключается в развитии самосознания, творческого начала и любознательности ребенка;

3. внеситуативно-деловая (6 - 7 лет). Эта форма общения складывается у немногих детей, но ее элементы отчетливо вырисовываются у всех дошкольников данного возраста. Их сотрудничество, как и ранее, наиболее полно проявляется в совместной игровой деятельности, но не столько в сюжетно-ролевых, сколько в играх с правилами. Они помогают детям понять сложность и разносторонность отношений между людьми, осознать общие правила и нормы поведения, а также познать себя, свои возможности. В этом возрасте возникают и избирательные отношения между сверстниками, первые дружеские взаимоотношения[3,12].

Сверстник, таким образом, становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих игрушек. К концу дошкольного возраста возникают прочные избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки настоящей дружбы.

Так же можно дать некоторые рекомендации для педагогов и родителей по преодолению возникших трудностей в общении детей дошкольного возраста:

- необходимо ограничивать отрицательную оценку поведения ребенка, особенно в присутствии других детей. При необходимости отрицательной оценки поведения ребенка сделайте ее один на один, без присутствия кого-либо;
- необходимо предоставить ребенку возможность чем-то значимым проявить себя (например, педагог предварительно дает ребенку домашнее задание, с которым он выступает перед подгруппой детей).
- нужно организовать совместные встречи детей и родителей вне детского сада (посещение праздников, концертов, выступлений). Родители ребенка с проблемами общения нужно познакомить с родителями тех детей, с кем хочет дружить их ребенок[2,49].

Необходимо, чтобы развивалась и действовало особое качество, позволяющее детям устанавливать между собой связи, чувствовать друг друга, общаться друг с другом, быть способными действовать друг с другом. Это качество – общественность. Для этого необходимо создать определенные условия, такие как изменение развивающей среды в группе - для формирования общности, социальных навыков.

Чтобы научить детей строить отношения с другими людьми уважительно и деликатно вести себя со сверстниками, нужно предлагать детям, в совместной деятельности, проблемные ситуации, разрешая которые, они будут овладевать определенными социальными, коммуникативными навыками, и сюжеты для игродраматизаций различного содержания.

Работа по формированию социальных навыков поведения у детей дошкольного возраста невозможна без активного сотрудничества воспитателей с музыкальным работником, руководителем ИЗО студии детского сада.

Без взаимодействия с родителями невозможна качественная работа. Поэтому нужно организовывать для родителей консультации по данной теме, знакомство с новинками педагогического процесса, приглашением на занятия, собрания, где они будут делиться успехами, результатами работы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арушанова, А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками: семинар-практикум для воспитателей / А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5 – С. 51-59.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – СПб.: Речь, 2008. – 283с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.,1995.
4. Мухина В.С. Психология дошкольника. - М., 1975.
5. Развитие образа себя, образа сверстника и взаимоотношений детей в процессе общения // Развитие общения дошкольников со сверстниками. - М.: Педагогика, 1989.
6. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А.Г. Рузской. - М., 2007.
7. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2000.

О МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДВУЗЕ

Одной из главных задач подготовки будущих педагогов в современных условиях является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Обновление педагогического образования сегодня осуществляется на принципах индивидуализации, гуманизации, демократизации и широкой общекультурной ориентации. Их реализация предусматривает переориентацию образовательного процесса в вузе с жестко дисциплинарного, «знаниевого» подхода на развитие и саморазвитие личности обучаемого, формирование профессиональной состоятельности будущего педагога, профессиональных компетенций, начиная уже с первого курса обучения. Каковы особенности соответствующей педагогической деятельности?

Педагогическая деятельность здесь рассматривается как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности студента, выбора возможностей для самовыражения, создания личностно-развивающих ситуаций. Под личностно-развивающей ситуацией понимают условия, виды деятельности, в которых студент или обучающийся мог бы проявить свой личностный потенциал. Данные ситуации ставят обучающегося в позицию выбора и ответственности, сознательного принятия решений, изложения своей точки зрения, рефлексии. Сущность личностно-ориентированного обучения состоит в создании условий для самореализации, саморазвития студентов, в обеспечении успешного формирования профессиональных компетенций и опоре на их субъектный опыт (опыт их собственной жизнедеятельности, студенческий опыт). Исследователи выделяют специфические принципы личностно-ориентированного обучения: принцип деятельной активности, принцип индивидуальности, принцип партнерского взаимодействия, принцип рефлексивности, принцип личного выбора и ответственности за него. Выполнение данных принципов наряду с общедидактическими способствует более эффективной реализации личностно ориентированной педагогической деятельности.

Построение личностно-ориентированного образовательного процесса в вузе предполагает переориентацию всего пространства обучения на личностную сферу. Каковы пути реализации личностно ориентированного образования?

Анализ соответствующей литературы по данной проблеме показывает и позволяет сгруппировать их в три направления:

1. Гуманитаризация учебного процесса в образовательном учреждении через расширение, углубление и реализацию культурно-образовательного, человековедческого, нравственно-духовного и социологического аспектов содержания образования.

2. Сочетание педагогической требовательности с признанием индивидуальности каждого обучающегося, его права на неповторимость своей личности.

3. Активизация, индивидуализация каждого обучающегося через включение его в разнообразные виды деятельности, формирование навыков самостоятельной работы, самообразования и интереса к ней и самопознание студента через создание личностно-развивающих ситуаций.

Изложенное показывает, что возникает необходимость конструирования дидактического материала для обучения тем или иным дисциплинам не только как разноуровневого и дифференцированного по уровню сложности заданий, по уровню проблемности, направленности содержания, но и как личностно-ориентированного. Важно предусмотреть создание «широкого поля выбора» для студентов как содержания обучения, так и его форм, методов и видов учебной деятельности и организации творческой самостоятельной работы студентов (СРС). Ориентация на личность в практике означает прежде всего смену стиля педагогического общения, поощрения самообразования, творческой самостоятельности, свободы выбора и ответственности, развитие многих качеств личности, таких как уважение к себе и другим людям.

С целью конкретизации изложенного и опираясь на разработки исследователей кафедры педагогики РГПУ им. А.И.Герцена, кафедры педагогики БГПУ им.М.Акмуллы и собственный опыт работы в данном направлении приведем примеры заданий для СРС, создающих условия для развития как профессиональных компетенций будущего учителя, так и профессионального саморазвития при изучении педагогических дисциплин. Задания классифицированы по различным признакам.

1. Задания по работе с информацией:

а) собрать сведения о выдающихся отечественных и зарубежных педагогах (краткие биографические сведения, основные труды);

б) описание жизни и творческого наследия великого просветителя, педагога М.Акмуллы;

в) составление педагогического словаря-гlossария;

г) описание передового опыта педагогов-новаторов;

д) написание реферата по выбранной теме из предложенного перечня;

е) составить список авторских работ, описывающих профессиональную деятельность специалиста в определенный период; изучить одну из работ и составить аннотацию;

ж) составить картотеку статей, посвященных профессиональной деятельности специалистов (газеты, журналы, Интернет и др.);

з) составьте аннотированный список интернет-сайтов, посвященных карьере педагога.

2. Задания на проведение мини-исследования:

а) проведите опрос нескольких человек по выбранной Вами теме из предложенного перечня;

б) проведите мини-исследование по изучению проблемы «Мотивы выбора профессии учителя (юриста, тренера-преподавателя, логопеда и др.)» и составьте аналитическую справку;

в) проведите мини-исследование по изучению образовательных потребностей студентов учебной группы и составьте аналитическую справку.

3. Задания на составление профессионально-ориентированной программы саморазвития (по семестрам, на весь период обучения в вузе, основные цели и задачи):

а) сформулируйте важнейшие цели, которые Вы хотите достичь во время обучения в вузе;

б) составьте список учебных достижений и достижений в области самообразования на определенный период обучения в вузе;

в) проанализируйте свои учебные достижения и достижения в области самообразования за последние 2 года и оцените свое саморазвитие за этот период;

г) составьте список тех умений, которых не хватает Вам для того, чтобы стать настоящим профессионалом; опишите, как Вы хотите их сформировать;

д) составьте список спектра образовательных областей, которые Вы хотели бы изучить; опишите как Вы хотите их освоить.

4. Задания на разработку проекта и решение педагогических ситуаций:

а) решение педагогической ситуации с вариантами ответов;

б) решение педагогической ситуации с описанием необходимых действий;

в) составить проект решения проблемы, выбранной из перечня предложенных;

г) смоделировать воспитательную ситуацию.

5. Задания-Эссе:

а) выразите свою позицию, мнение по отношению к своей будущей профессии;

б) напишите воспоминание об учителях, которые были в Вашей жизни;

в) выразите свою позицию об имидже педагога;

г) опишите мотивы выбора профессии учителя.

Приведенный фрагмент перечня заданий для студентов, используемый при изучении педагогических дисциплин, требует от них умений проявлять как профессиональные, так и личностные качества, необходимые педагогу. Выполнение подобных заданий позволяет моделировать элементы педагогической действительности, является своеобразным тренингом и тем самым создает основу для реализации опережающего характера профессиональной деятельности будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллин Р.М. Формирование и развитие педагогической деятельности студентов. – Уфа: изд-во БГПУ, 1999.

2. Болотов В.А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление.- Волгоград: Перемена, 2001. - 290с.

3. Белухин Д.А. Основы лично-ориентированной педагогики. - Москва, Воронеж, 1997. - 307 с.

4. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Личностно-ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. - 28 с.

5. Роботова А.С., Хоменко И.А. Задания для самостоятельной работы по курсу «Введение в педагогическую деятельность»: развитие профессиональных компетенций. - СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2009. - 75 с.

*Е.В.Ложкина, студентка,
Г.Ф. Шабаета, к.п.н., ст. пр.,
ФГБОУ ВПО «БГПУ им.М.Акмиллы» (г.Уфа)*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Современные стратегические модели образования акцентируют внимание на формировании творческой, самостоятельной личности, развитии её как активного субъекта собственной жизни и деятельности. В связи с этим в педагогике активно обсуждается проблема перехода от репродуктивной модели образования, обеспечивающей воспроизводство «готовых знаний», к продуктивной модели, ориентированной на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Различные аспекты проблемы формирования познавательной активности детей изучались Д.Б. Годовиковой, В.В. Голицыным, В.В. Зайко, Е.Э. Кригер, С.А. Козловой, Т.А. Куликовой, Е.А. Лобановой, З.Ф. Пономаревой, Т.А. Серебряковой, Т.И. Шамовой, В.В. Щетининой, Г.И. Щукиной и др. Ученые характеризуют понятие «познавательная активность», но пока нет однозначного его толкования.

Единичные исследования посвящены изучению факторов и условий развития познавательной активности детей дошкольного возраста. Вместе с тем ученые и педагоги указывают на то, что происходит снижение познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Проведенный нами в процессе исследования опрос учителей начальной школы показал, что в первый класс поступает большинство детей с низкой познавательной активностью, в результате чего они хуже обучаются в школе, редко задают познавательные вопросы, не проявляют стремления к получению новых знаний и самостоятельности.

Ученые утверждают, что одним из значимых факторов развития познавательной активности является выбор таких средств, которые позволяют ребенку эффективно осваивать культурно-исторический опыт. Согласно концепции Л.С. Выготского ребенок в процессе своего развития присваивает социокультурный опыт человечества, представленный в форме различных знаков, символов, моделей и т.п. В исследованиях А.В.Запорожца, Л.А.Венгера, С.А.Лебедевой, Т.С.Матвеевой и др. доказано, что одним из ведущих средств развития познавательной сферы личности и познавательной деятельности является детское экспериментирование. Однако в научных педагогических исследованиях детское экспериментирование как средство развития познавательной активности дошкольников не рассматривается.

В то же время в работе дошкольных учреждений недостаточно используется дидактический потенциал использования детского экспериментирования в целях формирования познавательной активности детей, отсутствует системность, не учитываются индивидуальные особенности и возможности ребенка в обучении его экспериментированию.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы и состояния вопроса на практике свидетельствует о том, что проблема развития познавательной активности дошкольников остается во многом нерешенной и оголяет ряд противоречий между: высокими требованиями современной системы дошкольного образования к развитию ребенка как целостного субъекта познавательной

деятельности и недостаточным вниманием педагогической науки к поиску условий развития познавательной активности детей; психологически обоснованными возможностями детского экспериментирования как средства интеллектуального развития ребенка и отсутствием научного педагогического обоснования его использования в формировании познавательной активности дошкольников в условиях внедрения ФГТ к структуре ООП дошкольного образования.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось дошкольное образовательное учреждение МДОУ д/с № 33, Ленинского р-н Уфы (заведующая Исильбаева Глюся Аксановна и старший педагог - Яшина Ирина Николаевна). В экспериментальной работе участвовало 40 детей старшего дошкольного возраста (экспериментальная группа).

Анализ основных понятий познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании показал, что данное направление в дошкольной педагогике имеет обширный категориальный аппарат, который необходимо тщательно проанализировать. В первую очередь необходимо изучить содержания понятия «познание». Познание - высшая форма отражения объективной действительности. Такое определение данной категории дано в философском энциклопедическом словаре. Ж.Пиаже и Дж.Брунер впервые ввели в психологию понятия «умственные структуры», «когнитивные структуры», «умственные конструкции». В отечественной психологии проблема структурности познавательной сферы вообще и интеллектуального развития в частности была поднята в работах Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, Н.И.Чуприковой, М.А.Холодной.

С позиции П.Я.Гальперина в процессе обучения приоритетное значение должно принадлежать формированию особых познавательных структур. Такие обобщенные схемы действительности не только аккумулируют практический и познавательный опыт, но и являются одновременно новыми мощными орудиями мышления.

Процесс познания ребенком окружающего мира, специфика функционирования его интеллектуальной сферы могут быть описаны в виде поступательного процесса: на первой ступеньке - деятельность познавательных процессов, отражающих окружающий мир; на второй - структура сформированных представлений об окружающем мире; на третьей - качество, форма этой структуры. Перечисленные уровни познания, способны влиять друг на друга. Сформировавшись, определенные структуры познания начинают оказывать влияние на деятельность познавательных процессов, на познавательную активность субъекта.

Что же такое познавательная активность? Раскрыть суть этого понятия поможет определение термина активность. В большом толковом словаре, активный - это энергичный, деятельный. Активность – это черта личности, которая проявляется в отношении человека к деятельности: состоянии готовности, стремления к самостоятельной деятельности, качестве ее осуществления, выбор оптимальных путей для достижения поставленной цели.

Познавательная активность является социально значимым качеством личности и формируется у дошкольников в различных видах деятельности. Познавательная активность отражает определенный интерес старших дошкольников к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность

и постоянную потребность использовать разные способы действия к накоплению, расширению знаний и кругозора.

Г.И. Щукина говорит о «познавательной активности» как о качестве личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качественным качеством личности «познавательная активность» становится, по ее мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию. Исследовательская деятельность рассматривается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Исследовательская деятельность связано с рядом понятий: экспериментирование, эксперимент, познание, интеллект, мышление, опыт. Раскроем и проанализируем их содержание.

По словам Н.Н. Поддьякова, детское экспериментирование - особая форма исследовательской деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе саморазвития.

Термин «экспериментирование» понимается как особый способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях. Экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к исследованию, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, обобщение и т.д.), стимулирует познавательную активность.

Слово «эксперимент» происходит от греческого слова «experimentum», что переводится как «проба, опыт». Так в «Современном словаре иностранных слов» содержится такая формулировка: эксперимент - это «1) научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в научно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий; 2) вообще опыт, попытка осуществить что-либо». «Большая советская энциклопедия» добавляет: «Отличаясь от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом, эксперимент осуществляется на основе теории, определяет постановку задач и интерпретацию его результатов».

«Эксперимент - планомерное проведение наблюдения. Тем самым человек создает возможность наблюдений, на основе которых складывается его знание о закономерностях в наблюдаемом явлении».

Таким образом, мы проанализировали основные понятия познавательной активности дошкольников в процессе экспериментирования, и пришли к выводу, что условием развития детей старшего дошкольного возраста, вознесения их на высший уровень, является опыт, экспериментирование, поисковая деятельность. Экспериментирование в педагогической практике является эффективным и необходимым для развития у дошкольников исследовательской деятельности, познавательного интереса, увеличения объема знаний, умений, навыков. Организация познавательной деятельности должна опираться на уже развитые потребности, прежде всего на потребности ребенка в общении с взрослыми, в одобрении его действий, поступков, рассуждений, мыслей. Проблема формирования познавательной активности старших дошкольников в процессе экспериментирования имеет обширное поле для дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Диагностика умственного развития дошкольников // Под. Ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской.-М.:1998
2. Основы специальной детской психологии // Под ред. Кузнецовой, с.160.

*Л.В. Лямина,
к.п.н., ст. преп. БГПУ им.М.Акмуллы (г.Уфа)*

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Социально-экономические преобразования в нашей стране обусловили потребность в перестройке ценностных ориентаций в сфере образования. В Концепции модернизации российского образования отмечается необходимость целевой ориентации школы не только на формирование личности, способной усваивать и применять определенные знания и умения (учиться), но и на формирование межличностных взаимоотношений учащихся как одного из ведущих условий их адаптации к учебной деятельности.

Важнейшей задачей образования в современной России является реализация гуманистических ценностей, что подразумевает ориентацию школы на внимание к личности учащегося, к его индивидуальным проявлениям. В связи с этим особое значение приобретает проблема внутриличностных и межличностных конфликтов субъектов образовательной деятельности, препятствующих учащимся младших классов успешно адаптироваться к учебной деятельности.

Анализ научных работ, посвященных проблеме конфликтных взаимоотношений младших школьников, показал, что понятие «конфликтные взаимоотношения» в аспекте адаптации учащихся ранее не рассматривалось. В то же время достаточно широко рассматривались понятия «конфликт» (А.Я. Анцупов, Л.С. Выготский, Т.Д. Марцинковская, Л.А. Петровская, А.А. Рояк, А.Г. Рузская) и «конфликтные взаимоотношения» (С.А. Бадмаев, С.А. Беличева, А.С. Белкин, Л.И. Воробьева, Т.В. Драгунов, О.В. Лишин, А.И. Сорокина). При этом одни авторы (В. Вундт, Я. Грот, Б.И. Додонов, С.Л. Рубинштейн), анализируя детские конфликты, включают в понятие «конфликт» все явления, которые наделены вероятностью проявления негативной аффективности; другие (А.С. Белкин, Е.А. Донченко, Л.А. Козер, М.А. Робер, В.И. Сперанский, Ф. Титман) обозначают как конфликт только те явления, которые фиксируют отклонения в нормальном протекании психического процесса, направленного на удовлетворение потребностей.

«Конфликтные взаимоотношения» рассматривались в связи со степенью вовлечения в него субъектов образовательной деятельности. Были выделены внутриличностные, межличностные, межгрупповые и индивидуально-групповые конфликты. Межличностные отношения младших школьников полны проблем и стрессов, насыщены конфликтными способами разрешения задач, осложняются неоднозначными требованиями со стороны семьи и школы, с которыми дети бесконфликтно не в состоянии справиться и это препятствует психологическому здоровью.

Для нашего исследования особенно важно рассмотрение межличностных конфликтных взаимоотношений, так как младшие школьники чаще всего при решении проблемных ситуаций вступают в них. Однако, по данным Н.В. Гришиной, межличностные конфликтные взаимоотношения часто имеют внутриличностное происхождение.

В конфликтах внутриличностного типа «участники» не люди, а различные психологические факторы внутреннего мира личности, являющиеся или кажущиеся несовместимыми: потребности, мотивы, ценности, чувства и т. п.

В данном исследовании нас интересовали конфликтные взаимоотношения, которые берут свое начало в проблемных ситуациях, возникающих в учебной деятельности. Считаем, что конфликтные взаимоотношения сопутствуют не только критическим периодам развития детей, но запечатлевают в своих проявлениях проблемные ситуации социальной и культурной обстановки, обнаруживают отсутствие четких идеологических, моральных и иных отношений в окружающих ребенка социальных условиях, в его микросреде и в обществе в целом. В связи с этим конфликтные взаимоотношения могут позитивным образом оказывать влияние на формирование личности младшего школьника, знакомя его со сложностью окружающего мира. Следовательно, конфликтные взаимоотношения можно рассматривать как форму активности ребенка. Степень выраженности конфликтных проявлений в игровой или учебной деятельности детей не только говорит о стабильности или нестабильности его развития, но показывает уровень развития в целом. Как известно, преобладающей формой личностного поведения детей является положительное подчинение. В конфликтных взаимоотношениях отражается способность детей к самостоятельной постановке задач и выбор пути к их разрешению.

Как показали исследования, у детей рано разворачивается конфликтно ориентированная коммуникативная деятельность, направленная на завязывание, поддержание, изменение или прекращение контактов как со сверстниками, так и со взрослыми (Б.К. Андреев; А.И. Медведев, И.А. Невский, М. Нечаева, А.С. Новоселова, М.С. Ошеров, И.В. Павлов, В.Ф. Шевчук).

В младшем школьном возрасте появляется повод для конфликтных проявлений, связанных с учебной деятельностью (В.В. Давыдов). Успешность и неуспешность выполнения учебных действий при решении игровых и учебных задач сопровождается конфликтными взаимоотношениями. В случае успеха ребенок радуется, получая поощрение взрослого; в случае неуспеха и порицания огорчается, смущается, сердится, что приводит в дальнейшем к проблемным ситуациям (Л.В. Занков).

Методологические основы исследования позволяют рассмотреть адаптацию школьников к учебной деятельности в контексте психического развития ребенка. Адаптация в этом смысле есть процесс активного приспособления к социальной среде, взаимодействия с социальной средой, активного включения в нее, содействующий освоению личностью системы деятельности и межличностных отношений, норм, образцов поведения, реализации личностного потенциала в изменившихся социальных условиях. Тогда конфликтные взаимоотношения, препятствующие адаптации младших школьников к учебной деятельности, предстают как проявление негативной аффективности, приводящей в процессе

обучения к конфликтным ситуациям, сдерживающим активное приспособление учащихся к учебной деятельности, в которой осваивается система межличностных отношений, соответствующая нормам и образцам поведения.

При определенных условиях участие ребенка в конфликтах может способствовать его активности. Например, необходимо учитывать тот факт, что развитие личности младшего школьника в педагогическом процессе – это действие двустороннее. С одной стороны, оно представляет собой активное воздействие на младших школьников со стороны педагогов. С другой стороны, предполагает активность младших школьников, которая проявляется в их поступках, чувствах и отношениях. Возникает проблема побуждения к активности, которая неизбежно предполагает включение как продуктивных, так и деструктивных конфликтных взаимоотношений. Любая психическая активность ребенка связана с неизбежностью стать участником конфликтных взаимоотношений. Конфликтные взаимоотношения, в свою очередь, обусловлены тем, что определяется мотивированностью (А.С.Белкин, В.Д.Жаворонков; И.С.Зими́на, М.С. Каган, И.С.Кон, М.А.Робер, Ф.Т.Титман).

Конфликтные взаимоотношения включают в себя реализацию творческого потенциала детей. Отсюда вытекает, что это творческая деятельность, отражающая следующие этапы: размышление о возникшей ситуации, подбор соответствующего эмоционального ответа, конструктивное или деструктивное воплощение в каком-либо виде деятельности.

Известно, что конфликтные взаимоотношения включают в себя операции самоконтроля, где обнаруживается самостоятельное регулирование личностью своего поведения, мотивов и побуждений. Операции самоконтроля, в свою очередь, контролируют проявление убеждений, чувств, включая самооценку действий, побуждений и моральных качеств.

В конфликтных взаимоотношениях обнаруживаются элементы самосознания, которые отражают убеждения и моральную ответственность ребенка. Когда дети начинают осознавать связь своих убеждений, самооценок и самоконтроля по ходу развития конфликтных взаимоотношений, можно сделать вывод о том, что у них объективно происходит психическое развитие личности и адекватно формируется сознание, что способствует психологическому здоровью.

Таким образом, конфликтные взаимоотношения способствуют формированию представлений. Содержание проблемных ситуаций определяется системой потребностей, общественно значимыми ценностями, мировоззрением и убеждениями детей. Поэтому младшим школьникам порой сложно разобраться в проблемных ситуациях, а следовательно они нуждаются в психологической поддержке.

Психологическая поддержка содействует развитию личности, становлению и самореализации. Проблемы психолого-педагогической поддержки нашли отражение в исследованиях А.Г. Асмолова, М.Р. Битяновой, Е.В. Бондаревской, И.А. Волошина, И.В. Дубровиной, В.М. Миниярова, В.В. Рубцова, А.М. Прихожан, Л.М. Фридман, и др.

Слово «поддержка» подразумевает помощь, содействие. Стремление поддержать, т.е. «не дать упасть», «оказать помощь». В литературе отмечается связь между поддержкой и психическим здоровьем, стрессоустойчивостью, повыше-

нием жизненного потенциала личности. Психологическая поддержка рассматривается наряду с обучением и воспитанием, интерпретируя ее как позитивное содействие в развитии личности, также определены некоторые механизмы психологической поддержки: понимание, признание, доверие, похвала, эмпатия (И.В. Дубровина) [4].

В своих работах А.Г. Асмолов понимает психологическую поддержку как содействие в саморазвитии. В центре развития оказывается не индивид сам по себе, а первые изначально совместные акты поведения, преобразующие ситуацию развития личности. Содействие предстает как исходный момент развития ребенка, порождения смыслового образа. По мнению А.Г. Асмолова, психологическую базу поддержки могут составлять следующие условия: наличие в современном образе жизни источников развития для индивидуальности личности; присутствие в социогенезе условий и механизмов развития индивидуальности; наличие «зон неопределенности», в которых человек проявляет себя как индивидуальность, а не только как носитель социотипического поведения; наличие диапазона возможностей выборов[2].

Психологическая поддержка становится востребованной не только в кризисных, травмирующих ситуациях, но и в наиболее ответственные периоды развития человека, специфической поддержки в современных условиях является помощь и понимание, право на выбор, творчество и на ошибки с принятием добровольной ответственности (Н.В. Загрядская).

И все же потребность человека в психологической поддержке возникает в связи с конкретными переживаемыми им проблемами. Именно в этом случае он активно ищет и готов принять, а также развиваться в нужном направлении. Поскольку конфликт, как правило, хорошо осознается субъектом, поэтому обеспечение его психологической поддержкой в конструктивном преодолении наиболее для него желанно.

Особый интерес представляет психологическая поддержка в ситуации фрустрации часто вызываемая конфликтными взаимоотношениями. В связи с этим проблема преодоления конфликтных взаимоотношений должна решаться в процессе специально организованной работы с детьми, где важное место занимает:

- предупреждение постконфликтного состояния;
- избегание в учебной деятельности деструктивного воздействия конфликтных ситуаций, приводящих к астеническим и нежелательным стеническим реакциям;
- развитие у детей правильного понимания трудностей, возникающих в конфликтных ситуациях, чтобы дети не принимали вполне преодолимые трудности за непреодолимые барьеры;
- уделение внимания воспитанию выносливости и самообладания;
- формирование у педагога представлений о личностных особенностях младшего школьника и его возможных реакциях проявления активности в конфликтных ситуациях.

Проблема преодоления в учебном процессе актуальна для школьников. Учитель должен иметь четкое представление о конфликтах, условиях их предотвращения и преодоления. При этом, психологическая поддержка, несомненно

должна осуществляться с учетом механизмов возникновения и развития конфликтных взаимоотношений.

При осуществлении выбора способа действий в конфликтной ситуации, одним из первых шагов к разрешению конфликта является преодоление возникающих отрицательных эмоций – прежде всего раздражения, недоверия, страха, обиды и др. Важная роль отводится использованию разума для понимания и управления конфликтами. Для этого распознаются причины конфликта, совершенствуется общение и стиль поведения в конфликтной ситуации (Дж. Г. Скотт).

С. Хобфолл предложил многоосевую модель «поведения преодоления», она имеет две основные оси: просоциальная - асоциальная, активная - пассивная и одну дополнительную ось: прямая – непрямая. Данные оси представляют собой измерения общих стратегий преодоления. Введение просоциальной и асоциальной оси основывается на том, что: а) многие жизненные стрессоры являются межличностными или имеют межличностный компонент; б) даже индивидуальные усилия по преодолению имеют потенциальные социальные последствия; в) действие преодоления часто требуют взаимодействия с другими людьми.

Поиск поддержки и оказание такой поддержки другим являются активными формами преодоления.

Другой подход к рассмотрению стратегий преодоления трудностей – это взаимосвязь преодоления и развития. В процессе преодоления происходит отказ от традиционных типов поведения и для завершения адаптации должны развиваться новые типы поведения. Существует три возможности: закрепление оправдавших себя способов поведения; дальнейшее развитие, вызванное недостаточностью привычных программ поведения в новых ситуациях; размывание программ поведения, особенно в случае непривычных требований (Х. Ремшмидт).

Стратегия преодоления трудностей необходима при столкновении с новыми требованиями, с которыми нельзя справиться при помощи ранее усвоенных и привычных форм поведения. Такое решение проблем требует формирования новых подходов в виде конструктивных догадок, дальнейшего развития уже имеющихся способностей или открытия неизвестных ранее возможностей личности.

По мнению, Е.А. Чаплиной существует два типа преодоления – приспособление и преобразование. К первому типу она относит различные виды психологической защиты. Второй тип – преобразование – осуществляется при выборе стратегии самоактуализации.

Однако реально используемые младшими школьниками стратегии поведения в ситуациях учебных затруднений, носят неконструктивный характер; среди способов преодоления, реально используемые младшими школьниками в ситуациях учебных затруднений, носят неконструктивный характер; среди способов преодоления преобладают неконструктивные способы когнитивного уровня регуляции деятельности; реально используемые способы преодоления конфликтных ситуаций не всегда совпадают с ожиданиями окружающих.

Рассмотрим предопределенность конфликтных проявлений в проекции *мотивационных отношений*.

Мотивационные значения в процессе психического развития детей опосредованы интеллектом ребенка, речью и сознанием (В.И.Ковалев), в связи с чем ребенок способен отстаивать свой суверенитет посредством рефлексии кон-

фликтных ситуаций.

Соответственно формирование личности происходит благодаря формированию надлежащих мотивов поведения и организации направленных на их закрепление поступков. Таким образом, можно предположить, что решение конфликтов выступает как форма активности, где системное проявление качеств развивает индивидуальные формы и виды их функционирования[7].

Ребенок является субъектом социальных отношений в сознательной деятельности. Активность, в свою очередь, - деятельностное состояние организма. Конфликтные взаимоотношения, таким образом, выступают как форма позитивной активности, направленной на разрешение проблемных ситуаций. Однако выход из конфликтных взаимоотношений имеет свои последствия, проявляемые активностью личности ребенка.

Содержание конфликтных взаимоотношений в детском возрасте отражает конструктивность или деструктивность деятельности ребенка и в общении, и в игре, и в учебной деятельности. Необходимо выявить, насколько данная деятельность служит самоопределению ребенка и развитию его индивидуальных особенностей или, напротив, разрушает стратегию взаимодействий. Каким образом содержание конфликтных взаимоотношений обнаруживает уровень ролевого взаимодействия у младших школьников в учебной деятельности.

Преодоление конфликтных взаимоотношений является позитивным вкладом личности в межличностных ситуациях, а его отсутствие приводит к деструктивным вариантам отношений в основных видах деятельности.

Решение проблем обучения с учетом преодоления конфликтных взаимоотношений позволяет найти более оптимальные пути, способствующие эффективности психического развития младших школьников. Это указывает на те психические состояния, в которых оказываются учащиеся в результате возможного конфликта и его преобразования. Поэтому те или иные показатели активности свидетельствуют о возможности ребенка действовать впоследствии конструктивно или деструктивно. Для нашего исследования важно, в каком состоянии окажутся учащиеся, которые находятся в ситуации конфликтных взаимоотношений, т.к. это предопределяет их возможности более активного включения в процесс адаптации в школе и способствует психологическому здоровью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. М.: Дом Советов, 1996. 143с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов.- М.: Смысл, 2001.- 416с.
3. Выготский Л.С. Развитие трудного ребенка и его изучение // Основные проблемы педологии. М.: ГУПИ, 1928. С.132-136.
4. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М.: Академия, 1999. 460с.
5. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М.: Аспект-Пресс, 1995. 317с.
6. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Рига.: Педагогический центр «ЭКСПЕРИМЕНТ», 1999. 160с.

7. Ковалев, В.В. Реакция протеста (оппозиции). Психиатрия детского возраста / В.В. Ковалев.- М.: Здоровье. 1979.- 160с.
8. Лисина М.И. Общение, личность, психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 1997. 384с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва-Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. 304с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. №3. С.3-15.
11. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. Москва-Воронеж.: Психология отечества, 1996.384с.
12. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития ребенка. М.: Педагогика, 1998. с.168.
13. Сорокина А.И. Психологическое исследование конфликтности в детском возрасте. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. 456с.
14. Шадриков В.Д. Способности человека. М.: Институт практической психологии, 1997. 288с.

И.М. Мажитов,

студент 3 курса ИИПО БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ИСЛАМСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

С начала возрождения исламского сообщества России до настоящего времени прошло почти 20 лет – немалый для новейшей истории срок. Крах господствовавшей в Советском союзе безбожной идеологии вызвал необычайный мощный всплеск активности приверженцев ислама, ставших стремительно восстанавливать утраченные былые позиции. За короткое время количество мечетей возросло более чем в 100 раз, открылись десятки средних и высших медресе, появились многочисленные мусульманские средства массовой информации. Мусульмане получили возможность исповедовать свою веру, обучаться за рубежом, выезжать на хадж.

В современной России процесс возрождения ислама идет непростыми путями. Религиозное возрождение смешалось со сложными явлениями политического характера, вследствие чего отдельные националистические движения стали использовать исламистские лозунги для оправдания своих сепаратистских целей. В конце XX в после распада СССР и под влиянием обострения противоречий между мусульманским миром и Европой и Америкой, внутренних конфликтов в России российский ислам стал все более отождествляться с мусульманским миром и воспринимается как нечто чуждое России на уровне подсознания. Подавляющая часть россиян судит об исламе по действиям религиозных экстремистов, конфликтам с участием мусульман, по радикальным заявлениям мусульманских политиков и духовных лиц; также ислам ассоциируется с наплывом в Россию мигрантов, которые существенно влияют на процесс формирования представлений о мусульманах и исламе. Мало кто открывал Коран, зато каждый читает газеты, смотрит ТВ, на экране которого мусульмане появляются в связи с терактами, войнами.⁴²

⁴² Алексей Малашенко. Россия и Ислам: межцивилизационный диалог. Сборник научных статей. «каким нам видится ислам».

Еще одной проблемой является воспитание священнослужителей – имамов. Современный имам – это ученый, деятель культуры, личность, которая должна постигать философию истории и литературы. В мусульманском мире между наукой и религией существует большой разрыв. Для многих Ислам ассоциируется только с соблюдением мелких традиций и обрядов, чтением намаза, соблюдением уразы, ношением чапана и чалмы⁴³. Все эти стереотипы постсоветского общества признак незнания молодой, мирной, справедливой религии как самими мусульманами, так и немусульманами.

Важным составляющим элементом любого общества является семья, где формируются основные ценности духовного мира человека. По состоянию семьи можно судить о состоянии общества. Нормы, регулирующие семейные отношения, ценности семейного воспитания существенно влияют на состояние общества. Ислам уделяет большое внимание регулированию семейных отношений, определяет статусы членов семьи, их права и обязанности, воспитание в мусульманской семье основано на религиозных ценностях.

В настоящее время существует много стереотипов относительно мусульманской семьи, и эта проблема зачастую порождает непонимание между «светским» и мусульманскими обществами. Однако, стереотипные представления об особенностях семейного воспитания в исламе не всегда справедливы.

Семья – это социальная группа людей, объединенных кровными брачными узами. Существование семьи – залог продолжения человеческого рода. От благополучия семьи зависит благополучие всего общества, и поэтому в исламе особое внимание уделяется регулированию семейно-брачных отношений и укреплению семейной морали⁴⁴.

Семья бывает трех видов: маленькая, средняя и большая. Маленькая семья – это супружеская пара и их дети. Ислам стремится построить её на самом прочном фундаменте и укрепить её опоры, насколько это возможно.

«Одно из знамений Его есть то, что Он для вас от вас самих сотворил супруг, чтобы вам жить с ними: между вами Он установил любовь и сердечную привязанность. В этом знаменья для людей размышляющих» (Коран, сура 30:20). Для мусульман брак не совершается на небесах между двумя абсолютно «созвучными друг другу душами» и не является таинством. Брак для мусульман – это прежде всего социальный договор, налагающий на обычных мужчин и женщин равные обязательства и предоставляющий им равные права. И только при обоюдном выполнении всех предписаний, условий, взаимной любви и преданности брак может быть признан успешным.

Среди мусульман не принято рассматривать брак просто как законный способ удовлетворения своих сексуальных потребностей, хотя, разумеется, эта сторона брачной жизни важна; мусульмане в женах своих видят прежде всего будущих матерей. Именно в этой ипостаси обретает мусульманская женщина истинное свое величие.

За благосостоянием семьи следит прежде всего мать, и именно на нее возложена ответственность иным своим примером привить детям общепринятые

⁴³ Равиль Утябай – Карими: Сочинения.с.135

⁴⁴ Исламоведение: Пособие для преподавателя. С.228

нормы исламской нравственности и обучить их основам исламского вероучения. В исламе главой семьи считается отец, но сердце ее – мать⁴⁵.

Права женщины в исламе разнообразны. Она обладает имущественными, политическими, личными правами, имеет право активно принимать участия в общественно – политической жизни общества. В истории ислама немало примеров того, как женщины давали советы халифам и правителям, опротестовывали их решения и указы. Участие женщины в общественной жизни может быть ограничено только нравственными нормами и ответственностью женщины за выполнение материнских и супружеских обязанностей.

Помимо материальных обязанностей перед семьей, мужчина тоже должен уделять особое внимание духовной жизни своей семьи : « ..и мужчина – пастырь для своей семьи, и несет ответственность за свою паству..» (хадис Аль-Бухари, Муслим; со слов Ибн Умара).

Каждый родитель любит своего ребенка, желает дать ему добра и стремиться дать достойное воспитание, которое в первые годы ребенка имеет принципиальное значение для его будущего, и поэтому мусульмане заботятся о духовном, физическом и психическом здоровье младенца ещё до его появления на свет. Одной из главных задач мусульманского воспитания является привитие ребенку хороших нравственных качеств, таких как уважение старшим и снисходительность к младшим, терпение и выдержка, правдивость и справедливость, милосердие и великодушие, искренность и верность, скромность и стыдливость.

Вероубеждение мусульманина является фундаментом его мировоззрения и мировосприятия, на основе которых он строит отношение ко всему окружающему. Из-за этого религиозное воспитание и привитие ребенку ценностей веры занимает важное место. В мусульманских семьях принято с раннего возраста обучать детей основам веры и чтению Корана, исполнению религиозных обрядов, которые влияют на духовный рост мусульманина. Следующей важной ценностью является знание. Первый аят ниспосланный Пророку начинался со слов: « Читай во имя Господа Своего...» (96: 1). Образованность, грамотность, развитое мышление одни из основных свойств мусульманина.

Послушание родителям – основа мусульманской семьи, однако оно не имеет ничего общего с повиновением, которое основывается на запретах и принуждении. Мусульманин продолжает повиноваться родителям даже после того, как он обретает самостоятельность и обзаводится собственной семьей, ибо его отношение к родителям зиждется на уважении и любви, почтении и доверии, признательности и благодарности. « Мы заповедали человеку (делать добро) его родителям. Его мать носила его. Испытывая изнеможение за изнеможением, и отняла его от груди в два года. Благодарите Меня и своих родителей» (31: 14).⁴⁶

Каждый мусульманин имеет свою Родину. Великий мусульманский просветитель Р. Фахретдинов призывал любить Родину. «... ради нее не жалейте своих сил и богатств. Человек, не уважающий свою родину не достоин жить в ней... Любите свою Родину и свой народ так, как вы любите своих родителей и близких родственников. Служите своему народу, вкладывая в это свои души». Чтобы любить Родину, человек должен знать и любить язык своего народа, его

⁴⁵ Ислам / пер. с англ. В. Новикова.с.248

⁴⁶ Исламоведение: Пособие для преподавателя. С.248

историю и культуру. Должное внимание в формировании человека должно уделяться изучению родного языка, утверждал Р. Фахретдинов. Наряду с борьбой за глубокое формирование родного языка, он выступал за то, чтобы молодежь изучала иностранные языки, что должно способствовать крепкой дружбе между народами, для тех, кто не ощущает потребность в родном языке и родной культуре, люди и предметы теряют всякую ценность⁴⁷.

Ислам – религия, призывающая к созданию и поддержанию мира и порядка в обществе, чтобы каждый человек мог полноценно выполнять свои обязанности перед Всевышним и Его творениями. Поэтому образцовый мусульманин – тот, кто чтит и соблюдает законы своей страны, прилагает усилия для обеспечения в ней общественно-политической стабильности, трудится во имя её экономического развития и процветания.

Еще одной важной ценностью ислама является равенство людей независимо национальной, языковой принадлежности. Она отражается в проповеди Пророка : « О люди, поистине, у вас один Господь и один общий предок. Араб не имеет преимущества перед неарабом. И неараб – перед арабом. Черный человек не имеет преимущество перед белым и белый – перед черным».

В зависимости от качества воспитания детей в мусульманской семье, меняется положение мусульманского общества. Верующий человек, осознав ценности своей религии и отразив их принципы в своей жизнедеятельности должен быть примером для других, чувствовать ответственность представительства своей религии, и знать, что на основе его действий окружающие сделают вывод о мусульманском обществе. Дыма без огня не бывает: стереотипы о мусульман складываются относительно их самих же. В течение двадцати лет выросло новое поколение практикующих мусульман, которые создают молодые мусульманские семьи. До них полная мусульманская семья (где оба родители практикующие мусульмане) – редкость в нашем обществе. Сменится несколько поколений мусульман до осознания гражданами России ислама как неотъемлемой части общей культуры.

С другой стороны, российские мусульмане – не гости, не пришельцы, а коренные народы, хозяева своих исторических исконных земель, добровольно, разумно и свободно избравшие в качестве нравственной основы ислам. Мусульмане России – полноправные граждане своей страны. Возрастающая роль ислама в России стала очевидной реальностью. И все же мы наблюдаем непонимание, неприятие, злость, ненависть, навешивание общих ярлыков – необоснованные обвинения вплоть до клерикализма, фундаментализма, экстремизма терроризма в адрес тех, кому дорога вера предков и ее дальнейшая судьба. Рост численности сторонников ислама, его возрастающая роль в обществе, его плодотворное влияние по-прежнему, вопреки разуму, прессой подается как «устрашающий рост исламского фактора», как «духовная экспансия исламских государств» с многочисленными «экстремистскими фундаменталистскими течениями».⁴⁸

В современной России важно сохранить целостность, единство, духовные ценности нации. В заключении хочу упомянуть слова исламского мыслителя Фетхуллах Гюлена, который уделял данной проблеме должное внимание.

⁴⁷ Равиль Утябай – Карими: Сочинения. с. 69

⁴⁸ Равиль Утябай – Карими: Сочинения. с. 76.

Решение данных проблем кроется в семье. Семья – это основополагающий элемент общества. И здоровье всего общества зависит от того, насколько здоровыми являются отношения в каждой отдельной семье. И бессмысленно искать в обществе милосердие и почитательность, потерянные в семье. Все, кого мы сейчас называем ничтожествами, анархистами, циниками, алкоголиками, наркоманами и прочими, являющимися позором для любой нации – это вчерашние дети, воспитанию которых не было уделено достаточно внимания. И думаем ли мы о том, кто завтра заполнит наши улицы из-за нынешних наших упущений? Судьба будущего находится в руках не тех наций, которые обладают преимуществом в технике и различных технологиях, а тех, которые уделяют достойное внимание институту брака и воспитанию молодого поколения. Нации, несерьезно относившиеся к браку и продолжению рода, если не сегодня, то завтра будут обречены исчезнуть между зубьями беспощадной шестерни времени.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Россия и Ислам: межцивилизационный диалог. Сборник научных статей / Ответ. Ред. А. Малашенко. Уфа: ЦЭИ УНЦ РАН, 2006.
2. Ислам / пер. с англ. В. Новикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998.
3. Критерии или огни в пути, сокр. перевод с турецкого. Под общ. ред. акад. РАЕН В. Шереметьева, 2006.
4. Исламоведение: Пособие для преподавателя / Э. Р. Кулиев, М. Ф. Муртазин и др.; общ.ред. М. Ф. Муртазин. – М.: Изд-во Моск. Исламского ун-та, 2008.
5. Равиль Утябай – Карими: Сочинени.- Уфа: Изд-во «Восточная печать» совместно с редакторско-издательским отделом РИУ ЦДУМ РФ, 2010. Составители: Аминов Т.М., Утябаева М.М.
6. Новейшая история ислама в России / Р. Силантьев. – М.: Алгоритм, 2007.

*М.А. Мазалова, к. филолог. н., доцент
Балашовский институт (филиал)
Саратовского государственного университета (г.Балашов)*

ЭЛИТИВИСТСКИЕ ТЕНЕДЕНЦИИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ КУПЕЧЕСТВА XIX ВЕКА

Применение теории элит к анализу явлений семейного воспитания весьма продуктивно, поскольку позволяет выявить и подробно рассмотреть условия и средства воспроизводства всех типов элиты: социальной, культурной, промышленной; определить общие и специфические особенности организации процессов воспитания, образования и развития детей в семье, которые детерминируют формирование в человеке качеств высокособойной личности. Констатируя, что семья является тем самым уникальным социальным институтом, где закладываются духовные начала личности, имеется потенциал создания наиболее благоприятных условий для формирования ее нравственных качеств, вырабатывается общая линия личностного развития ребенка, направленная на гармонизацию всех внешних влияний, современная социологическая и психолого-

педагогическая наука исследует критерии элитизации личности, взаимодействие школы и семьи в этом процессе, анализирует генезис воспитательных и образовательных традиций с позиции элитологического подхода к рассмотрению семейного воспитания.

Элитологический подход в педагогическом исследовании – это явление достаточно новое, его основные положения формировались в философской и социологической мысли, отражая реальные процессы элитообразования, становления и развития высокостатусной страты общества. В теориях Р. Миллса, Х. Ортега-и-Гассеата, К. Манхейма, Г. Лассауэлла, Л. Фройнда, А. Тойнби, Т. Веблена, М. Джиласа и других ученых последовательно доказывается, что элита – это ведущая составная часть общества, его социальная доминанта, осуществляющая функции управления социокультурным развитием (Е.Ю. Ольховская) [1].

В отечественной социально-философской науке элитология развивалась на основе идей главенства духовно-нравственных ценностей в определении выдающегося предназначения элиты. Так, Н.И. Бердяев, И.С. Гессен, Н.О. Лосский, М. Я. Острогорский, П. А. Сорокин отстаивали меритократический принцип в элитообразовании и элитогенезе. Современные исследования в этой области отталкиваются от признания ведущей роли самосовершенствования, воспитания элитарного сознания, многоплановой самореализации личности в противовес преимуществам высокого социального или управленческого статуса в процессе формирования элиты общества (Г.К. Ашин, О.В. Гаман-Голутвина, В.Л. Иноземцев, А.В. Понеделкова, А.А. Суслов, П.Л. Карабущенко).

В этой связи особую важность приобретают вопросы воспитания и образования элиты, которые нашли отражение в исследованиях А.И. Грабовского, О.Я. Дымарской, В.И. Добрыниной, Т.Н. Кухтевич, В.Н. Иванова, Р.Г. Резакова, Г.Т. Шпаревой, и позволяют проанализировать некоторые аспекты становления и развития высокособой личности в условиях системы образования. Наибольшее освещение в отечественной элитологии образования получили проблемы развития детской одаренности в системе элитарной школы и дополнительного образования (В.Н. Иванов, Е.Ю. Ольховская, Г.Т. Шпарева); вопросы формирования интеллектуальной элиты в системе высшей школы и непрерывного образования (В.И. Добрынина, Т.Н. Кухтевич, Р.Г. Резаков); аспекты подготовки интеллектуальной элиты в деятельности научных школ (Г.Л. Ильин, М.Г. Ярошевский, Л.М. Сухорукова). Вместе с тем имеются исследования, посвященные раскрытию истории воспитания, развития и обучения одаренных детей как направления подготовки интеллектуальной элиты общества (Л.А. Чудасова, С.П. Клементович, М.А. Кондратьева).

В целом, следует констатировать, что пока остается не изученным историко-педагогический процесс формирования элиты как высшей страты в системе общественной стратификации. Лишь немногие работы посвящены историко-педагогическому анализу генезиса отечественной элитарной школы (С.В. Акулов, Е.Ю. Ольховская), рассмотрению семьи в конкретных историко-культурных условиях как среды, обеспечивающей потенции для раскрытия черт элитарной личности (М.М. Ларионцев). Вместе с тем многие составляющие элитогенеза и роли в этом процессе воспитательных институтов на сегодняшний момент не

нашли рассмотрения в современной науке. В этой связи выявления элитивистских тенденций в семейном воспитании и домашнем образовании прошлого является актуальным направлением исследования.

Изучение специфики воспитания детей в семье в аспекте индивидуализации и раскрытия ее лучших духовно-нравственных качеств началось еще в XIX веке. Так, Н.Ф. Богданович, П.Н. Енгальчев, В.А. Жуковский, А.П. Куницын, А. Лесгилье, И.И. Мартынов, А.Г. Ободовский, С.П. Шевырев, А.А. Ширинский-Шихматов анализировали содержание семейного воспитания и домашнего образования с точки зрения определения в семейном воспитании условий для развития и образования уникальных способностей личности, различные стороны его организации, подготовки социальной и духовной аристократии, направляющей социально-культурный генезис. В это время педагогическая мысль в России плодотворно разрабатывала проблемы подготовки элиты в условиях семейного воспитания; эти знания об эффективной организации семейного воспитания личности, способной возвышаться над «всеобщим» и составить лучшую мобильную часть общества не утратили своей актуальности и на сегодняшний день. В аспекте воспитания торговой и промышленной элиты в России в XIX веке сложились эффективные традиции организации семейного воспитания в среде купечества.

В XIX веке купечество – это вполне сформировавшееся сословие, подразделявшееся на различные внутрисословные группы в зависимости от рода предпринимательской деятельности, гильдейской принадлежности и материального состояния. В организации семейного воспитания передовая часть купечества опиралась на лучшие образцы домашнего образования, сложившиеся в среде дворянства и ориентированные на духовно-нравственное совершенствование личности. Специфика социального функционирования купеческой семьи детерминировалась тем, что она была больше чем семейная группа в любом другом сословии российского общества того времени, по существу, семьи купцов представляли собой своеобразные коммерческие предприятия, семейные фирмы. В целом, купеческие семьи XIX века были разнообразными по своей структуре и внутрисемейным отношениям, но общей чертой для них в семейном воспитании было значительное влияние быта семьи и специфики семейного бизнеса на процесс и результат развития детей.

Важнейшей тенденцией семейного воспитания в купеческой среде была его нацеленность на подготовку к участию в семейном предприятии, особенно это касалось воспитания мальчиков, которые уже с 7-8-летнего возраста помогали отцу в его делах (помогали по хозяйству, ходили с отцом на работу в лавку и т.п.). Если в начале века юноши из купеческой семьи коммерческие знания получали на практике, то к концу столетия логическим продолжением домашнего образования становилось обучение в гимназии или коммерческом училище, что обуславливало их социальную мобильность – юноши с гимназическим образованием исключались из купеческого сословия, получая более высокий социальный статус. Постепенно на протяжении всего XIX века в купеческом семейном воспитании усиливаются элитивистские тенденции: если в первой половине века родители, как правило, сами имеющие только начальное образование, противопоставляли предпринимательство и хорошее образование, то к концу века «на-

блюдается все большее стремление к тому, чтобы купеческие дети получали классическое образование, после окончания гимназии получали университетский диплом или диплом высшего технического вуза» [2, с. 445].

В воспитании купеческих дочерей главным была подготовка к будущей семейной жизни, роли жены и управительницы довольно большого хозяйства, обучение рукоделию. Все эти умения девочки осваивали, помогая матери вести хозяйство, следя за порядком в доме. Собственно, купеческие дети получали начальное образование дома, для этого в семье приглашались учителя; братья и сестры учились вместе, что оказывало влияние на формирование у них тесных эмоционально-родственных отношений. Почти повсеместной практикой было то, что жена и дети купца были хорошо осведомлены в тонкостях семейного бизнеса, поскольку специфика купеческого труда и выполнение общественных служб требовали частого отсутствия самого купца, поэтому нередко в случае смерти отца – хозяина предприятия, жена и дети обоего пола могли успешно продолжить семейное дело.

Таким образом, связь воспитания с реальной деятельностью, его практико-ориентированная направленность детерминировала развитие неадаптивной активности купеческой молодежи. Следствием такой тенденции, подкрепленной стремлением к образованию, к концу XIX века становится желание передовой части купеческой молодежи занимать социальную нишу культурного воспроизводства, творчества, интеллектуального поиска. Элита купеческой молодежи выходила из состава купечества и занималась наукой, искусством, дипломатией и другими интеллектуальными сферами общественной жизни, связанными с личностным ростом и самосовершенствованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ольховская Е.Ю. Развитие элитарного образования в России (конец XIX–XX вв.): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Е.Ю. Ольховская. – М., 2007.
2. Ульянова Г.Н. Предприниматель: тип личности, духовный облик, образ жизни // История предпринимательства в России. Кн. 2.: Вторая половина XIX–начало XX в. – М., 1999.

*И.В. Маркина,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы*

О ФАБУЛЬНЫХ МОТИВАХ В ПОВЕСТИ Л. АНДРЕЕВА «ИУДА ИСКАРИОТ»

В основу повести Леонида Андреева «Иуда Искариот» (1907г.) легла евангельская легенда о предательстве Иудой Иисуса Христа. Автор определил замысел своего произведения так: «Нечто по психологии, этике и практике предательства», «совершенно свободная фантазия на тему о предательстве, добре и зле, Христе и проч» [1,523]. Используя евангельскую фабулу, писатель создает новый сюжет о предательстве учеником учителя, смещая акценты и привнося новые мотивы.

Для Л.Андреева предательство Иуды – «эксперимент», который герой ставит над человечеством. Иуда в повести писателя руководствуется не желанием обогащения, когда предаёт учителя, а идейным соображением, которое кажется ему вполне справедливым. Если в евангельском тексте рассказывается о том, как

Сатана явился к Иуде и толкнул его на страшное предательство («вошёл же Сатана в Иуду, прозванного Искариотом... и пошёл он и говорил с первосвященником» (Марк, глава 14:1-2), то в произведении Л. Андреева основным мотивом злодейского поступка Иуды становится «мучительная любовь к Христу и желание спровоцировать народ на решительные действия» [2, 580].

Здесь налицо иная фабульная ситуация, которая внешне похожа на библейскую, но, по сути, представляет философско-психологическое исследование глубин сущности человека и анатомии предательства. Между главными героями повести, Иудой и Иисусом, на протяжении всего повествования идет скрытая борьба, которая, в конечном счете, должна разрешить вопрос: кто из них лучше знает людей?

Развитию интриги предшествует некая «уравновешенная ситуация» (термин Б.В. Томашевского), в которую, тем не менее, автор вводит мотив предупреждения: Иисусу много раз говорили, что «Иуда из Кариота – человек очень дурной славы и его нужно остерегаться» [3, 5]. Рассказ «знающих» людей об Иуде представляет собой вводный мотив, дополненный появлением среди учеников самого Иуды, которого сначала «никто из учеников не заметил» [3,6].

Его приход разрушает сложившееся равновесие и определяет весь ход фабулы. В желании Иуды приблизиться к Иисусу ученики чувствуют «какое-то тайное намерение, злой и коварный расчёт» [3,6]. По мере развития действия напряжение усиливается. Иуда, утверждая, что в душе каждого человека царит «неправда, мерзость и ложь», скорее, хочет не Христа опровергнуть, который свято верит в доброе начало каждого человека, а проверить свою правду: какова реальная цена людей, окружающих Иисуса? Для читателя становится очевидным, что Иуда одержим мыслью о изменности человека.

В христианской философии есть термин «попущение Господне», который иллюстрирует право человека сделать выбор, каким бы он ни был. И если человек выбирает путь греха, то Господь «попускает», т.е. позволяет пройти этот путь до логического конца. Л. Андреев также помещает своего героя в ситуацию выбора, и Иуда выбирает предательство, руководствуясь мотивами обиды, зависти, безмерной гордыни, стремлением доказать, что именно он больше всех любит Иисуса.

Иуде кажется, что учитель не понимает его, относится к нему с равнодушием: «... затосковал Иуда; он стонал, скрежетал зубами, и слышно было, как беспокойно движется под покрывалом всё его большое тело» [3, 25]. Мотивы одиночества и мнимого равнодушия учителя можно отнести, на наш взгляд, к мотивам, определяющим дальнейшее развитие фабульной ситуации. Иуда непреодолимо стремится узнать цену другим и при этом сам продается. Совершая предательство вероучителя за тридцать сребренников (цена символична – это цена раба в эпоху правления Пилата), Иуда намеренно ставит окружающих Иисуса людей в ситуацию выбора (мотив выбора).

Как поведут себя в час испытаний, казалось бы, всецело преданные Иисусу люди? Предательство, с точки зрения Иуды, это не только попытка доказать учителю, что он наиболее достойный ученик, но и стремление быть понятым учителем, быть рядом с ним и на Земле, и в Царствии Божьем. Иуда находится в напряжённом ожидании, весь он – воплощение «ужаса и мечты» (мотив ожидания).

Однако переоценки учителем ученика не произошло. Поэтому мотив нарастающего разочарования переходит в мотив самоубийства главного героя. Мечта о том, что именно он, Иуда, должен быть рядом с Иисусом в тот момент, когда другие ученики предали Учителя, отреклись от него и обманули, не осуществилась.

В контексте повести смерть Иуды, повесившегося на обломанной ветви полусохшего дерева, так же символична, как и распятие Иисуса на кресте. Понимая, что его действия, направленные, казалось бы, на достижение благой цели, в результате привели к предательству вероучителя, Иуда кончает жизнь самоубийством. Дерево – древнейший символ жизни, но в произведении Л. Андреева благодаря эпитету «полусохшее» оно олицетворяет уже смерть. Это своеобразный крест предателя.

Таким образом, «вечная» история о предательстве у Л. Андреева получает несколько иное звучание, чем в Евангелии, наполняясь новыми мотивами, характеризующими больше Иуду, нежели Христа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литературное наследство, т. 72.// Горький и Леонид Андреев, Неизданная переписка. М., 1965.

2. Аверинцев С. С. Иуда Искарот // Мифы народов мира: Энциклопедия: В 2 т. /Гл. ред. С.А.Токарев. - М.: Рос. энциклопедия, 1997. Т. 1. Т. 1. А-К – 671 с.

3. Андреев Л.Н. Иуда Искарот // сборник / Леонид Андреев. – М.: АСТ : АСТ МОСКВА, 2010. – 442, (6) с.

*Е.И. Маслов,
аспирант Санкт-Петербургского
государственного университета (г. Санкт-Петербург)*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью этой публикации является тезисное изложение практических возможностей средств проектной деятельности, используемой для развития ценностных ориентаций старших подростков.

В отечественной научной психолого-педагогической литературе «ориентации личности» понимаются чаще всего как:

- элемент культуры, придающий ей единство и целостность (К.А. Абульханова-Славская);
- феномен, который выполняет регуляторно-мировоззренческую функцию, поскольку он способен уравнивать те поступки, поведение и деятельность человека, которые отклоняются от общего стержня, линии, направления (М.С. Каган);
- умение разбираться в чем-либо, направленность деятельности человека, появляющаяся в определенной области жизни (А.В. Кирьякова).

Воспитание личности, рассматриваемое нами как процесс ориентации на общечеловеческие ценности, представляет собою «расширяющееся во времени жизненное пространство, в котором под педагогическим влиянием подросток строит и приобретает свою определённую «траекторию развития» сообразно имеющим-

ся ориентирам: ценностям внешнего мира и своего к ним отношения» [1]. В этом процессе выбор жизненной цели, планов, перспектив субъект осуществляет на основе познания особенностей отношений и образа жизни и самого себя, и людей его окружающих. В ходе такого процесса человек постоянно оценивает, сравнивает и сопоставляет себя и других людей, обращаясь в прошлое, живет в настоящем и ориентируется в будущее на решение своих жизненных задач.

Формирование такого сложного личностного образования проходит в соответствии с психологической концепцией В.Н. Мясищева о компонентах личностного отношения к действительности [2]. В связи с таким пониманием процесса выделены следующие компоненты ориентации:

- *эмоционально-мотивационный* компонент отражает эмоциональное отношение старшего подростка к сферам жизни и описывает мотивацию его поведения;
- *когнитивно-оценочный* компонент характеризуется признаком оценивания старшим подростком социальной значимости какой-либо жизненной сферы и понимаем её ценности для себя;
- *поведенческий* компонент определяет степень активности старшего подростка в анализе жизненных проблем и выборе способа решения их;
- *прогностический* компонент обеспечивает способность подростков оценивать и проектировать развитие действительности.

Для организации воспитательного процесса, ставящего своей целью формирование ценностных ориентаций старших подростков, использование средств проектной деятельности теоретически обосновано в педагогических работах А.В. Кирьяковой. Ею раскрыты механизмы процесса ориентации школьников на общечеловеческие ценности: поиск – оценка – выбор – проектирование [3]. Кирьякова А.В. особо отмечает, что педагог может иметь возможность воздействовать на развитие механизма поиска, оценки, выбора и проекта, целесообразно организуя лично ориентированные ситуации *поиска, оценки, выбора и проектирования* в процессе воспитания личности.

Нами выдвинута гипотеза, что последовательное включение старших подростков в эти ситуации в логическом развитии компонентов ориентации соответствует логике проектной деятельности, выбираемой воспитателями для ценностного ориентирования воспитанников. Такое теоретическое предположение определено педагогическим пониманием проектной деятельности, основанным на теории И.А. Колесниковой [4, с. 32]. Ученый трактует проектную деятельность как стремление её участников изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения авторов проекта, будущее.

И.А. Колесниковой описывается воспитательный эффект, присущий проектной деятельности. С одной стороны эта технология обеспечивает производство социально значимого продукта – проекта (макета, схемы, посадка деревьев, помощь ветеранам и т.п.). С другой – происходит личностное развитие – качественное изменение самого воспитанника, появление нового социального опыта.

Нами доказывается, что для обеспечения этого эффекта педагог должен так конструировать проектную деятельность, чтобы благодаря её возможностям происходило ориентирование воспитанников.

Технологически это возможно осуществить, если весь массив того социального и личного опыта, который должен быть актуализирован или усвоен воспитанниками в ходе участия проектной деятельности, представить в виде нескольких проектных задач. Эту идею высказывали в разное время ряд отечественных педагогов (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, Д.Б. Эльконин). Опираясь на общее понимание задачи как действия, которые предъявляются участникам процесса в направлении достижения поставленных целей [5], считаем, что проектная задача должна содержать описание запрограммированных проектных действий, которые надлежит выполнить воспитаннику в ходе проектной деятельности.

Поясним на примере. Воспитатель, выбирая целью своей работы ориентирование старших подростков на семью как ценность, может предложить воспитанникам проектные задачи соответствующие типам семейных отношений (задачи – «Я – член семьи», «Родительство», «Родство», «Супружество»).

И.А. Колесниковой предложена концепция проектной деятельности, одной из идей которых является прохождение её участниками этапов этой технологии [4, с. 62]. Нами это положение адаптировано к практике воспитательной работы в школе. Ниже охарактеризованы этапы проектной деятельности, которые определяются совокупностью выполняемых проектных действий.

Первый этап – *мотивационный*. Множественность различных данных в тексте или отдельных отрывках, описывающих жизненную ситуацию, является основой для анализа исходных условий проектной задачи. Аналитические действия, включающие поиск и описание ценностных ориентиров в данной ситуации, мотивируют участников проектной деятельности к дальнейшей работе.

Прохождение второго этапа (*информационного*) также обеспечивается множественностью условий проектной задачи. Анализируя их с точки зрения определенности и достаточности для решения задачи, участники конкретизируют их в ходе поиска конкретных ориентиров, имеющихся в личностном опыте.

Следующий этап проектной деятельности – *операциональный*. Здесь в ходе решения проектной задачи должны проявиться активность и самостоятельность участников в поиске или выборе информации, содержащейся в приложениях к задаче, либо во внешних источниках (зачастую ими выступает собственный жизненный опыт).

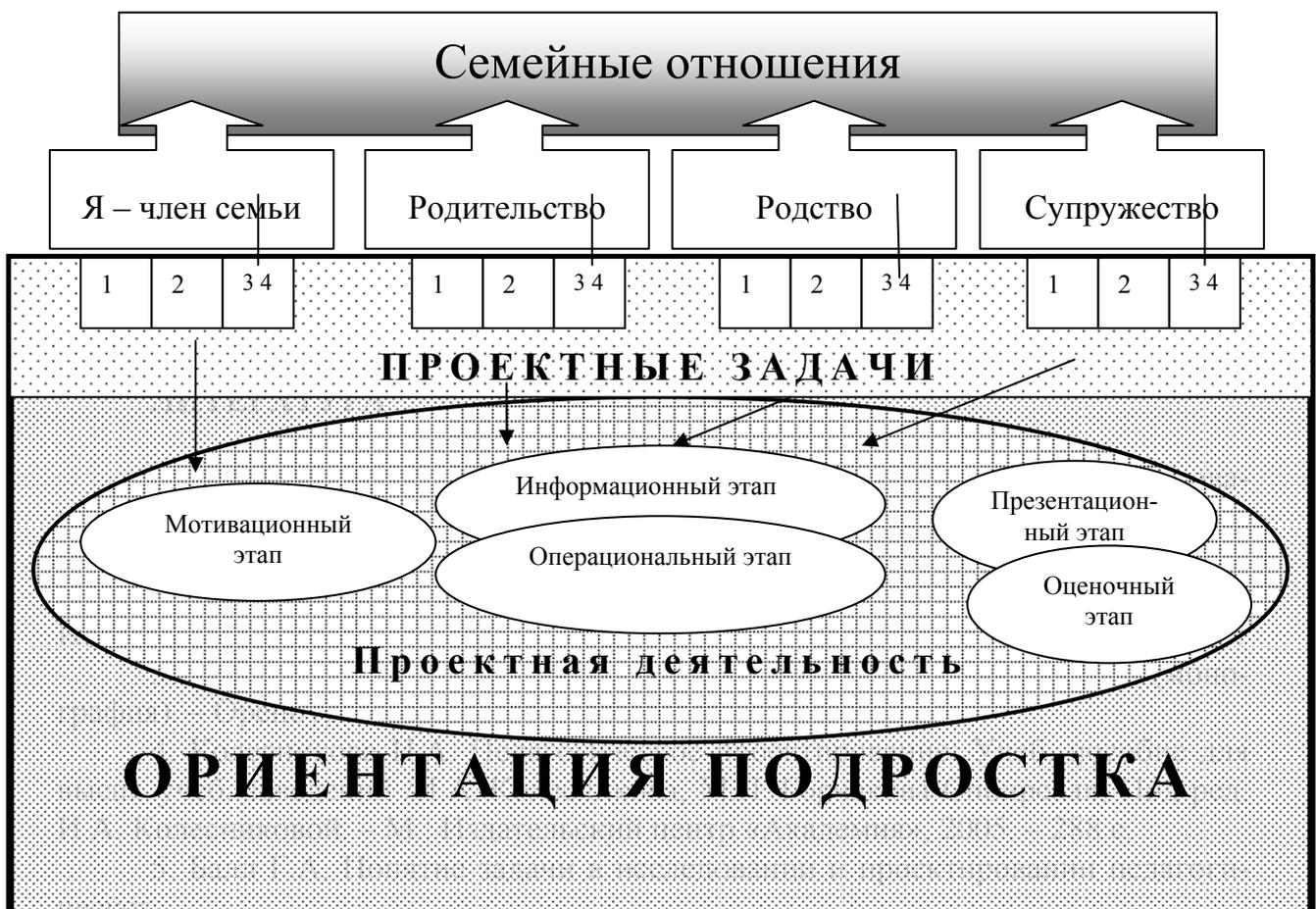
На заключительном этапе – *презентационно-оценочном* – результат решения проектной задачи представляется в виде различных текстовых, знаковых, графических, коммуникативных средств. И на этом этапе важен тот уровень сформированной самостоятельности в прогнозировании и презентации итогов работы над проектом.

Таким образом, нами определено соответствие содержательно-процессуальных составляющих проектной задачи, направленной на формирование у подростков ориентиров на семью как ценность, и самого процесса ориентирования. Сочетание содержания задачи, изложенной в виде выбора ценностного ориентира и средств его анализа, а также требований, предъявляемых воспитателям для эффективного ориентирования подростков, представлено в таблице ниже.

Таблица 1
Сочетание процессуальных характеристик
проектной деятельности и ориентирования

Проектирование		Ориентирование	
этапы	проектные действия	компоненты	Механизмы
Мотивационный	Аналитические	Эмоционально-мотивационный	Анализ. Поиск.
Информационный		Когнитивно-оценочный	
Операциональный	Рефлексивно-оценочные	Поведенческий	Поиск. Выбор.
Презентационно-оценочный	Проектно-прогностические	Прогностический	Оценка. Проектирование.

Схема 1.
Модель проекта, ориентирующего подростка на ценности семьи
и семейных отношений



Описанные процессуальные характеристики были приняты нами в качестве этапов организации воспитательного процесса, ориентирующего старшего школьника на общечеловеческие ценности.

В ходе теоретического анализа проблемы *педагогического ориентирования старших подростков средствами проектной деятельности*, используя системно-интегративный подход в исследовании, нами получена Теоретическая модель экспериментального проекта (схема 1), ценностно ориентирующего старших подростков. В качестве предмета ориентации выбрана семья как ценность современного общества. В модели цифрами 1,2,3,4 обозначены компоненты ориентации. Именно их взаимное расположение создаёт вариативность при конструировании воспитательных стратегий, используемых в практической работе.

О.С. Маширенко, МДОУ Д/С 266 воспитатель (г. Уфа)

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современный мир становится все разнообразным и многоязычным. Актуальными являются проблемы межкультурной коммуникации, определяемой как общение людей, представляющих разные культуры.

С ростом национального самосознания усиливается стремление народов к возрождению своих языков, к сохранению самобытных национальных культур. Около 70% населения Земли владеют, в той или иной степени, двумя или более языками, причем, это наиболее свойственно для регионов, на территории которых проживают люди разных национальностей.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка. Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, а также от воспитания и обучения.

Считается классическим определение У. Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм - это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. С позиций психолингвистики, билингвизм - способность употреблять для общения две языковые системы.

Наиболее благоприятным для формирования билингвизма является вариант, при котором общение на обоих языках происходит с рождения. Родители должны уделять большое внимания речевому развитию ребенка, то есть планировать на каком языке общаться с ребенком, продумывать, как будет проходить общение на каждом языке.

Несомненно, идеальным для формирования одновременного билингвизма является совпадающее по времени начало коммуникации с ребенком на обоих языках, т.е. с первого месяца его жизни. Чем позднее второй язык введен в общение с ребенком, тем более явно первый язык доминирует над вторым. Если интервал между началом общения на первом и втором языках не очень большой (до 10 месяцев), различия в усвоении этих языков, хотя и будут присутствовать, до трехлетнего возраста, при условии соблюдения принципа билингвального воспитания могут быть сглажены.

У детей старше одного года билингвизм формируется несколько иначе, чем при одновременном усвоении двух языков, так как в этот период начинают появляться первые слова, т.е. ребенок уже начинает общаться на одном языке.

Это, однако, не означает, что с ним поздно начинать общаться на втором языке...

После трех лет уже возможно специальное обучение ребенка новому языку в игровой форме, с помощью, книг, аудиозаписей и видеофильмов. Появление в этот период новых игрушек можно связать с новым языком.

Если оба языка усваиваются в ходе коммуникации, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении, билингвизм ребенка формируется как естественный. Ребенок относится к каждому из двух языков как к средству коммуникации, он готов на любом из них общаться, выражать свои мысли и чувства.

При специальном обучении ребенок относится к новому языку как предмету изучения, к новой игре, новому виду деятельности, он не рассматривает его как одно из средств коммуникации. Это признак искусственного билингвизма. Усвоение иностранного языка как второго в школе требует в несколько раз больших затрат времени, так как «сенситивный период» от 1 до 5 – период повышенной восприимчивости к фонетическим и грамматическим конструкциям уже упущен. Двухязычная среда – это чаще всего необходимость, а не свободный выбор, дети растут в обществе, где большинство людей ежедневно говорят на двух языках. Правила употребления этих языков определяют, когда говорят на каждом из них. В подобных условиях навязывать изменения с тем, чтобы все билингвы из социального мира ребенка ограничивались бы одним и тем же языком, с одной стороны невозможно, а с другой стороны, вряд ли этично, поскольку это ущемляло бы лингвистические права ребенка.

То, что ребенок с раннего детства слышит два и более языка, отнюдь не является причиной речевых расстройств или запоздалой речи Во-первых, часто утверждается, что, слушая два или более языка, ребенок запутается и у него возникнут серьезные проблемы с языковым развитием. Во-вторых, утверждается, что усвоение основного языка среды будет более успешным при отсутствии конкуренции с другим языком. Однако, на сегодняшний день, не существует научных доказательств того, что слушание двух или более языков ведет к замедлению усвоения языка или речевым расстройствам. Очень многие дети из разных стран с пеленок усваивают два и более языка, не показывая при этом никаких признаков речевых расстройств или замедленного развития. Эти дети являются наглядным доказательством отсутствия причинно-следственной связи между двухязычной средой и проблемами усвоения языка. Более того, отсутствуют научные доказательства того, что отказ от одного языка автоматически улучшает усвоение другого. На самом деле, резкий отказ от использования «домашнего» языка родителями может привести к большим эмоциональным и психологическим трудностям, как для родителей, так и для ребенка. В конце концов, язык сильно привязан к эмоциональной и идентификационной сферам.

Часто утверждается, что маленькие дети, которые обучаются двум языкам, проходят через этап путаницы и смешения этих языков. При этом в качестве доказательства того, что ребенок не отличает один язык от другого, приводят использование слов из обоих языков в одном предложении. На самом деле, это не является признаком замешательства. Было убедительно показано, что использование двух языков в одной фразе взрослыми билингвами является признаком не-

дюжинного языкового мастерства. Верно также и то, что в то время как маленькие двуязычные дети используют в одном предложении слова из двух языков, в своей речи они в целом используют гораздо больше предложений на одном языке, чем обычные дети. Это ясно указывает на то, что они способны четко отличать один язык от другого. Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка, в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается.

Главной системой организации мышления, по мнению многих ученых, является не язык, а семантические категории. Поэтому владение несколькими языками не означает существования нескольких мышлений. Мышление билингва становится лишь понятийно богаче за счет дополнительных ресурсов потенциальной вариативности, выявляющихся в их речи. Что касается памяти, то поскольку для обозначения одного понятия на обоих языках существует единая семантическая база, информация, услышанная на одном языке, с таким же успехом может быть воспроизведена билингвом и на втором языке при условии, что он ее понял. Если билингв услышал информацию сначала на одном языке, а потом --- на втором, то это все равно, что он дважды услышал ее на одном и том же языке. Трудности в воспроизведении информации на одном из языков могут быть только лексическими. У билингвальных детей увеличивается также объем вербальной памяти.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Для того, чтобы воспитывать ребенка двуязычным, нужно знать принципы и методы двуязычного воспитания, а также специфику речевой деятельности при одновременном усвоении двух языков, не бояться проблем, которые возникают, поскольку они преодолимы, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Детский сад, как первая ступень общественного образования детей является помощником в формировании билингвизма при овладении родным языком.

Педагоги дошкольных учреждений выявляют, какими языками владеют родители, каковы контакты семьи с носителями иных языков, насколько употребляется родной язык в домашнем обиходе, есть ли в домашней библиотеке книги на разных языках. Детский сад разрабатывает рекомендации для родителей, указывает на необходимость создания речевой развивающей среды, создает эту среду в условиях ДОУ. Широко использует справочную, художественную и периодическую литературу на изучаемом языке, видеофильмы, слайды, наглядные пособия. Организуется совместная деятельность детей и родителей. Создаются воспитательные ситуации с использованием в речи слов, определяющих предметы быта на родном языке.

Активно используется в предметно-развивающей среде в группах национально-региональный компонент, оформляются этнографические уголки по ознакомлению с бытом и культурой разных народов, проводятся дидактические игры, знакомство с народным фольклором, произведениями народной художественной литературы и др.

Все это формирует мотивацию к изучению родного языка, приобщает к культуре родного народа, знакомит с родным краем, его историей, бытом, традициями, культурой и искусством, что побуждает к активному участию к коммуникациям на родном языке. При совместной работе образовательного учреждения с семьей, предполагающих комплексную работу педагогов, родителей и детей, возможно формирование у детей продуктивного билингвизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блумфилд Л. Язык. Пер. с англ., М., 1968;
2. Бычкова Н.В. Обогащение синонимами словаря детей 5-6 лет при обучении их чувашскому языку. / Бычкова Н.В. II Проблемы обучения двуязычию в образовательных учреждениях Чувашской Республики: Сборник статей. - Чебоксары: ЧРИО, 2001. - С. 42-46. (0.3 п.л.);
3. Вайнрайх. У. ОДНОЯЗЫЧИЕ И МНОГОЯЗЫЧИЕ (Новое в лингвистике. - Вып. 6. Языковые контакты. - М., 1972.);
4. Вандриес Ж. Язык. Пер. с франц., М., 1937;
5. Давлетбаева Р.Г. Билингвизм - социальная потребность современного общества [Текст] / Р.Давлетбаева // Социально-гуманитарные знания. -М., 2009. №10;
6. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974г.;
7. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974г.;
8. Щерба Л. В. Очередные проблемы языковедения, в его кн.: Избранные работы по языкознанию и фонетике, т. 1, Л., 1958г.

*О.С. Маширенко,
воспитатель МДОУ № 266 г. Уфы,
Г.Ф. Шабаева, к.п.н., ст.пр.
ФГБОУ ВПО «БГПУ им.М.Акмуллы» (г.Уфа)*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА

Дошкольное образовательное учреждение – первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи. Поэтому процесс речевого развития рассматривается в современном дошкольном образовании, как общая основа воспитания и обучения детей. В конце XX века в нашу жизнь начала вливаться огромная лавина заимствованных терминов из иностранных языков, что угрожает языку, а значит и культуре. Поэтому проблема развития речи детей старшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора на сегодняшний день имеет особую значимость. Народ заботливо сопровождал поэтическим словом каждый этап жизни ребенка, все стороны его развития. Это целая система традиционных правил, принципов, с помощью которых воспитывается ребенок в семье. Стержнем этой системы было и остается устное народное слово, передаваемое из века в век, из семьи в семью.

Психологи и методисты отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих (Д.Б.Эльконин, Р.Е.Левина, А.П.Усова, Е.И.Тихеева и др.). К сожалению, родители в наше время из-за сложных социальных условий, в силу занятости часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек. Ребенок больше времени проводит за компьютером, чем в живом окружении. Вследствие этого, произведения народного творчества (колыбельные песни, пестушки, потешки) практически не используются даже в младшем возрасте, не говоря уже о детях пяти - шести лет. К.Д.Ушинским было замечено, что в семьях знают все меньше обрядов, забывают песни, в том числе и колыбельные. В наши дни это становится еще актуальнее.

В практике дошкольного образования можно пронаблюдать такую картину: при ознакомлении старших дошкольников с малыми фольклорными формами нередко выдвигается содержательный аспект, не обращается внимание на жанровые и языковые особенности. Их использование зачастую сводится лишь к заучиванию пословиц, потешек, загадок. Педагоги редко используют эти формы на занятиях по развитию речи с детьми. В некоторых детских садах обучение сводится к подготовке к школе, к усвоению грамоты, кое-где уже обучают чтению. Занятия по развитию речи отводятся на второй план. Поэтому у педагогов возникает потребность в разработке методики развития речи детей старшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора. Этот процесс должен происходить не только на специально организованных занятиях, но и в повседневной жизни дошкольного образовательного учреждения. Для решения данной задачи важно, чтобы педагоги дошкольного образования были заинтересованы, а дети были активными субъектами этого процесса (проявляли интерес, самостоятельность в получении дополнительных знаний).

Общетеоретические вопросы развития речи детей старшего дошкольного возраста раскрыты в трудах Д.Б.Эльконина, А.Н.Гвоздева, Л.С.Выготского и др. Некоторыми аспектами речевого развития дошкольников средствами малых форм фольклора занимались Ю.Г.Илларионова, Е.И.Тихеева, Ф.А.Сохин, А.М.Бородич, С.С.Бухвостова, О.С.Ушакова, А.П.Усова, А.Я.Мацкевич, И.В.Черная, К.Д.Ушинский, Я.А.Коменский, Е.Н.Водовозова, М.К.Боголюбская, В.В.Шевченко, Н.В.Шайдурова, О.И.Давыдова, Н.В.Казюк и др.

В настоящее время появилось достаточно большое количество различных парциальных программ использования традиционной культуры в воспитательно-образовательном процессе. Среди них хочется выделить программу «Наследие» под редакцией М.Ю.Новицкой, «Оберег» Е.Г.Борониной, «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л. Князевой и много других.

В программах не существует разработанного конкретного содержания технологии речевого развития средствами малых форм фольклора, нет определения и качественных характеристик уровней развития речи по данному направлению. Как следствие, педагоги дошкольного образования вынуждены искать отдельные способы развития речи, посредством малых форм фольклора, не ориентируясь на четкие теоретические и методические положения. И так, возникает противоречие между потенциальными возможностями использования малых форм фольклора в речевом развитии старших дошкольников и недостаточной

обеспеченностью педагогов дошкольного образования технологиями развития речи детей средствами малых форм фольклора. В ходе своего развития речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. К концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно. На этой основе возникают интеллектуальные функции речи, выражающиеся во «внутреннем монологе», при котором происходит как бы разговор с самим собой. З.М.Истомина считает, что ситуативность речи у старших дошкольников заметно снижается. Это выражается, с одной стороны, в уменьшении количества указательных частиц и наречий места, заменявших другие части речи, с другой стороны, в уменьшении роли изобразительных жестов при рассказывании. Словесный образец оказывает решающее влияние на формирование связных форм речи и на изживание в ней ситуативных моментов. Но опора на наглядный образец усиливает ситуативные моменты в речи детей, снижает элементы связности и увеличивает моменты экспрессивности. По данным А.М.Леушиной, по мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью. Это свидетельствует о ведущем значении усвоения грамматических форм родного языка. Данная форма речи характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации. Контекстной речью ребенок овладевает под влиянием систематического обучения. На занятиях в детском саду детям приходится излагать более отвлеченное содержание, чем в ситуативной речи, у них появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети присваивают из речи взрослых. Ребенок дошкольного возраста в этом направлении делает лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие связной речи происходит в школьном возрасте. Со временем ребенок начинает все более совершенно и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения. Не менее важным условием для формирования связной речи дошкольника является овладение языком как средством общения. По данным Д.Б.Эльконина, общение в дошкольном возрасте носит непосредственный характер. Разговорная речь содержит в себе достаточно возможностей для формирования связной речи, состоящих не из отдельных, не связанных друг с другом предложений, а представляющей собой связное высказывание – рассказ, сообщение и т.п. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. В ходе развития разговорной речи происходит уменьшение ситуативных моментов в речи и переход к пониманию на основе собственно языковых средств. Таким образом, начинает развиваться объяснительная речь. А.М.Леушина считает, что развитие связной речи играет ведущую роль в

процессе речевого развития дошкольников. В ходе развития ребенка перестраиваются формы связной речи. Переход к контекстной речи стоит в тесной связи с овладением словарным составом и грамматическим строем языка. У детей старшего дошкольного возраста связная речь достигает довольно высокого уровня. На вопросы ребенок отвечает достаточно точными, краткими или же развернутыми (если это необходимо) ответами. Развивается умение оценивать высказывания и ответы сверстников, дополнять или исправлять их. На шестом году жизни ребенок может довольно последовательно и четко составить описательный или сюжетный рассказы на предложенную ему тему. Однако дети все еще чаще нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям у них развито недостаточно. У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Накапливается значительный запас слов, возрастает удельный вес простых распространенных и сложных предложений. У детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. По данным Д.Б. Эльконина рост словаря, как и усвоение грамматического строя, находятся в зависимости от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации здесь более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития: в исследованиях В. Штерна дети пяти лет имеют запас слов – 2200, а дети шести лет – 2500-3000 слов. В исследованиях Смита дети пяти лет имеют число слов 2072, прирост слов – 202, дети пяти-шести лет – 2289 с приростом слов в 217, дети шести лет – 2589 с приростом слов в 273. Словарный состав представляет лишь строительный материал, который только при сочетании слов в предложении по законам грамматики родного языка может служить целям общения и познания действительности. Интенсивно идущее именно в дошкольном возрасте усвоение родного языка, заключающееся в овладении всей его морфологической системой, связано с чрезвычайной активностью ребенка по отношению к языку, выражающейся, в частности, в многообразных словообразованиях и словоизменениях, совершаемых самим ребенком по аналогии с уже усвоенными формами.

*Л.И. Мифтахова,
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫУЧЕННОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ

Одним из направлений исследования в современной психологии является феномен, открытый М.Селигманом и получивший название «выученная беспомощность» [3]. В зарубежных исследованиях речь идет преимущественно о беспомощности как о состоянии, возникающем в качестве реакции на неконтролируемые, чаще негативные события. В ответ на них человек опускает руки, не предпринимает попыток изменить ситуацию к лучшему, воспринимает происходящее как неизбежное и не поддающееся его контролю. Это наглядно прослеживается и в определениях отечественных психологов. Например, М.И.Еникеев характеризует выученную беспомощность как «...состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающих в результате систематических неудач,

неустранимых помех; имеет тенденцию к генерализации – распространению на смежные виды деятельности» [2].

Возникновение выученной беспомощности непосредственно связано с характером негативных событий, которые служат пусковым механизмом. Фактором риска возникновения выученной беспомощности даже при невысокой интенсивности неподконтрольного события является пессимистический атрибутивный стиль. Однако важно отметить, что неподконтрольные негативные события высокой интенсивности или ряд неподконтрольных негативных событий может вызвать выученную беспомощность у субъекта при любом атрибутивном стиле, в том числе и оптимистическом.

М.Селигман и его последователи занимались исследованием выученной беспомощности как психического состояния. В отечественной психологии же активно разрабатывается проблема различения беспомощности как состояния и как устойчивой характеристики личности (Н.А.Батури́н, Е.В.Веденева, Е.А.Егорова, Е.В.Забелина, Д.А.Циринг, Ю.В.Яковлева).

Н.А.Батури́н предложил разделять беспомощность ситуативную и личностную. В основе ситуативной беспомощности лежит психическое состояние, развивающееся в конкретной ситуации. Этот вид беспомощности характеризуется тем, что может возникнуть у любого человека и зависит от интенсивности (величины) неудачи (или серии неудач) или негативных событий, а также от порога адаптивности человека к подобным событиям. Чем выше интенсивность негативного события и чем ниже толерантность к ним, тем вероятнее возникновение состояния беспомощности. Развитию ситуативной беспомощности, приводящей к отказу от новых попыток разрешить ситуацию, к бездействию и апатии способствует атрибуция причин негативных событий, отрицательная оценка своих действий и достигнутого результата, а также стремление к избеганию неудачи. По мнению Н.А.Батури́на, ситуативная беспомощность преодолевается человеком за счет «включения» механизмов бессознательной и сознательной саморегуляции, а также по мере изменения ситуации, по истечении какого-то времени.

Указанное выше понимание ситуативной беспомощности очень близко к традиционно изучаемой выученной беспомощности, что приводило к мысли об избыточности введения нового термина, предложенного Н.А.Батури́ным.

В основе второго вида беспомощности – личностной, по мнению Н.А.Батури́на, лежит сочетание устойчивых (личностных) стилевых особенностей. Наибольшую роль играют стилевые особенности атрибуции, оценивания и побуждения. Так, оценочный стиль, входящий в синдром беспомощности, характеризуется сочетанием следующих параметров оценивания: полярности оценок, доминирования негативного характера оценок, ригидности оценивания и «оценочности». Аtribuтивный стиль, входящий в симптомокомплекс личностной беспомощности, характеризуется сочетанием постоянства приписывания причины, генерализованности и персонифицированности приписывания причин при неудаче, и, наоборот, сочетание обратных по смыслу параметров при успехе. Стиль побуждения характеризуется сочетанием таких параметров, как стремление к разрядке напряжения, стремление к избеганию негативных переживаний (в отличие от поиска позитивных) и экстратенсивная мотивация [1].

Формирование личностной беспомощности непосредственно связано с глобальным отношением личности к миру и себе, которое складывается у человека, начиная с раннего детства. Под его влиянием происходит закрепление и интеграция процессов оценивания, атрибуции и побуждения как соответствующих стилевых особенностей. У человека с личностной беспомощностью возникает состояние беспомощности практически в каждой сложной ситуации.

По мнению Д.А.Циринг, личностная беспомощность является более сложным глубинным образованием, не исчерпываемым перечисленными когнитивными и мотивационными стилевыми особенностями. В её исследованиях было выявлено образование личностного уровня, представляющее собой сочетание совокупности личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля, депрессивности, тревожности и определенных поведенческих особенностей (пассивность, равнодушие, отсутствие увлеченности каким-либо делом). Личностная беспомощность определяет особенности жизнедеятельности субъекта: его поведение, деятельность, взаимоотношения с окружающими. Она выражается в пассивности субъекта, его неспособности справиться со сложностями, препятствиями, его чрезмерной зависимостью от окружающих и обуславливает трудности целеполагания в силу пессимистических ожиданий, а также большую затрудненность достижения целей, требующих приложения усилий, гибкости, настойчивости. Эта характеристика личности, ограничивающая способности субъекта преобразовывать действительность, с одной стороны, и ограничивающая его адаптационные возможности, с другой.

Личностная беспомощность представляет собой не просто совокупность целого ряда отдельных составляющих, компонентов, но их целостность, единство, взаимосвязанность, что делает возможным употребление по отношению к этому феномену термина «симптомокомплекс», используемого преимущественно в медицинской психологии. Он отражает важную характеристику личностной беспомощности – ее целостность, с одной стороны, и наличие множества составляющих, с другой стороны. Определяющими факторами возникновения личностной беспомощности являются средовые. Врожденные предпосылки, такие как особенности нервной системы, пол или иные особенности, оказываются скорее, факторами риска, увеличивающими степень уязвимости субъекта при взаимодействии со средовыми факторами [4].

Таким образом, следует различать беспомощность как состояние (ситуативная или выученная беспомощность) и беспомощности как устойчивое личностное образование. Беспомощность как состояние возникает в результате реакции на травмирующее событие большой интенсивности или ряд неподконтрольных неприятных ситуаций и приводит к снижению мотивации, уменьшению попыток активного вмешательства в ситуацию с целью изменения положения вещей к лучшему, затруднениях при научении в новой ситуации, подавленном настроении и снижении самооценки. Беспомощность как личностное образование – это комплексная характеристика, определяющая особенности жизнедеятельности субъекта, развивающаяся в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов и имеющая различную степень выраженности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурин, Н.А., Выбойщик, И.В. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности. Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов/ Под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2000. Т.2.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997.
3. Селигман, М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер с англ. М.: Издательство «София», 2006.
4. Циринг, Д. А. Психология выученной беспомощности: учеб. пособие / Д.А.Циринг. – М.: Академия, 2005.

*Н.Н. Моисеева,
к. психол. н., доц. БГПУ им. М. Акмуллы*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ

Компетентностное развитие неотделимо от профессионального и личностного - в их основе лежит принцип творчество и саморазвития, детерминирующий «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности - творческой самореализации».

Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность и эмоциональная и поведенческая гибкость. Выделенные интегральные характеристики личности профессионала являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности.

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенное сочетание или комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешной деятельности в рамках той или иной конкретной профессии. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала являются осознанием необходимости изменения своего внутреннего развития мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания (2).

Личностный рост является одной из основных характеристик жизненной стратегии человека. Другими выступают ответственность человека за себя, осмысленность жизни, система социально-ценностных ориентаций и целей существования. В аспекте профессиональной деятельности человека эти характеристики проявляют себя в профессионально-личностном росте.

С учётом имеющихся точек зрения мы понимаем профессионально-личностный рост как процесс развития социально и профессионально значимых качеств человека, которые обеспечивают ему вхождение в общество в качестве носителя личных и общественных ценностей и самореализацию в деятельности.

Данная характеристика профессионально-личностного роста раскрывает его связь с компетентностным ростом специалиста.

При условии организации процесса профессиональной подготовки в рамках компетентного подхода, который аккумулируется в образовательной цели, он способствует формированию самоопределения профессионально-личностного роста; самооценке профессионально-личностных качеств и потребности в самосовершенствовании (3).

Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему компетентному росту специалиста, что, в свою очередь, наполняет профессиональную деятельность новым смысловым содержанием.

С учётом имеющихся точек зрения мы понимаем компетентный рост как синоним профессионально-личностного, и в целом как процесс развития социально и профессионально значимых качеств человека, которые обеспечивают ему вхождение в общество в качестве носителя личных и общественных ценностей и самореализацию в деятельности (4).

В нашей работе мы использовали понятие «профессиональной компетенции», рассматривая ее как единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности, характеризующее профессионализм специалиста. Мы показывали, что содержание профессиональной компетенции определяется квалификационной характеристикой, которая представляет собой нормативную модель компетенции, отражая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Рассуждая, таким образом, становится очевидным, что первостепенной задачей, которую должно решать профессиональное образование, является приобретение студентами прочных знаний в той или иной профессиональной деятельности и формирование ключевых компетенций.

Сегодня в психолого-педагогической литературе компетенции рассматриваются как необходимый показатель качественного образования в современном мире и, следовательно, компетентный рост есть необходимая качественная характеристика современного специалиста.

Мы назовем отдельные показатели, характеризующие компетентный рост:

- способность брать на себя ответственность, повышать уровень ответственности,
- ориентироваться на успех в деятельности,
- умение осваивать новые информационные технологии, понимание их применения, способность критического отношения к информации,
- способность к непрерывному образованию,
- уметь извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, заниматься самообразованием,
- уметь дискутировать и отстаивать свою позицию, оценивать социальные привычки,
- уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения, договариваться,
- уметь адаптироваться, быть гибким перед лицом быстрых изменений, показать стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

Основой всех названных показателей и в терминологии А.В. Хуторского лежит компетенция личностного самосовершенствования, развитие которой яв-

лялось одной из целей нашей образовательной программы для молодых специалистов.

Разработка любой образовательной программы требует рассмотрения конечного результата, то, ради чего она составляется и реализуется в практике образовательного процесса. В нашей работе таким результатом видится профессионально-личностное развитие, компетентностный рост молодого специалиста.

Концептуальную основу программы составил субъектно-деятельностный и компетентностный подходы. Рассматривая личность как субъект деятельности, мы опираемся на то, что личность преобразует не только предметную деятельность, но и саму себя, вступая в активное отношение к своему опыту, потенциальным возможностям, продуктам деятельности. Личность нами рассматривалась как саморазвивающийся субъект, наделенный способностью не просто усваивать знания, умения, но и быть ответственным за их воплощение в профессиональной деятельности.

В программу были заложены следующие основные образовательные стратегии:

- компетентностный рост объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие;
- понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую; включает систему ценностных ориентаций, привычки и др.;
- компетентностный специалист способен быстро мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности;
- компетентности формируются не только в процессе обучения в школе, но и под воздействием окружающей среды;
- стремление к компетентностному росту необходимо развивать.

В основу разработанной программы положена идея перехода участников с объектных форм взаимодействия, деятельности на субъектную, осознание преимущества субъектной формы взаимодействия и осуществления профессиональной деятельности.

Стратегическая цель программы – формирование компетентного, мобильного специалиста, стремящегося к успешной жизнедеятельности.

Задачи реализации программы:

- овладение социально-психологическими знаниями по организации собственной профессиональной деятельности, карьерного и личностного роста;
- формирование субъектной позиции, осознание себя как субъекта профессионального самосознания и самосовершенствования;
- развитие самосознания, самооценки, формирование положительной Я-концепции, мотивации к успеху;
- формирование практических навыков по осуществлению саморазвития и самосовершенствования.

Программа представлена тремя взаимосвязанными блоками: содержательным, технологическим, методическим.

Содержательный блок ориентирован на осознание себя участниками в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе происходит закрепление знаний, придание им практико-ориентированного характера, отработка умений самоанализа профессиональной деятельности, осуществления творческого подхода к ситуациям взаимодействия.

Технологический блок направлен на осознание себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизацию межличностных взаимодействий. Особое значение уделяется развитию коммуникативных и организационных умений и навыков, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии. Большое значение придается формированию положительной «Я – концепции», мотивации к успеху.

Методический блок посвящен осознанию участниками некоторых личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности, деятельности, осознанию себя в профессии.

Формой реализации всех задач программы были выбраны тренинговые занятия. Поскольку большинство существующих видов тренингов направлено на снятие ограничений и преодоление трудностей, мешающих оптимальному развитию тех или иных сторон личности и ее эффективной жизнедеятельности, раскрытие внутренних потенциалов человека и расширение его самосознания, то именно тренинг позволяет реализовать все необходимые психологические условия развития профессионального и личностного самосознания участников. Теоретические положения, изложенные выше, легли в основу разработанной нами специальной тренинговой программы (50 часов).

В результате прохождения тренинговой программы участники должны *знать*: факторы, условия и механизмы, способствующие личной и профессиональной успешности; понятия самоактуализации, успеха, мотивации достижений, карьеры; способы эффективного общения и взаимодействия;

уметь: самостоятельно планировать и адекватно организовывать свою профессиональную деятельность, выстраивать перспективу развития и саморазвития; выстраивать профессиональные и личностные цели, планировать деятельность и оценивать её результаты; осуществлять диагностику уровня успешности, самооценки и притязаний, планировать и проводить самонаблюдение как путь к получению новых знаний о себе;

владеть: навыками построения личной системы управления временем, навыками построения карьеры, жизненной перспективы; навыками рефлексии, анализа и самоанализа; осознанной саморегуляцией поведения, навыками эффективной самопрезентацией, эффективной коммуникацией.

Данная образовательная программа успешно прошла апробацию с различными категориями участников в образовательных учреждениях, на предприятиях г. Уфы, Гуймазов, Нефтекамска, Белебея.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества) http://www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и практические проблемы. – М.: Норма, 2006. – 197с.

3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 725 с.

4. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография. – Великий Новгород, 2005. – 258с.

*Р.А. Муминова, к.п.н., доцент,
А. Ермакова БГПУ им. М. Акмуллы*

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. Начинается оно с первых лет жизни детей. Эстетическое воспитание – понятие очень широкое. В него входит воспитание эстетического отношения к природе, труду, общественной жизни, быту, искусству. Однако познание искусства настолько многогранно и своеобразно, что оно выделяется из общей системы эстетического воспитания как особая его часть. Воспитание детей средствами искусства составляет предмет художественного воспитания. В свою очередь, эстетическое воспитание является частью всестороннего воспитания детей. Особенно тесна его связь с нравственным воспитанием. Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум и чувства ребенка, но и способствует развитию воображения и фантазии. В процессе осуществления эстетического воспитания необходимо решить следующие задачи: систематически развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления детей, их художественно-творческие способности, формировать основы эстетического вкуса. Ребенок с первых лет жизни неосознанно тянется ко всему яркому и привлекательному, радуется блестящим игрушкам, красочным цветам и предметам. Все это вызывает у него чувство удовольствия, заинтересованность. Слово «красивый» рано входит в жизнь детей. С первого года жизни они слышат песню, сказку, рассматривают картинки; одновременно с действительностью искусство становится источником их радостных переживаний. В процессе эстетического воспитания у них происходит переход от безотчетного отклика на все яркое, красивое к сознательному восприятию прекрасного. Эстетическое восприятие действительности имеет свои особенности. Основным для него является чувственная форма вещей – их цвет, форма, звук. Поэтому его развитие требует большой сенсорной культуры. Красота воспринимается ребенком как единство формы и содержания. Форма выражается в совокупности звуков, красок, линий. Однако восприятие становится эстетическим только тогда, когда оно эмоционально окрашено, сопряжено с определенным отношением к нему. Эстетическое восприятие неразрывно связано с чувствами, переживаниями. Особенностью эстетических чувств является бескорыстная радость, светлое душевное волнение, возникающее от встречи с прекрасным. Воспитатель должен вести ребенка от восприятия красоты, эмоционального отклика на нее к пониманию, формированию эстетических представлений, суждений, оценок. Это работа кропотливая, требующая от педагога умения

систематически, ненавязчиво пронизывать жизнь ребенка красотой, всячески облагораживать его окружение. Дошкольникам доступны почти все виды художественной деятельности – составление рассказов, придумывание стихов, пение, рисование, лепка. Естественно, они имеют у них большое своеобразие, которое выражается в наивном, непосредственном отображении действительности, в необыкновенной искренности, в вере в правдивость изображаемого, в отсутствии заботы о зрителях и слушателях. Уже на этом этапе происходит развитие художественных творческих способностей детей, которые проявляются в возникновении замысла, в претворении его в деятельности, в умении комбинировать свои знания и впечатления, в большой искренности при выражении чувств и мыслей. Свообразие детского творчества заключается также в том, что оно основано на такой ярко выраженной особенности дошкольников, как подражание. Оно находит широкое отражение в игровой деятельности детей – образной реализации их впечатлений от окружающего мира. Именно в игре раньше всего проявляется творчество дошкольников. Для игры, возникающей по инициативе детей, характерно наличие замысла. Сначала он еще неустойчив, один сюжет сменяется другим; чем старше дети, тем замысел становится полнее и целенаправленнее.

Специфика занятий художественным творчеством дает широкие возможности для познания прекрасного, для развития у детей эмоционально-эстетического отношения к действительности. Каждый вид художественного творчества, кроме общего эстетического влияния, имеет свое специфическое воздействие на ребенка. Рисование имеет большое значение для обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует формированию и развитию многих личностных качеств личности, ее психических и эстетических возможностей. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством для умственного, эстетического развития детей в дошкольном возрасте.

Существует различные определений понятия «художественно-эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о его сущности. Во-первых, это процесс целенаправленного воспитания чувства прекрасного. Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее. В-третьих, задача художественно-эстетического воспитания заключается в формировании художественного вкуса. В-четвертых, - развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного, развитие умения творчески создавать продукты ручного творчества. Свообразное понимание сущности художественно-эстетического воспитания обуславливает и различные подходы к его целям. Поэтому проблема целей и задач художественно-эстетического воспитания требует особого внимания.

Азы художественно-эстетического воспитания закладываются при участии взрослых уже сразу после рождения ребенка и продолжают свое становление долгие годы. Важную роль в художественно-эстетическом воспитании играют семья, детский сад и школа, поэтому родителям, воспитателям и учителям надо постараться создать такую атмосферу, чтобы у ребенка как можно быстрее развились такие эстетические чувства, как чувство прекрасного, художественного вкуса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Комарова Т. Изобразительная деятельность детей в детском саду. – М., 2006.
2. Комарова Т. Детское художественное творчество.- М., 2005.
3. Комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников”: Методическое пособие. Авторы-составители: Корчаловская Н.В., Посевина Г.Д. – Ростов н/Д, 2003

*Р.А. Муминова, к.п.н., доцент,
А. Ибрагимова БГПУ им. М.Акмуллы*

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ГРАЖДАНИНА.

Экологическое образование официально принято как одно из приоритетных направлений совершенствования природоохранной политики.

Экология как наука существует много лет. Необходимость исследования обусловлена развитием двух параллельных процессов- усугублением экологических проблем планеты и их осмыслением населением Земли.

Экология – это наука, изучающая системы живых организмов, их отношения с окружающей средой и зависимости между различными формами жизни. В сознании большинства людей слово «экология» связано еще и с понятиями «тревога», «защита», «сохранение».(19)

Экологическое образование предполагает, прежде всего, формирование у ребенка эмоционального, бережного отношения к природе, способность видеть ее красоту, а не детальное знание особенностей каждого вида животного или растения.

Анализ состояния эколого-образовательного процесса в дошкольных учреждениях показывает, что методика, используемая в практике экологического воспитания детей дошкольного возраста, ориентирована преимущественно на передачу специальных знаний в области основ экологии. Вместе с тем, известно отсутствие связи между уровнем знаний о природе и сознательным бережным к ней отношением. Поэтому необходим поиск новых форм, методов и средств организации процесса экологического воспитания.

При ознакомлении детей с природой открываются возможности для эстетического, патриотического, нравственного воспитания. Общение с природой обогащает духовную сферу человека, способствует формированию положительных моральных качеств.

В последние годы в разных областях научного знания отмечается возрастание интереса к исследованию процессов, охватывающих всю биосферу и тесно связанную с проблемами экологии. Особенно пристально изучается взаимодействие человека и окружающего его мира. Одна из важнейших задач при этом - определение стабильности сообществ, их способности противостоять неблагоприятным внешним воздействиям.

В социальном аспекте анализируется влияние человека на географический ландшафт, воплощение его деятельности в социальном пространстве взаимоотношений между социальными группами и средой.

Интерес к проблемам экологии неслучаен. Конец 20 - начало 21 века ознаменовался рядом крупнейших экологических катастроф, связанных в первую очередь, с резкими негативными последствиями воздействия человека на биосферу.

Все чаще речь идет об экологическом кризисе в современном мире и его разрушительных для цивилизации последствиях изменения среды: росте заболеваемости людей, изменении их генетического фонда, сокращения продолжительности жизни, климатических условиях планеты, полном исчезновении отдельных представителей флоры и фауны и т. п.

Дошкольное воспитание по своей природе открыто для решения задач образования в области окружающей среды, так как на этом уровне дети еще инстинктивно обладают целостным взглядом на свое окружение, они еще не «вышколены» дробить знания на отдельные дисциплины, как это происходит позже в средней и в высшей школе. При этом на уровне дошкольного воспитания в особенности необходимо, чтобы дети действительно приобрели способность обнаруживать проблемы своего окружения и решать их, как в период дошкольного детства, затем в ходе учебы, так и позже став взрослыми гражданами и, возможно, приобретя тот социальный статус, при котором принимаются особенно важные решения.

У детей до пяти лет закладываются основы мировоззрения. Закладываются эти основы на базе того, что малыш видит вокруг себя, слышит вокруг себя, в чем принимает участие, как относятся к этому взрослые.

Экологические проблемы очень актуальны и для Республики Башкортостан. Регион перенасыщен небезопасными промышленными производствами, деятельность которых пагубно влияет на здоровье населения. Переломить создавшуюся ситуацию сегодня невозможно без кардинальных изменений в сознании человека, без воспитания у него общей экологической культуры. На достижение этой цели и должны быть направлены усилия ученых, в первую очередь - педагогов. Необходим поиск оптимальных методов и приемов, способствующих формированию экологически грамотной личности. Учеными, психологами, педагогами доказано, что прочный фундамент экологической культуры закладывается в ребенке в период дошкольного детства.

Компетентность ребенка в сфере «Природа» - необходимое условие становления целостной личности. Сведения о природе имеют большое значение в формировании начинаний экологической культуры. Общими подходами в формировании личности через сферу жизнедеятельности. «Природа» является: экологическое направление, воспитание личности, ориентированной на воссоздание экологической культуры общества, комплексный подход, который предусматривает развитие чувственной сферы, усвоения определенного круга знаний и овладения практическими умениями.

Таким образом, становится очевидной необходимость интенсивной научно-практической разработки вопросов воспитания у старших дошкольников ос-

нов экологической культуры, так как актуальность данной проблемы диктуется современными условиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева С. Н. Обзор зарубежных и отечественных программ экологического образования и воспитания детей // Дошкольное воспитание. – 2008, № 7. С. 52-64.

2. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду: работа с детьми сред. и ст. групп дед. сада.: кн. для воспитателей дед. сада. - М.: Просвещение, 2004. - 208 с.

Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада: Пособие для воспитателя дошк. образоват. учреждения. - М.: Просвещение, 2002. - 144 с.

*Р.А. Муминова, к.п.н., доцент,
О.Н. Хазиахметова БГПУ им. М. Акмуллы*

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОУ

Основу образовательного процесса в дошкольном возрасте составляют специфические виды детской деятельности, способствующие полноценному развитию ребенка. К развивающим видам деятельности дошкольника относятся игровая, продуктивная и познавательно-исследовательская.

Правильно организованная развивающая среда позволит каждому ребенку найти свое занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, а ведь именно это лежит в основе развивающего обучения.

Как считают известные специалисты по дошкольной педагогике и психологии (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.Ю.Кулагина, М.В.Матюхина и др.), кризис трёх лет - это граница между ранним и дошкольным детством - один из наиболее трудных моментов в жизни ребёнка. Это разрушение, пересмотр старой, эмоциональной системы отношений и начало перехода к новой, более осмысленной. Внутренне осознаваемой, мотивированной системе речевого общения.

Одним из важнейших факторов развития личности ребенка является среда, в которой он живет, играет, занимается и отдыхает. Пространство, организованное для детей в образовательном учреждении, может быть как мощным стимулом их развития, так и преградой, мешающей проявить индивидуальные творческие способности.

При организации деятельности дошкольного образовательного учреждения особое внимание необходимо уделять формированию предметно-развивающей среды, исходить из самоценности периода дошкольного детства и развития потенциальных возможностей каждого ребенка.

Необходимо обогатить среду элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную, двигательную деятельность детей.

Сам термин «развивающая среда» стал очень популярен и используется многими авторами. Однако, понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки.

Понятие «окружающая среда» выступает в широком и узком смысле. Развивающая среда – это единство социальных и природных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь ребенка (т.е. социальная культура общества, собственно это тот мир, в который ребенок приходит, рождаясь на свет).

Развивающая предметная среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, которая в свою очередь моделирует содержание духовного и физического развития ребенка.

Можно выделить несколько компонентов развивающей среды:

1. Социальный компонент.

На основе исследований социальных психологов (Е.А. Кузьмин, И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов) можно выделить основные характеристики социального компонента развивающей образовательной среды:

- Взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов взаимоотношениями;
- Преобладающее позитивное настроение;
- Авторитетность руководителей;
- Степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- Сплоченность;
- Продуктивность взаимоотношений.

2. Пространственно-предметный компонент

В работе В.В. Давыдова и А.В. Петровского определены главные требования к «интегральной среде для всестороннего развития ребенка»:

- Среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности ребенка;
- Среда должна быть достаточно связной, позволяющей ребенку переходя от одного вида деятельности к другому, выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты;
- Среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого.

3. Психодидактический компонент

Педагогическое обеспечение развивающих возможностей ребенка – это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды, которые должны обеспечивать комплекс возможностей для личностного саморазвития. Позже на основе анализа исследований В.В. Давыдова и В.А. Петровского были сформулированы принципы построения предметно-пространственной среды.

Таким образом, среда является основным средством развития личности ребенка и является источником его знаний, социального опыта и творческого развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нищева, Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 285 с.

2. Создание образовательной и предметно-развивающей среды в жизнедеятельности детей дошкольного возраста: Методические рекомендации/ Авто-

ры сост.: Кольцова О. В., Шедько С. Н. – Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2009. – 70 с.

*Р.А. Муминова,
к.п.н., доцент БГПУ им.М.Акмиллы (г. Уфа)*

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В нашем урбанизированном мире обострение отношений человека и природы достигло критического рубежа: истощаются ресурсы, в первую очередь, биологическое разнообразие; повышается уровень загрязнения окружающей среды.

Среди множества проблем, которые предстоит решить человечеству, чтобы избежать экологического кризиса и гибели цивилизации, наиболее остро стоит вопрос об экологизации общественного и индивидуального сознания, норм поведения современного человека, выработка постоянной направленности устремлений личности на активный поиск гармоничных отношений между человеком, обществом и природой.

Экологическое образование официально принято как одно из приоритетных направлений совершенствования природоохранной политики. Данная позиция закреплена Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды», отмечается, что современная экология приобрела интегральный характер и стала наукой, которая затрагивает сферы экономической, социальной и духовной жизни человека и общества.

Экологическое образование должно быть приближено к условиям, в которых формируется личность ребенка и потому опираться на региональный компонент, то есть на социально-экономические и экологические условия региона. Всеобщее экологическое образование - одно из главных требований времени.

В экологическом образовании дошкольников большое значение имеет привлечение детей к активной природоохранной деятельности, формам мониторинга и развитие всех методов формирования нравственных и моральных ценностей по отношению к природе. В этом направлении сейчас накоплен богатейший и ценнейший опыт силами педагогов, экологов-биологических центров, внешкольных учреждений. Он требует обобщения, анализа, распространения.

Бурное развитие экологического образования в России наблюдается в 90-е годы 20 столетия. Появляется ряд парциальных экологических программ («Юный эколог» С.Н.Николаевой, «Наш дом – природа» Н.А.Рыжовой, «Семцветик» В.И. Ашикова, С.Г.Ашиковой, «Мы» Н.Н.Кондратьевой и др.), вопросы экологии включены в содержание отдельных разделов программ («Развитие», «Детство», «Радуга», «Программа обучения и воспитания в детском саду»). Особенно бурно оно развивается в дошкольном воспитании. Именно в дошкольном детстве закладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие эмоциональные впечатления, которые надолго, а порой и на всю жизнь остаются в памяти человека.

Анализ состояния эколого-образовательного процесса в дошкольных учреждениях показывает, что методика, используемая в практике экологического

воспитания детей дошкольного возраста, ориентирована преимущественно на передачу специальных знаний в области основ экологии. Вместе с тем, известно отсутствие связи между уровнем знаний о природе и сознательным бережным к ней отношением. Поэтому необходим поиск новых форм, методов и средств организации процесса экологического воспитания.

Одним из таких средств является художественная литература. Ее специфическая функция - создание эмоционального отношения к отраженным в ней явлениям мира. Переживания, настроения, непосредственно возникающие у детей, представляют собой чувственную основу, на которой строится воспитательное воздействие художественных образов литературы, которые подсознательно вводят ребенка в мир, помогают в формировании нового самосознания. У него формируется новое мировоззрение, новые идеалы. Поэтому мы считаем необходимым использовать в экологическом воспитании детей дошкольного возраста такой жанр художественной литературы, как сказка. Одним из условий формирования у детей дошкольного возраста экологических знаний, умений и осознанно-правильного отношения к природе является понимание экологического содержания сказки, поскольку этот процесс является неотъемлемой стороной познания человеком мира и именно в этом процессе оно осуществляется.

Понимание дошкольниками экологического содержания сказочного произведения требует дополнительной переработки информации. Основная проблема в управлении процессом понимания состоит в выборе средств для наиболее эффективного усвоения экологических знаний об объектах живой природы, являющихся героями сказки.

Актуальность исследования педагогических основ использования сказок в экологическом воспитании старших дошкольников сопряжена с необходимостью изучения процесса понимания экологического содержания сказки, как одного из условий формирования у детей экологических знаний, умений и осознанно-правильного отношения к природе.

Таким образом, в современном обществе актуальной является потребность в развитии экологической культуры детей, степень сформированности которой можно проследить через призму развития базисных характеристик личности старшего дошкольника. Важную роль в развитии личности ребенка дошкольного возраста играет художественная литература.

*Р.А. Муминова, к.п.н., доцент,
Г. Шагбалова БГПУ им. М.Акмуллы*

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время высокая социальная значимость темы заставляет по-иному взглянуть на вопросы воспитания и обучения в детском саду, на актуальность и необходимость составления развивающих занятий по эстетическому воспитанию.

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении - везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение

и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми. Безобразное отталкивает. Трагическое учит сочувствию. Комическое помогает бороться с недостатками.

Идеи эстетического воспитания зародились в глубокой древности. Представления о сущности эстетического воспитания, его задачах, цели изменялись начиная со времен Платона и Аристотеля вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета. Философы-материалисты (Д. Дидро и Н. Г. Чернышевский) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического воспитания.

Помимо формирования эстетического отношения детей к действительности и искусству, эстетическое воспитание параллельно вносит вклад и в их всестороннее развитие. Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе.

Разнообразные творческие занятия детей способствуют развитию их мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности.

Эстетическое воспитание - процесс приобщения человека ко всему прекрасному, что есть в окружающей жизни, природе, искусстве. Это формирование у человека возвышенных чувств и поведения. Эстетическое воспитание тесно связано с нравственным, но у него есть и своя специфика - это приобщение к искусству.

В дошкольном воспитании мы приобщаем детей к прекрасному, но надо понимать, что ребенок не может до конца понять, где истина прекрасного, а где подделка.

Взрослым необходимо знать особенности эстетического воспитания:

- рассказывая о прекрасном, воспитатель акцентирует внимание на чувствах, а не на содержании.

- эстетическое чувство воспитатель связывает с сенсорным развитием, т.к. красота всех предметов в единстве формы, цвета, величины, линии и звуков. Следовательно, надо организовывать дидактические игры по сенсорному воспитанию детей.

- ребенок подражателен, поэтому воспитатель должен давать только положительные примеры для подражания.

Педагогика определяет эстетическое воспитание как развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве, как воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей.

В настоящее время эстетическое воспитание понимается в широком плане, т.е. на ряду с искусством в него включаются эстетическое воспитание средствами действительности и всеми формами жизнедеятельности человека.

Многообразие жизни рождает и многообразие видов и жанров искусства. Дети дошкольного возраста знакомятся с графикой, живописью, скульптурой, декоративно-прикладным искусством, литературой и музыкой, каждое из которых имеет свои жанры. Дети также усваивают и основные эстетические понятия,

отражающие наиболее существенные эстетические стороны и особенности окружающего мира.

Под руководством взрослых дети должны освоить и понять основные критерии прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического, приобрести знания о них, с тем, чтобы овладеть рядом навыков и умений применять их в жизни, следовать им и соответственно выражать свои чувства.

Знания о различных видах искусства детям сообщают уже с раннего детства. Декоративная игрушка, картинка, музыка, книги входят в жизнь ребенка очень рано. Старшим дошкольникам сообщаются знания не только о видах, и о жанрах изобразительного, литературного, музыкального искусства. Содержание знаний об изобразительном искусстве включает знания о книжной иллюстрации, эстампе, живописи, скульптуре, аппликации, декоративно-прикладном народном искусстве, пейзаже, натюрморте, портрете и т.д. У детей формируются знания о различных выразительных средствах искусства (в скульптуре, например, материал, поза, жест, движения и т.п.).

На протяжении дошкольного возраста формируются также знания о музыке: вокальной и инструментальной, разнообразии ее тематики, жанре, структуре отдельных произведений, средствах музыкальной выразительности, различных музыкальных инструментах. Дети знакомятся с народными песнями и танцами, хороводами, произведениями классической и современной музыки.

В содержание эстетического воспитания входит и формирование у детей элементарных знаний о художественной литературе: русской и зарубежной. Дети приобретают знания о стихах, рассказах, фольклоре: поговорках, загадках, былинах, учатся понимать выразительные средства литературных произведений (реалистических, сказочных, лирических, героических, юмористических и т.д.).

Эстетическое воспитание - это формирование в человеке эстетического отношения к действительности и активизации его до творческой деятельности по законам красоты.

Специфическое содержание эстетического воспитания можно определить как целенаправленный, организованный и контролируемый педагогический процесс формирования в личности эстетического отношения к действительности и эстетической деятельности. Эстетическое воспитание само по себе осуществляется лишь в тесном единстве со всеми другими видами воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горохова Л.А. Музыкальная и театрализованная деятельность в ДОУ. – М.: Сфера. 2005.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2002. – 376 с.
3. Малахова Л. Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста. – М.: Феникс: 2008. -141 с.

*Л.Р. Мунирова, доцент,
А.И. Райнис, А.А. Бердин, аспиранты БГПУ им М. Акмуллы*

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛАХ БАШКОРТОСТАНА

Социальные факторы укрепления единства и взаимопонимания народов России и Республики Башкортостан, сотрудничество с тюркоязычными странами требует адекватных решений в педагогической среде. Модернизация современного образования в социокультурном развитии личности происходит при социально – коррекционной деятельности педагога физической культуры в условиях современной сельской школы. Особую значимость при этом приобретает спортивно – образовательная среда как школьное пространство актуализации данной проблемы. Социальный портрет педагога формируется в структуре российских образовательных моделей в контексте качества подготовки специалиста физической культуры и мониторинга ведущих спортивных и общеобразовательных школ Республики Башкортостан.

Компаративный анализ адаптации российского и национального образования в Республике Башкортостан в диалоге культур и цивилизаций, определение сущности, содержания компаративного образования в структуре современных тюркоязычных исследований и изучения ТЮРКСОЙ- направления в образовании сельской школы Башкортостана направлено на возрождение традиций духовного общения между родственными народами и странами тюркоязычного ареала. Основной предмет изучения - социальный портрет педагога в школах Башкортостана исследуется в сотрудничестве с Международной организацией по совместному развитию тюркской культуры и искусства (ТЮРКСОЙ) как укрепление и развитие сотрудничества в области образования тюркоязычных стран, социального портрета педагога в мультикультурной образовательной среде Республики Башкортостан.

В рамках компетентностной модели образования современных компаративных исследований рассматриваются теоретические основы социализации будущего педагога в образовательной среде, проводится компаративный анализ компетентностного подхода в структуре физкультурного образования, анализируются проблемы дихотомии компетентности и компетенции, раскрывается сущность, содержание и структура типологии информационных, социальных и личностно - деятельностных групп компетенций.

На основе современного дидактического знания предлагается и апробируется методика формирования профессиональной компетентности педагога сельской школы Республики Башкортостан в контексте диалога культур глобального образования (Гаязов А.С, Мунирова Л.Р). Открыта лаборатория по теме исследования, кафедра спортивной педагогики в МБОУ СОШ с. Япрыково Туймазинского района, МБОУ СОШ с. Михайловка Дуванского района РБ (Валиахметов Р.М, Мунирова Л.Р, Федулина И.Р). Разработаны авторские курсы по проблемам исследования для учителей-практиков, тренеров ДЮСШ и работников среднего и дополнительного образования (Гаязов А.С, Валиахметов Р.М, Мунирова Л.Р, Федулина И.Р).

В области международной деятельности проведен Международный Гражданский форум с приглашением учителей, ученых и студентов Ближнего зарубежья и Турции (Участие в конференции по изучению социального портрета сельского педагога (Турция, г. Анталья, АкДениз университет- Мунирова Л.Р, Федуплина И.Р)).

Проведен мониторинг социализации личности педагога в инновационно-развивающемся пространстве сельской школы как обобщение и распространение практического опыта педагога ФК сельских школ Республики Башкортостан в рамках экспериментальных площадок БГПУ им. М.Акмуллы (подготовлены мультимедийные презентации по проблеме исследования).

Организованы и проведены республиканские и всероссийские научно-практические конференции «Формирование профессиональной компетентности педагога физической культуры в поликультурном пространстве современной сельской школы» (г. Туймазы, г. Кумертау, с. Месягутово), «Социализация личности в спортивно-образовательной среде». (Чишминский район, Мечетлинский район). В рамках экспериментальных школ исследуется проблема «Развитие современной сельской школы-гимназии в диалоге культур глобального образования», открыты клубы ЮНЕСКО в Дуванском, Туймазинском районах (Мунирова Л.Р, Федуплина И.Р).

Изданы учебно-методические пособия, серии статей по данной проблеме; организованы и проведены конференции, фестивали спорта и культуры в университете образования учительства, обобщена работа клуба и центра ЮНЕСКО (факультет физической культуры, кафедра педагогики; БГПУ) в форме участия в номинациях Союза Молодежи Республики Башкортостан учителей-экспериментаторов физической культуры, открыт центр «Академическая мобильность педагога в диалоге культур» под эгидой комитета по делам Юнеско Республики Башкортостан. Проводятся курсы по проблемам социализации личности педагога в спортивно – образовательной среде Республики Башкортостан.

При подготовке учителей к конкурсу «Учитель года РБ», участии в жюри конкурса в номинации «Физическая культура», в интернет – педсоветах, проектах «Наша новая школа» (Гаязов А.С., Валиахметов Р.М., Мунирова Л.Р., Федуплина И.Р.) проведены Международные фестивали образования, спорта и культуры. Учителя принимают участие в выставках образования за рубежом и Международных ярмарках образования. В рамках сотрудничества с Домом Дружбы народов и лидерами национально-культурных молодежных центров молодыми учителями получены номинации лауреата «Мир глазами молодежи» в грантовой деятельности «Союза молодежи». (Бердин А.А., Райнис А.И.)

На факультете физической культуры оказана консультационно-методическая помощь, учителям, заключающаяся в регулярном прохождении курсов повышения квалификации на базе ИПО БГПУ им. М. Акмуллы, Казанском государственном университете, Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете, Новосибирском государственном университете, Челябинском государственном педагогическом университете (член-корр. РАО профессор А.С. Гаязов, проф. Валиахметов Р.М.).

В структуре интеграции предметов социологии, психологии, педагогики, истории физической культуры обобщен опыт профессионального становления

личности в спорте. При изучении учебного материала учителями созданы презентации по развитию управленческой деятельности педагога физической культуры и спорта, проведены научно - методические семинары по проблемам общепедагогической подготовки, основам социального управления в профессиональном становлении педагога физической культуры, компетентного подхода в профессиональном становлении педагога физической культуры и спорта. (Мунирова Л.Р., Федулина И.Р.)

В рамках дней науки БГПУ проводились совместные круглые столы в психологическом центре «Универсум», в педагогической гостиной, в мультимедийном центре по проблемам спортивного и педагогического менеджмента формирование профессиональной компетентности будущего педагога в инновационно - развивающейся среде. Применение инновационных технологий в преподавании физической культуры, академическая мобильность педагога в сельской школе, формирование компетентности педагога в спортивно - образовательной среде и др.(Бердин А.А., Райнис А.И.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаязов А.С. Конкурентоспособность, компетентность в профессиональном развитии современного педагога //Интернет-педсовет, посвященный профессионализму педагога. Секция «Формирование профессиональной компетентности педагога». – Уфа: изд. ИРО РБ, 2010 .- на рус. яз.

2. Гаязов А.С. Конструкция «Образование через всю жизнь» и инновационное развитие современной системы образования /Образование: традиции и инновации. - №1. – 2010 .-0,4 п.л. – С.13-14.- на рус. яз.

3. Валиахметов Р.М. Проблемы и перспективы развития физического воспитания в школах Республики Башкортостан//Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития физической культуры в современном образовании» .- Уфа: Изд-во БГПУ, 2010 – С.21-24 - на рус.яз.

4. Валиахметов Р.М., Федулина И.Р.(в со авт.) Физическая культура в современном образовании Уфа: Китап им. З.Биишевой 2010 ,17 п.л. – на рус. яз.

5. Мунирова Л.Р., Райнис А.И. Академическая мобильность студента в диалоге культуры и спорта. // Академическая мобильность: Проблемы и перспективы. - Материалы международной научно-практической конференции. – СПб: Изд-во СПбГУСЭ, 2011. - С 58 – 63.-на англ. яз.

6. Мунирова Л.Р., Райнис А.И. Межнациональная толерантность тюркоязычного студента в спортивно – образовательной среде вуза. // II МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРУМ «Стратегии взаимодействия образовательных учреждений и работодателей» - Межпарламентская Ассамблея государств - участников Содружества Независимых Государств. Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики. Университет Шеффилд Халлам (Великобритания), 2011 (в печати).-на рус.яз.

7. Мунирова Л.Р., Райнис А.И. Социальный портрет педагога физической культуры в современной сельской школе РБ.// Современные проблемы физкультурного образования.- Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград .- 2011.- на рус. яз.

8. Leyla R. Munirova. "Academic Student Mobility within the Dialogue of Cultures and Sport Education in Bashkortostan". - //THE INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS (UYK-2011). - Istanbul, Turkey. - P. 189 – 197.-на англ. Яз.

9. Федулина И.Р. (в со авт.) Указатель статей опубликованных в журнале Физическая культура в школе М; 2010, п.л. – на рус. яз.

*Л.А. Мурзина, студентка,
Г.Ф. Шабаева, к.п.н., ст. преподаватель
ФГБОУ ВПО «БГПУ им.М.Акумлы» (г.Уфа)*

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Современное дошкольное образование отражает общие, присущие образовательным системам внутренние цели - содействовать развитию человека, его культурному самоопределению и продуктивному включению в жизнь. Необходимо, чтобы в дошкольном детстве каждый ребенок приобрел достаточный личный социокультурный опыт, который послужит ему фундаментом для полноценного развития и готовности к школьному обучению. Исследованиями многих ученых доказано, что дошкольный возраст является важным этапом в становлении личностного опыта ребенка. Именно в этот период начинает складываться и опыт безопасного поведения, следовательно, должна осуществляться подготовка детей к безопасному существованию в окружающей среде (Н.Н.Авдеева, О.Л.Князева, Р.Б.Стеркина, В.Г.Каменская, Т.С.Грядкина и др.). Дошкольный возраст - период впитывания, накопления знаний. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные психологические особенности детей этого возраста: повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. Любознательность ребенка, его активность в вопросах познания окружающего, поощряемая взрослыми, порой становится весьма небезопасной для него.

Специалистами разных научных направлений отмечается, что механизмом формирования ответственного отношения человека к своей безопасности должно быть образование (Н.А.Едимская, М.А.Котик, Л.А.Михайлов, С.А.Проскурин, Ю.В.Репин и др.). Данная подготовка должна проходить на всех этапах жизни человека, а начинать ее необходимо с дошкольного возраста (Н.Н.Авдеева, О.Л.Князева, Р.Б.Стеркина, Т.Г.Хромцова и др.) Задача педагогов и родителей, по мнению Н.Н.Авдеевой, О.Л.Князевой, Р.Б.Стеркиной, состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. Ю.В.Репин призывает педагогов прививать детям дошкольного возраста нормы безопасного поведения в окружающей обстановке.

Базой исследования выступило ДОУ детский сад № 229 «Колокольчик» Г. Уфа ФГУП НПО«Микроген» МЗ РФ филиал «Иммунопрепарат» (заведующая ДОУ - Ильясова Альфия Акрамовна, педагог - Шитова Ольга Евгеньевна).

Проанализируем исторический аспект проблемы. Конец 80-х и 90-е г.г. можно обозначить как период, для которого характерна тенденция поиска нового содержания и постановки задач ознакомления детей с социальным миром. Исследования Р.И.Жуковского, С.А.Козловой, Э.К.Суловой и др. показали, что дети проявляют интерес к социальной действительности, способны усваивать определенные знания о ней, что уже в дошкольном возрасте у ребенка появляется оценочное отношение к событиям, фактам, явлениям. Появилась необходимость конкретизировать понятия личностной ориентированности применительно к содержанию ознакомления с социальным миром. Социум - То же, что общество. Общество - совокупность людей, объединенных исторически обусловленными социальными формами совместной жизни и деятельности. Круг людей, объединенных общностью положения, происхождения, интересов. Добровольное, постоянно действующее объединение людей для какой-нибудь цели. Та или, иная среда людей, компания. В философии социализация (лат socialis - общественный) - процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта - трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств. Социализация - это вхождение в мир людей, в систему социальных связей. Доктор педагогических наук профессор С.А.Козлова в «Концепции социализации ребенка» говорит: «Процесс социализации совпадает с нравственным воспитанием. Он включает в себя усвоение знаний, формирование отношений, преобразования в практике адекватного поведения» [Козлова С.А. «Я – человек»: Программа приобщения ребенка к социальному миру. – М., 1996.]. Она отмечает, что «знания о социальной действительности должны нести доступную детям информацию, вызывать эмоции и чувства, побуждать к деятельности, положительным поступкам». Каждая из составляющих обозначенного триединства имеет свою специфику. Так, информативность, объективно присущая знанию, не является для ребенка таковой, если знания слишком просты или слишком сложны. Необходимо не только сообщать детям знания, но и вызывать оценочное отношение к социальным явлениям, фактам, событиям; способствовать развитию социальных эмоций и чувств. И, наконец, процесс познания социальной действительности должен находить отражение в разнообразной детской деятельности, стимулировать детскую активность. Наблюдения показывают: современные дошкольники, оставшись без руководства взрослого не способны самостоятельно организовать деятельность и наполнить её смыслом.

Вопросам ознакомления дошкольников с социальной действительностью посвящены труды Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, М.И. Богомоловой, В.И. Логиновой, Н.В. Мельниковой. В их исследованиях в основном освещены вопросы формирования определенных знаний о социальной действительности. Анализ отечественной психолого-педагогической и методической литературы позволяет выделить и различные подходы к проблеме приобщения ребенка к социальному миру. Так, предметами изучения становятся вопросы «социальной компетентности» ребенка (Т.Н. Антонова, Е.А. Арнаутова, Г.Г. Зубова, Н.А. Разганова и др.), осознания ребенком самого себя как представителя человеческого рода (С.А. Козлова, О.А. Князева, С.Е. Шукшина и др.), восприятия

детьми мира предметов (О.В.Артамонова), формирования у ребенка «картины мира» (Л.Ф.Купецкова, Э.М.Куликовская), роли игры в процессе формирования детской среды (А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Т.И.Бабаева и др.) Социальное развитие личности является средством и результатом социализации. Социализация может быть представлена, во-первых, в качестве процесса освоения и реализации растущим человеком социального содержания; во-вторых, она рассматривается как реальное содержание взросления человека, в котором осуществляется становление значимого в индивидуальности субъекта активного творческого социального действия (Л.В.Коломийченко). В первом случае ребенок в большей мере выступает объектом усвоения и приобретения социального опыта, во втором – субъектом собственной творческой деятельности. Как уже отмечалось, социальное развитие – многоаспектное явление, включающее и процесс приобщения к основам безопасности жизнедеятельности. В этом плане актуальны задачи, связанные не только с сообщением знаний о безопасности жизнедеятельности и выработке умений адаптироваться в различных ситуациях, но и формированием осознанного отношения к принятию имеющихся и сложившихся в обществе ценностей.

Проанализируем содержание программы «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (авторы: Н.Авдеева, О.Князева, Р.Стеркина). Программа «Основы безопасности детей дошкольного возраста» разработана на основе лучших российских традициях воспитания и обучения дошкольников, составители программы сочли необходимым включить в нее новое содержание, которое отражает общие изменения в нашей общественной жизни (например, раздел «Ребенок и другие люди»). В соответствии с современными психолого-педагогическими ориентирами в ней даются примеры возможных занятий и методических приемов, способствующих более эффективному усвоению детьми соответствующего материала. Определяя основное содержание и направление развития детей, составители программы оставляют за каждым дошкольным учреждением право на использование различных форм и методов организации обучения с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, социокультурных различий, своеобразия домашних и бытовых условий, а также общей социально-экономической и криминогенной ситуации; при этом основным ориентиром должен стать учет жизненного опыта детей, особенностей их поведения, предпочтений. Заключительный раздел программы включает основные принципы ее реализации, рекомендации по планированию работы педагогов и специалистов дошкольного учреждения, а также предложения по взаимодействию с родителями воспитанников. Авторы программы дифференцировали ее на шесть основных направлений: «Ребенок и другие люди». «Ребенок и природа». «Ребенок дома». «Здоровье ребенка». «Эмоциональное благополучие ребенка». «Ребенок на улицах города». Каждое направление состоит из небольших пунктов, например направление «Ребенок дома», состоит из таких пунктов: - прямые запреты и умение правильно обращаться с некоторыми предметами; - открытое окно, балкон как источники опасности; - экстремальные ситуации в быту.

Таким образом, проанализировав несколько программ, мы взяли в своем исследовании за основу программу Н.Н.Авдеевой, О.Л.Князевой, Р.Б.Стеркиной «Основы безопасности детей дошкольного возраста», где дан материал, с помо-

щью которого у детей появится потребность следовать правилам поведения в экстремальных ситуациях. Мы должны отправить детей в школу с большим багажом не только знаний, но и подготовить детей к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. Для того чтобы понять, что именно дети знают, думают, чувствуют, были использованы беседы, дискуссии - это позволило избежать передачи уже известных им знаний или таких, которые они пока не могут использовать из-за их непонятности или удаленности от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, мы смогли выделить те направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрать адекватную методику (занятие, игра, чтение, беседа, тренинги). Иногда тема не всегда укладывается в одно занятие, поэтому мы проводили по отдельным темам несколько занятий или продолжали эту работу в различных видах деятельности. Мы убедились, что прямолинейное, декларативное требование соблюдать принятые в обществе правила поведения чаще всего оказывается малоэффективным. Тем не менее, можно выделить такие правила поведения, которые дети должны выполнять неукоснительно, так как от этого зависят их здоровье и безопасность. Для этого очень важно найти адекватный способ объяснения детям этих правил, а затем следить за их выполнением. Мы думаем, что безопасность - это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях.

*Л.Д. Мурзыева,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ИЗУЧЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Одаренные дети – дети, обнаруживающие особо высокий уровень способностей, общих или специальных (к музыке, рисованию, технике и т. д.). Соответственно, в психологии выделяются общая и специальная одаренность. Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития – степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников [6].

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Прежде всего, это связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения [1].

Следовательно, одним из важнейших компонентов, способствующих созданию и поддержанию на высоком уровне научно-технического, политического, культурного и управленческого потенциала страны является налаженная система поиска и обучения одаренных индивидуумов. Формирование интеллектуальной элиты, которая по существу задает темп развитию науки, техники, экономики, культуры, определяет эффективность этого развития.

В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, всего этого недостаточно. Нынешним школьникам приходится вмещать столько в свою память, что порой их молодая неустойчивая психика не выдерживает таких нагрузок. Отсюда эмоциональные срывы, подавленность. Тут уже не приходится говорить о развитии

творческого потенциала, требующего бережного, вдумчивого отношения, происходит непрерывная гонка за количеством и качеством знаний.

В связи с этим для дальнейшего изучения одаренности детей, нами были исследованы работы по проблеме одаренности основных российских и зарубежных ученых.

Становление качественно нового развивающего, личностно-ориентированного, личностно-развивающего образования в нашей стране, активно развернувшееся в последние десятилетия, предполагает развитие личности и ее индивидуальных возможностей, способностей и интересов (А.Г.Асмолов, В.В.Давыдов, А.М.Матюшкин, Л.М.Митина, В.В.Рубцов, Д.И.Фельдштейн, Н.И.Чуприкова, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская) [5].

Большое значение проблемы развития одаренности в школьные годы было отмечено в нашей стране еще в первой четверти XX века. В первые послереволюционные годы фактически намечаются основные направления исследований проблемы одаренности: природа одаренности, ее выявление (диагностика) в детском возрасте и развитие (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Зеньковский, Г.И.Россолимо, Г.И.Челпанов, В.М.Экземплярский). Однако в 1936 году по причинам идеологического характера исследования проблемы одаренности были прерваны. И хотя ряд аспектов этой проблемы изучался в русле психологии способностей, проблема развития одаренных детей в школьном обучении была вычеркнута из круга научных исследований в нашей стране практически на пять десятилетий. В зарубежной же психологии, напротив, эти исследования развивались, приобретая, в соответствии с социальным заказом, все более выраженную практическую направленность, связанную с решением задач выявления и развития одаренных детей (A.Breidenstine, H.Carrol, C.Cox, L.Hollingworth, M.Mead, I.Mensch, C.Taylor, L.Terman, P.Witty). Эта особенность истории изучения проблемы одаренности как в нашей стране, так и за рубежом во многом определила специфику современного этапа ее разработки.

Начиная с конца 80-х годов, в нашей стране открылся новый этап в исследовании этой проблемы. Этот этап, по сравнению с исследованиями начала XX столетия, строится на принципиально ином теоретическом и экспериментальном фундаменте, который позволяет осуществить целостный подход к пониманию одаренности и ее развитию. Необходимость осуществления целостного подхода к изучению и развитию одаренности отмечена в рабочей концепции одаренности, представляющей собой обобщение современного состояния изучения проблемы одаренности и подходов к ее решению, представленное коллективом отечественных ученых (В.Д.Шадриков, Д.Б.Богоявленская, Ю.Д.Бабаева и др., 1998, 2003). Большое значение для осуществления такого подхода имеют работы Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Н.С.Лейтеса, А.М.Матюшкина, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова, Я.А.Пономарева, В.А.Петровского, В.Д.Шадрикова. Теоретические и экспериментальные разработки в области психологии мышления и творчества, общих и специальных способностей, возрастной и педагогической психологии, развивающего, проблемного и личностно-ориентированного обучения, а также исследования феномена одаренности подготовили фундамент для решения проблемы развития одаренных детей

в школьном обучении, создания условий для превращения потенциально одаренного ребенка в одаренного взрослого.

Ниже мы несколько подробнее остановимся на взглядах некоторых ученых на проблему одаренности детей.

Хочется отметить работы известного психолога, доктора психологических наук Н. Лейтеса. Его работы по изучению психики одаренных детей занимают видное место в русской психологии. Многие психологические принципы развития творчества у детей младшего школьного возраста выдвинули Н.Н. Поддьяков, Д.Н. Узнадзе, А.В. Запорожец, А. Матюшкин [2].

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

Свои психологические модели были разработаны и рядом западных психологов: Дж. Гилфорд, Э.Де Боно, Дж. Галлаир, Дж. Рензулли, П. Торренс. Однако доступ к трудам этих авторов к сожалению сильно ограничен. Поэтому в изучении данного вопроса приходится больше опираться на таких столпов русской, советской психологии как Б.М. Теплов, С.Л. Рубенштейн и др [3].

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

Можно отметить великолепную исследовательскую работу доктора психологических наук Ю.З. Гильбуха. Вместе с группой ученых им была разработана дифференцированная система обучения, дающая больше возможности для проявления индивидуальности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности /Д.Б.Богоявленская, В.Д. Шадриков. – М., 2002.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с. www.biblioclub.ru
3. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / А.М. Матюшкин. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
4. Панько, Е.А. Концептуальное основание образования одаренных детей / Е.А.Панько, Я.Л.Коломинский, Н.С.Старжинская и др.// Пралеска. – 2004. – №2.
5. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 2004. С. 336.
6. <http://slovari.yandex.ru/~книги/Психология%20развития/Одаренные%20дети/>

*Е.Р. Мустаева, к.п.н., ст. преподаватель БГПУ им. М. Акмуллы,
Н.Л. Божко, инструктор по физической культуре (плаванию)
МДОУ Детский сад № 263 комбинированного вида (г. Уфа)*

ПЛАВАНИЕ, КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО, НРАВСТВЕННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*«Здоровый человек самое ценное произведение природы»
Т. Карлейль*

Во многих исследованиях в области отечественной дошкольной педагогики и психологии анализируются различные аспекты воспитания и обучения детей.

Одним из ведущих принципов современных преобразований образовательной системы является ориентация на интеграцию обучения, так как в силу своей вариативности оно позволяет определить более конкретные пути образовательного процесса. При этом особое внимание необходимо уделять преемственности и взаимообусловленности воспитательного и образовательного воздействия.

В тоже время в методической литературе недостаточно представлены методы и приемы активизации познавательной активности дошкольников, развития у них нравственных и этических норм поведения средствами физического воспитания, в частности плаванием.

Важно отметить, что в процессе разработки тематики занятий по обучению плаванию зачастую не всегда учитывается, какие знания ребенка необходимо развивать, а на какие опираться с целью дальнейшего осуществления преемственности в реализации образовательных и воспитательных задач. В ходе определения направлений и содержания работы специалиста по плаванию также не прослеживается вариативность комбинаций образовательных и воспитательных задач.

Это привело к пониманию необходимости проведения ряда специально организованных, тематических занятий, направленных не только на формирование навыков плавания, но и на опосредованное развитие нравственно-экологических чувств в процессе параллельного закрепления знаний об окружающем мире. Такой подход к содержанию образовательного процесса позволяет детям в целом успешно усвоить программный материал дошкольного образовательного учреждения.

Организованные таким образом занятия не только способствуют закаливанию и физическому развитию детей, развитию тактильно-мышечных ощущений и обучению навыкам плавания, но и являются средством их всестороннего и гармоничного развития, совершенствования процессов активного внимания, памяти, мыслительных операций. Разнообразие используемых познавательно-игровых методов и приемов так же позволяет поддерживать интерес детей к занятиям плаванием, у них постепенно исчезает чувство страха перед водой, нежелание опускать лицо в воду, задерживать дыхание и т.д.

Тематическое занятие по плаванию «Живая вода»

(подготовительная к школе группа)

Цель: Развитие нравственно-экологических представлений детей.

Задачи:

- совершенствование навыков плавания на груди с работой рук, ног стилем «Кроль» без опоры и с плавательной доской;
- развивать тактильно- мышечные ощущения;
- закрепление умения нырять с задержкой дыхания;
- продолжать формировать навыки экологически правильного поведения на воде в природе;
- воспитывать морально-волевые качества, выносливость, организованность.

Оборудование: костюм русалки; пустая банка, банка с фильтром; «мусор» в воде (пакеты с крупными и мелкими кусками льда, плоскостные игрушки-флексики, клеящиеся к стенкам бассейна (техника, животные, водоплавающие)); гипоаллергенная пенка для воды; два тазика; трубочки по количеству детей; предметные изображения (фонтан, гейзер, ручеек); обручи; доски для плавания; мяч для пинг-понга; мяч надувной.

Ход занятия:

На поверхности бассейна и его дне плавает и лежит «мусор»: пакеты со льдом, плоскостные игрушки-флексики и т.д.

Ведущий: - Ребята, посмотрите, кто-то засорил наш бассейн, как же мы будем заниматься? И наша гостя-Русалочка не веселая, как выдумаете, почему? (ответы детей)

Русалка: - С нашим водоемом случилась беда!

Да мне грустно, рыбы уплыли, птицы улетели...

Как же нам его оживить? (ответы детей).

Ведущий: - Не грусти русалочка, дети тебе помогут, ты теперь не одна!

Русалка: - Эта баночка волшебная, если вода станет чистой, то и озеро оживет (ведущий вместе с детьми проводит опыт по фильтрации воды).

Ведущий: - В нашей баночке вода ожила, а как же оживить водоем. Ребята, давайте его очистим. Разделимся на две команды и посмотрим, кто лучше справиться со своей работой (дети спускаются в воду).

Игра «Кто быстрее»: «мусор» - пакеты с мелкими кусочками льда с поверхности воды убирают девочки, «мусор» - пакеты с тяжелыми кусочками льда со дна убирают мальчики.

Ведущий: - Молодцы все справились с заданием быстро.

Русалочка: - может, вы и с моей загадкой справитесь так же быстро? (загадывает загадку: в огне не горит, в воде не тонет? (ответы детей - лед)).

Ведущий вместе с детьми проводит опыты с большими и мелкими кубиками льда, выловленными из воды.

Ведущий: - Какой лед на ощупь?

- Почему лед плавает?

- Какие пакеты растают быстрее?

- Тает в воде и в руке, а где быстрее?

- Какие свойства воды вы знаете?
- Как в природе изменяется вода? (ответы детей)

Ведущий предлагает поиграть в игру.

Игра «Снежинка, сосулька, сугроб»: ведущий показывает картинки, дети их изображают: снежинка – ноги и руки врозь (упражнение на воде «Звездочка»); сосулька - ноги и руки вместе (дети принимают положение стойки); сугроб - обхват коленей руками (упражнение «Поплавок»).

Ведущий: - Посмотрите внимательно, изображения каких предметов еще остались плавать в бассейне? Что надо убрать, а что можно оставить? (ответы детей).

Игра с флексикой «Транспорт, животные, водоплавающие»: девочки выбирают из предметных картинок животных и клеят на стенки бассейна, мальчики – изображения транспорта.

Ведущий: - Кто остался плавать в воде? (ответы детей – водоплавающие).

Игра - загадка «Покажи кто как плавает»: ведущий показывает изображения дельфина, краба, рыбы, рака, звезды, улитки, крокодила, медузы, лягушки. Дети изображают.

Игра «Гейзер, фонтан, ручеек»: ведущий предлагает детям надуть пышную пену, дети берут трубочки для сока, мальчики надувают мыльную пену в одном тазике, девочки в другом; ведущий выливает пену в бассейн; дети встают в круг, принимают позу «Упор сидя», вытянув ноги вперед, ведущий показывает задание: «Гейзер» - работа ног стиль «кроль» в быстром темпе, «фонтан» - движения средней интенсивности, «ручеек» - медленные движения ногами.

Ведущий: - А сейчас веселая эстафета!

1-е задание: плавание на досках с работой ног, стиль «кроль»;

2-е задание: передай доску под и над водой;

3-е задание: нырни в обруч и проплыви.

Ведущий: - Ребята как здорово заниматься спортом в прозрачной и чистой воде. А чем еще можно заниматься в воде? (ответы детей)

Ведущий: - Да, правильно, можно плавать, нырять, играть, предлагает игру «Футбол».

Игра «Футбол»: дети берут трубочки для сока и дуют на мяч для пинг-понга, кто быстрее доведет мяч до противоположной стены, мальчики или девочки.

Ведущий: А знаете ли вы, что утки живут только в чистой, живой воде.

Игра «Охотник и утки»: ведущий надувным мячом старается попасть в «утку-ребенка», чтобы в него не попали, дошкольнику необходимо выполнить упражнение-поплавок, то есть спрятаться под воду. Когда всех уток переловят, игра заканчивается. Пойманные дети по одному выходят из бассейна.

Возвращается русалка, она веселая в красивом, боллом наряде.

Русалка: - Спасибо вам ребята за помощь, вы всегда будете моими друзьями.

Ведущий: - «В природе путешествует вода, она не исчезает никогда!

То в снег превратится, то в лед, растает и снова в поход!

Вдруг в небо взовьется, дождем обернется, вокруг оглянись:

Дети хором: Нас окружает всегда - эта живая вода!»

Ведущий: - Занятие окончено, молодцы.

*Д.Р. Мустафина, студентка
Г.Ф. Шабаева к.п.н., ст. преподаватель
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время в теории и практике дошкольной педагогики поднимается вопрос о создании психолого-педагогических условиях развития связной речи детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей. Этот интерес далеко не случаен, так как у практических работников - воспитателей, методистов - возникают затруднения, которые определяются недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета - онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Когда мы говорим о девочках и мальчиках, мы хотим этого или нет, постоянно имеем в виду существование различий в их психологии и поведении. Выделяют две сферы, в которых были выявлены различия: когнитивная сфера личностного развития и сфера социального поведения. В когнитивной сфере можно считать установленным факт наличия половых различий в вербальных, пространственных и математических способностях. Разница проявляется уже с детства. Мальчики стремятся к независимости, девочки к взаимозависимости. Мальчики чаще играют в игры, в которых чем больше народу, тем лучше. Девочки предпочитают собираться маленькими группами, в их играх меньше агрессивности, больше соучастия, там чаще ведутся доверительные беседы и имитируются взаимоотношения взрослых. Гендерные стереотипы поведения формируются уже в детском возрасте. В зрелом возрасте гендерные различия проявляются еще шире.

Отличия социализации мальчиков и девочек содержательно и по своим задачам зависят, с одной стороны, от полоролевой дифференциации, от того, к какой деятельности готовят детей, а с другой от гендерного символизма: какие морально-психологические качества стараются им привить. Формирование мужского и женского начал осуществляется с помощью слова, чувства и действия. Экспериментально доказано, что у мальчиков и девочек разные архетипы, образы, на основании которых у них работает эмоциональная сфера и формируется мышление. Воображение, мечты и фантазии у них разные. И разная мозаика, архитектура мозга. Это тоже доказано зарубежными специалистами.

О существовании различий среди девочек и мальчиков в их психологии и поведении было выявлено и обосновано в эмпирических исследованиях ученых

В.В.Абраменковой (1987), Р.Бэрона, Д.Ричардсона (1997), В.Е.Кагана (1987, 1989), А.В.Либина (1999), И.И.Лунина (1986), Т.И.Юферовой (1985).

Проблема изучения гендерных особенностей речевого развития дошкольников имеет обширное поле для дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] – М.: ООО «Апрель-Пресс», ЗАО «ЭКСМО-Пресс», 2007. – 315с.

2. Эльконин, Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет [Текст] – М.: Просвещение, 2004. – 348с.

*С.А. Муталлимова,
соискатель БашГУ*

ДУХОВНЫЕ ПОИСКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Республика Башкортостан по своей этнической уникальности и многоконфессиональной специфике представляет собой самобытный регион в Урало-Поволжском ареале равновеликих культур, где на протяжении многих веков выработывались уникальные народные традиции и обычаи, формулировались этнопедагогические идеи, формировались прогрессивные взгляды на постановку национального образования. Опыт создания и успешного функционирования национальных школ обусловлен здесь исторически.

Являясь средоточием духовной жизни народа, национальные школы в Башкирском крае стали живым источником педагогических идей, в которых были аккумулированы особенности национального духа, этнического характера и менталитета народов. В них как нигде более под руководством опытных наставников в сознании детей проявлялось и закреплялось все лучшее из духовного и исторического наследия.

В настоящее время в связи с коренным обновлением образовательной системы возникла объективная необходимость в модернизации национальной школы, что требует усиленного внимания к истории и философии образования, глубокого анализа и обобщения накопленного опыта и достижений педагогической мысли прошлых веков. Изучение истории становления и развития национальной школы позволяет выявить положительные особенности, которые при поправке на современность могут стать жизнеспособными в современной образовательной практике. Поэтому в теоретическую часть исследования включены в качестве иллюстративного материала краткие фрагменты в виде «мозаичных вкраплений», описывающие историю становления и развития национальных образовательных учреждений, оказавших значительное влияние на развитие национального образования Республики Башкортостан на протяжении нескольких общественно-исторических формаций.

Выступая средством передачи социального опыта, норм поведения и традиций той или иной этнокультуры, национальная школа служит выражением богатейшего культурного опыта народной педагогики, создаваемого на протяжении ряда общественно-исторических формаций. Педагогическое наследие этносов Республики Башкортостан содержит в себе уникальный образовательный

потенциал, который может быть успешно реализован в образовательном процессе со специфической этнокультурной направленностью.

Национальная школа формировалась на протяжении ряда общественно-исторических формаций. Для национального образования каждой эпохи были характерны свои цели и задачи, определявшиеся жизненно важными потребностями самого этноса. В соответствии с ними и шло поэтапное обновление образовательной системы, ее модернизация как одно из необходимых условий эволюции народов, развитию которых она служила.

Образовательные традиции каждого народа отличаются своеобразием, так как отражают самобытные особенности духовного бытия этноса. Поэтому каждый этнос имеет свой уникальный подход к постановке и решению образовательных проблем. Так развитие национальной мысли в значительной мере сказалось на развитии нравственно-этических и педагогических взглядов башкирских и татарских просветителей, внесших неоценимый вклад не только в развитие тюркской культуры, но и в создание системы просвещения для коренных народов.

Обращаясь к педагогическому наследию прошлого, нельзя не вспомнить крылатое выражение «Крона сильна корнями, народ – исторической памятью». Поэтому акцент, сделанный на этнопедагогику, в настоящее время актуален как никогда. Органично интегрированная в учебно-воспитательный процесс система выработанных веками взглядов на гармоничное формирование личности средствами народной педагогики должна стать его неотъемлемой частью.

Педагогические позиции педагогов прошлого и современности, обусловленные актуальными образовательными потребностями, позволяют проследить эволюционную преемственность взглядов на национальную школу, несмотря на некоторые позиционные противоречия их носителей, увидеть их гуманистическую природу и ориентированность на дальнейшие научно-теоретические поиски. Обращение к ним позволит показать широту и глубину проблематики педагогических поисков, которые велись в разные периоды отечественной истории, выявить главную идею национального обучения и воспитания и на основе этого сформулировать и обосновать собственное определение понятия «национальная школа».

Гуманистическая традиция национального обучения и воспитания, которой в разные исторические периоды придерживались выдающиеся просветители прошлого И.Алтысарин, И.Гаспринский, З.Камали, Я.А.Коменский, Ш.Марджани, К.Насыри, И.П.Песталоцци, Л.Н.Толстой, К.Д. Ушинский, Р.Фахретдинов, И.Я.Яковлев, З.Валиди и другие, отражает идеальные стремления разных народов, мобилизовавших свои этические ресурсы, к созданию собственной системы национального образования, в которой при обучении подрастающего поколения на родном языке им естественным путем наследовались бы самобытные традиции. Этнопедагогические позиции педагогов прошлого и современности позволяют проследить эволюционную преемственность взглядов на национальное образование и, несмотря на некоторые позиционные противоречия их носителей, увидеть их гуманистическую природу и ориентированность на дальнейшие теоретические поиски.

Обращение к ним позволят показать широту и глубину проблематики педагогических поисков, которые велись в разные периоды отечественной истории, выявить главную смысловую идею национального образования, и на основе

этого, сформулировав собственное определение понятия «национально-региональная образовательная система», научно его обосновать.

Сегодня можно с уверенностью констатировать, что педагогические идеи национальных просветителей в чистом виде или претерпев незначительные изменения, вошли как системообразующий элемент в сферу образовательного и историко-культурного наследия региона. Деятели просветительского движения, активно участвовавшие в формировании национальной системы образования, создании учебников на родном и русском языках и внедрении самобытных этнокультурных традиций в образовательной практике, сыграли огромную роль в создании письменности, в повышении общей грамотности своих народов и включении их в цивилизационные процессы.

Совершенствование философской национальной мысли в значительной мере сказалось на развитии нравственно-этических и педагогических взглядов просветителей дореволюционной Башкирии. Сегодня необходимо практически заново осмыслить уникальное историко-педагогическое наследие, учесть его недостатки и использовать лучшие элементы, реально применимые в современной образовательной практике. Несмотря на то, что существовавшие в исторические периоды особенности дидактической системы нередко носили схоластический характер, именно дореволюционная школа – медресе и мектебе, классическая мужская гимназия, Казанский университет дали Башкирскому краю таких известных просветителей и деятелей культуры, как М.Акмулла, М.Уметбаев, Р.Фахретдинов, С.Аксаков, М.Нестеров, К.Иванов, З.Валиди и многие другие, чьи педагогические идеи, научные достижения и литературно-художественное творчество сыграли значительную роль в становлении и развитии национально-региональной образовательной системы Республики Башкортостан.

Научно обоснованное восприятие лучших традиций и идей дореволюционной школы и педагогики является одной из определяющих линий современной педагогики и образовательной практики. В этом ракурсе изучение широкого спектра теоретико-методологических взглядов на сущность понятия «национальная школа» позволяет разработать инновационную стратегию развития национальной школы, объективно отвечающую потребностям личности, народа, общества и государства в целом.

История педагогики и философия образования заслуживают пристального внимания по ряду причин. Во-первых, педагогический опыт прошлого способен обогатить современную школу лучшими своими достижениями – идеями, четко сформулированными понятиями, взглядами, принципами и т.д.; во-вторых, объективно развернуть ретроспективную картину образования и на современной почве создать органичную модель, в которой синтезируются достижения школы настоящего с исторически сложившейся педагогической классикой.

Педагогические взаимосвязи между историко-педагогическим опытом и современной практикой образования представляют собой уникальный процесс, в котором позитивное из педагогической мысли и практики прошлого становится достоянием школы нынешней, а негативное учит избегать прежних заблуждений и ошибок. Принятием в 1992 году Закона «Об образовании» в Российской Федерации был создан ряд благоприятных условий, необходимых для воссоздания социокультурной ситуации, характерной для конца XIX – начала XX вв., более

того, появились возможности для использования результатов всех предшествовавших реформ школы с целью ее дальнейшего развития.

Педагогика прошлых веков, созданная с учетом особенностей российского менталитета, лучшего восточного и европейского образовательного опыта, является национальным достоянием, сохранение которого можно отнести к одной из основных задач современной педагогической теории. Вместе с тем, приходится констатировать, что колоссальный педагогический потенциал образовательной практики прошлого не только не исчерпан, но и практически не использован. Возникает парадокс: при создании инновационных форм образования не только не используются уникальные педагогические традиции дореволюционного периода, но и зачастую очевиден необоснованный отказ от богатейшего опыта советской школы, особенно в области построения воспитательной работы на коллективной основе. Вследствие такой «беспочвенности» возникает разрыв между духовно-практическими наработками прошлого и современными реалиями, что приводит к снижению эффективности образования. Используемая в исследовании методология как бы предостерегает от опасности утраты восприятия целостности историко-педагогического процесса.

Безусловно, социокультурная функция образования дореволюционного периода существенно отличается от тех социальных задач, которые ставит школа нашего времени. Отличие состоит в иной постановке целей и задач, стратегии и тактике образования, исходящих из приоритета духовно-нравственных ценностей в формировании подрастающего поколения.

На наш взгляд, сегодня важнейшей методологической задачей является основательное и критическое изучение унаследованного педагогического опыта во всей совокупности как исследовательских, так и практических принципов и подходов с учетом контекста современной ситуации в образовании. Обращение к истории педагогики, ее традициям и ныне почти забытому опыту мыслителей-педагогов прошлых веков необходимо прежде всего с целью воссоздания духовного смысла воспитания, восстановления ценностных ориентиров формирования подрастающего поколения и нравственных устоев общественного бытия.

Таким образом, формирование национально-региональных образовательных систем сопряжено с реализацией принципа защиты системой образования национальных культур, традиций в условиях многонационального государства.

*Г.М. Мухаметханова,
татар теле һәм әдәбияты укытучысы (Татарстан, Саба районы
Ш.З. Зиннуров исемендәге Сатыш урта гомуми белем бирү мәктәбе)*

**АКМУЛЛА ДИП ИСЕМ АЛДЫМ,
БУ ИСЕМ БҮЛӘК БУЛМЫШ ТУГРЫЛЫККА...
(Мәктәптә Мифтахеддин Акмулла ижатын өйрәнү тәҗрибәсеннән)**

Мифтахеддин Акмулла ижаты-меңгеллек төрки-татар шигъриятенң мөһим буыны, традиция һәм яңалык кушылуының күркәм бер үрнәге. Шагыйрь ижатында XIX йөз төрки-татар чынбарлыгының һәм рухи тормышының

әһәмиятле мәсьәләләре гәүдәләнеш тапкан. Татар поэзиясен тормышка якынайтуда Акмулланың роле зур.

“Билгесе ир-егетнең булсын мәйдан!”-дип язган Акмулла. Шагыйрь үзенә бирелгән гомерне мәйдандагы көрәшчә, чын ир-егет кебек уздыра. Кушаматны да аңа халык, үз укучылары биргән. “Акмулла” (Акменла) дип пакь(ак)күңелле, тугры сүзле, белем, тәрбия бирүче кешегә әйтәләр. Шагыйрь үзе дә “...Акмулла дип исем алдым,

Бу исем бүләк булмыш тугрылыкка”, -дип яза. Шулай итеп, кылган хезмәт юкка чыкмый, шагыйрьнең үз сүзләре белән әйткәндә, “Һәр ни булса, тырышкан юлда калмый”.

Мәктәптә Мифтахеддин Акмулла ижаты 9нчы сыйныфта өйрәнелә. Укучылар аның балачагын Тукайныкы белән чагыштыралар. Мәдрәсәдә уку еллары, шөгыйльләре, аянычлы үлеме турында чыгышлар оештырыла.

Акмулла – шагыйрь буларак бәхетле кеше. Аны үзе исән вакытта да, вафат булгач та, татарлар гына түгел, казакълар һәм башкортлар да үз шагыйрьләре итеп хисапыйлар. Өч халыкның яраткан шагыйре булу-зур бәхет һәм олы дәрәжә.

Акмулланың безгә билгеле ижат мирасы зур түгел, кечерәк бер китапка сыеп бетә. Ул-шигъри әсәрләр. Шагыйрь мәрсия, мәдхия, робагый, шигъри хат, газәл, мөнәжәтләр ижат иткән.

Әлеге хезмәтемдә язучы ижаты ничек өйрәнелә, укучылар белән нинди эш төрләре үткәргә мөмкин-шул турыда тәҗрибәм белән уртаклашасым килә.

Ижатын өйрәнгәннән соң, “**Әсәрне таны**” дигән уен оештырыла.

Әсәрне таны

Сорау

1. Зур күләмле әсәрләре

Җавап

1. Дамелла Шиһабетдин хәзрәтнең мәрсиясе

2. Нурғали хәзрәткә...

2. “Сүз чыгар шагыйрьләрдән хикмәт берлән...”

Дамелла Шиһабетдин хәзрәтнең мәрсиясе

3. Авыр газаплар, лирик каһарманның кайнап торган рухи халәтен күрсәтү аша ирек, хаклык, шәхес хөрлеге идеалларын алга сөрә.

Тоткынлыкта язылган шигърьләре

4. Имам Газали-бөтендөньяга мәгълүм философ, хикмәт иясе. Акмулла кемне Газали белән тиңли?

Мәрҗанине

5. Акмулла ижатында нинди әсәрләр юк дәрәжәдә?

Хатын-кызны сөю, мәхәббәт хисләрен җырлаган

6. Якын барсаң, тимерче күрүгендәй, Ул сине керләүгә бар, пакьләүгә-юк.

Тимерче күреге белән

Бозык,тәкәббер кешеләрне нәрсә белән чагыштыра?

7...Сабыр кеше моранын табыр *Кол Гали*
дигән;

**Һәр эшдә сабырсызның төбе-хурлык,
Сабырсызлык башка бәла салыр**
дигән!

Сабырлыкны нинди эсәр рухында мактый?

“Акмулла ижатын иң яхшы белүче”конкурсы үткәрү бик әһәмиятле.Моның өчен укучыларга сораулар бирелә.

Сораулар

1.Акмулла яшәгән еллар.

2.Туган төбәге.

3.Ул укыган мәдрәсәләр.

4.”Акмулла”сүзе нәрсәне аңлата?

5.Ул кем булып танылган?

6.Шагыйрьне иң борчыган проблема.

7.Чичән кем ул?

8.”Әгәр дә ХХйөз башы татар поэзиясе гаять зур үсешкә ирешкән икән,моңа,әлбәттә,Акмулла ижаты да билгеле бер йогынты ясаган”-бу кем сүзләре?

Җаваплар

1831-1895

*Оренбург губернасының Баләбәй өязе
Туксанбай авылы*

Эстәрлебаи,Троицк мәдрәсәләре

Тугры сүзле

Җырчы-акын

Кеше проблемасы

*Аз сүзләр белән тирән,тапкыр мәгънә
белдерү остасы.*

Җамал Вәлиди

Укучылар шагыйрь ижатына мөнәсәбәтләрән шигъри юлларга да салалар.9нчы сыйныф укучысы Дәүләтова Альмира-әнә шундыйлардан.

Тормышлары авыр булганнардан

Акмулланы әйтеп үтикче.

Үткен телле, кыю кешеләрне

Оныткалап ташлап китмикче.

Халык исеме алган шагыйребез

Чыннан да тугры һәм белемле.

Шундый кешеләр безнең илдә

Күпме соң? Аз түгелме?

Ятимлек тә, ачлы-туклы язмыш

Булгалаган аның тормышта.

Нинди авырлыклар кичергән бит ул

Гаделлек бармы ул язмышта?

Сафлыкка,иманга өндэгэн,
Белемле,һөнәрле итү аша,
Жәмгыятьне гел имин,
Бәхетле итәргә теләгән.

“Залимләргә хәзерләнгән жәһәннәм бар...”-
Бу бит аның сүзләре.
Һәр нәрсә вакытлы гына,
Хаклык өстен чыгар:күр әле!

Аянычлы бетсә дә яшәү юлы
Бәхетледер ул, дуслар.
Ижат мирасы нинди!
Сокланыплар укырлар.

Шулай ук Акмулла әсәрләреннән мөкаль-әйтемнәрне,канатлы сүзләрне билгеләү,аларның мәгънәләрен аңлату оештырыла.

“Акмулла-мәгърифәт һәм гаделлек жырчысы” темасына иңша языла.

Шагыйрьнең шигырьләре ятган сөйләнелә.

Чыгышымны Х.Й.Миңнегулов сүзләре белән йомгаклыйсым килә:

“Әдәби ядкярләре өйрәнгәндә,вакытлар узу белән һич тә искермичә,мәңгелек кыйммәтләрен саклаган әхлакый байлык белән очрашасың.Һәр очракта аңа укучыларның игътибарын юнәлтү,конкрет вакыйга-хәлләргә,сурәтләргә бәйле рәвештә яшә буыңга рухи мирасның асылын житкәрә бару балаларыбызның зиһенен,күңел дөньясын баетыр иде”.

Мин моңа ышанам һәм шуңа омтылам.

ӘДӘБИЯТ

1.Әхмәтов Р.Мифтахеддин Акмулла//Татар әдәбияты тарихы.-2т.-Казан: Татар кит.нәшр.,1985.

2.Гайнуллин М.Татар әдәбияты.ХІХйөз.-Казан:Татар кит.нәшр.,1986.

3.Татар энциклопедиясе.-1т.-Казан:Татар энцикл.ин-ты.-2008.

4.Миңнегулов Х.Й.Гасырлар өнен тыңлап...-Казан:Мәгариф,2003.

5.Кадырова И.,Фәйзрахманова Х.,Шакирова Т.Карурманны чыккан чакта...:ХІХгасыр әдәбияты.-Казан:Мәгариф,2001.

6.Миңнегулов Х.Й.Әдәбият(Борынгы һәм Урта гасыр,ХІХйөз татар әдәбияты):Татар урта гомуми белем бирү мәкт.һәм гимназияләренең 9нчы сыйныфы,урта махсус уку йортлары,педагогия училищелары,колледж һәм лицей укучылары өчен д-лек/Х.Й.Миңнегулов,Ш.А.Садретдинов.-Өченче басма.-Казан:Мәгариф,2005.

7.Әдәбияттан хрестоматия:Татар урта гомуми белем бирү мәкт.9нчы с-фы өчен/Төз.Х.Й.Миңнегулов,Ш.А.Садретдинов.-3нче басма.-Казан:Мәгариф,2005.

*Р.Х. Мөхиярова,
филология фәннәре кандидаты, доцент,
Чаллы социаль-педагогик технологиялар һәм ресурслар институты
(Яр Чаллы)*

АКМУЛЛА АФОРИЗМНАРЫНЫҢ ТЕЛ-СТИЛЬ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Өч халыкның яраткан шагыйрь-чичәне Мифтахетдин Акмулла авыр тормыш юлы үтеп, фани дөнъяда тирән эз калдырган. Аның ижаты шул чор башкорт, татар, казакъ халыкларының рухи һәм ижтимагый тормышы, шулай ук Россиядәге икътисадый һәм сәяси вәзгыять белән тыгыз бәйлә. Акмулла әсәрләре өч милләтнең халык авыз ижатын, Урта гасырлар әдәби казанышларын, традицияләрен дә колачлаган.

Мифтахетдин Акмулла шигърияте тел—стил ягыннан да кызыклы. Аның әсәрләрендәге тирән фикерләр еш кына мәкаль- әйтем, афоризмнарны хәтерләтә.

Акмулла, акыл шигъриятен мәкаль һәм афоризмнар белән үреп, үзенчәлекле әсәрләр барлыкка китергән. Аның “Сүз чыгар шагыйрьләрдән хикмәт белән...” [1,67] дигән гыйбарәсе үзенең ижат мәсләге булып торган һәм хәзер дә күп шагыйрьләренең кредосы булып хезмәт итә.

Афористик фикерләрне укучыга үтемлерәк итеп житкерү өчен, Акмулла эчке рифманы да, төрле лексик һәм синтаксик чараларны да оста файдаланган.

Бер юлда кулланылган эчке рифмалар:

Әдәб дигән—мәхәббәткә сәбәб дигән...[1,163 б.]

Сабыр кеше мораның табыр дигән... [1,163 б.]

Кайчак эчке рифма контекстуаль синоним да булып килгән:

Дөнъяга тую да юк, кую да юк—

Капчыгын канәгатьнең тычкан тишкән! [1,161 б.]

Төрле юлларда килгән эчке рифмалар:

Җаманды түрә кылсаң- йортың бозар,

Гакылсызны үстерсәң—ботын сузар! [1,120 б.]

Рәдиф рифмалар:

Иң әүвәл кирәк нәрсә иман дигән,

Ахирәт эшләренә инан дигән...[1,162 б.]

Түбәндәге юлларда икешәр пар рәдиф рифма кулланылган:

Бәла килсә, күрер күз күрмәз улыр,

Каза килсә, аяклар йөрмәз улыр...[1,155 б.]

Киң япан тар булады—каза килсә,

Жук гайеб бар булады—жәза килсә...[1,111 б.]

Югарыдагы икеюллыкта ике пар антоним (киң-тар, жук-бар) һәм синоним (каза-жәза) сүзләр дә файдаланыла.

Фикерне кискенерәк белдерү өчен, антоним сүзләр янәшә дә кулланыла:

Бозыкка җир өстенән асты артык...[1,162 б.]

Контекстуаль антонимнар ярдәмендә дә үткен афоризмнар ясала:

Сандугач козгын белән бергә тормас...[1,150 б.]

Акмулла омонимнарны да оста файдалана:

Түрә димә, кара димә -- фигълен кара...[1,120 б.]

Кайбер афористик икеюллылыкларда берничә сурәтләү чарасы берьюлы да кулланыла:

*Галим булса, милләт өчен зарлы булсын,
Кирәк ул—бай, кирәк ярлы булсын!* [1,172 б.]

Биредә кабатлау(кирәк...кирәк),антонимнар(бай-ярлы), рәдиф рифмаларны (зарлы булсын-ярлы булсын) бергә куллану үзенчәлекле афоризм тудыра.

Шагыйрь үз әсәрләрендә халык мәкаль- айтемнәрен кулланып, аларның мәгънәсен, эчтәлеген тагын да киңәйтә:

*“Зәр кадрен белер” дигән сүз бар,
Гәүһәрде эт муйнына таксаң, китәр...*[1,118 б.]

*“Ишарәт—гакылсызга” дигән сүз бар,—
Артык сүз әдәбсезлек асыл затка.* [1,137 б.]

Ә түбәндәге юллар үзләре мәкаль-айтем булып киткән дияргә була:
Ат менән ни күрмәйде адәм басы?[1,110 б]

*Бәндәне ризык дигән кыймылдатыр,
Сачелгән ризкы булса, жөреп татыр;
Һәр бәндә күрәсене күрмәй калмас...* [1,112 б.]

*Каdere амандызның аман чакда,
Басыңнан гакыл китәр—бәла килсә...*[1,111 б.]

Бозауы үлгән сыердың,сөте булмас...[1,118 б.]

Жүкәне майлау менән кайыс булмас...[1,118 б.]

“Иясе серен белер биясенең” ...[1,75 б.]

Шагыйрь мирасындагы афористик юллар бүгенге көндә дә үзенең кыйммәтен югалтмый XXI гасыр шагыйрьләре дә Акмулла ижатын өйрәнеп, үзләре өчен зур бер мәктәп ачалар.

ӘДӘБИЯТ

1.Акмулла. Шигырьләр / Төзүчесе М. Госманов. –Казан: Татар. кит. нәшр., 1981. – 272 б.

*Н.А. Ненилина,
учитель профессионального лицея № 015(г. Стерлитамак)*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Сегодня перед образовательными учреждениями остро стоит проблема активного творческого восприятия знаний, поэтому необходимо сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, раскрыть значение получаемых знаний и их практическое применение в жизни. Решение этих задач требует применения новых педагогических подходов и технологий в современном общеобразовательном учреждении. Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, инновационных технологий обучения.

Одной из основополагающих характеристик современного человека, действующего в пространстве культуры, является его способность к проективной деятельности. Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду

инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования. Во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции. В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста.

Деятельность – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание в которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс.

Проектная деятельность содержит:

- анализ проблемы;
- постановка цели;
- выбор средств ее достижения;
- поиск и обработка информации, ее анализ и синтез;
- оценка полученных результатов и выводов.

Целью проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Задачи проектной деятельности:

- обучение планированию (учащийся должен уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы);
- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (учащийся должен уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
- умение анализировать (креативность и критическое мышление);
- умение составлять письменный отчет (учащийся должен уметь составлять план работы, презентовать четко информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии);
- формировать позитивное отношение к работе (учащийся должен проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

Принципы организации проектной деятельности:

- проект должен быть посильным для выполнения;
- создавать необходимые условия для успешного выполнения проектов (формировать соответствующую библиотеку, медиатеку и т.д.);
- вести подготовку учащихся к выполнению проектов (проведение специальной ориентации для того, чтобы у учащихся было время для выбора темы проекта, на этом этапе можно привлекать учащихся имеющих опыт проектной деятельности);
- обеспечивать руководство проектом со стороны педагогов – обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения) и ведение дневника,

в котором учащийся делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений – рефлексия. дневник должен помочь учащемуся при составлении отчета в том случае, если проект не представляет собой письменную работу. учащийся прибегает к помощи дневника во время собеседований с руководителем проекта;

- в том случае, если проект групповой каждый учащийся должен четко показать свой вклад в выполнение проекта. Каждый участник проекта получает индивидуальную оценку;

- обязательная презентация результатов работы по проекту в той или иной форме.

Использование проектной деятельности способствует достижению дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез их решения;

- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.).

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

При использовании метода проектов меняется роль учителя. Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора. Главной задачей учителя становится не передача конкретных знаний, а передача способов работы. Свою работу учащиеся предъявляют скорее своим товарищам, чем учителю.

Совместная работа над проектом позволяет каждому не только выполнять посильное для него задание, но и учиться навыкам совместного труда в коллективе, когда необходимо выслушать партнера, принять или не принять его точку зрения, аргументировать свой выбор. То есть каждому проявить свое “я”, рассказать о себе, о своих мыслях, оценить, что твоя точка зрения кому-то интересна и интересен ты сам как личность.

Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества. Резервы развивающего обучения раскрываются наиболее плотно, если этому способствуют благоприятный психологический климат на уроке и адекватное поведение как речевого партнера и старшего помощника.

Работа над проектом может вестись или индивидуально, или в группах. В последнем случае участникам совместного проекта следует помочь распределить роли и объяснить, что общий успех зависит от вклада каждого участника. Работа над проектом начинается на уроке под руководством учителя, продолжается дома, а презентация проекта осуществляется на следующем уроке. Важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала участников.

Особое внимание следует уделить презентации проекта, которая должна осуществляться, как правило, на уроке на английском языке. При работе над первым проектом желательно, чтобы сам учитель представил свой проект в качестве примера. Если в параллели несколько групп, можно организовать выставку лучших проектов, чтобы их могли увидеть и оценить ученики других классов, учителя, родители.

Очень важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала учеников. Для этого необходимо убедиться, что тема проекта подходит для всех участников группы, согласно их увлечениям и темпераменту. Необходимо убедить их использовать разнообразные способы работы: графическое написание, оформление, подборку иллюстраций и фотографий, а по необходимости – аудио или музыкальное оформление.

Основные требования к проекту:

- 1) необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической;
- 2) выполнение проекта начинается с планирования действий разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности - с определения вида проекта и формы презентации;
- 3) исследовательская работа учащихся;
- 4) продукт проектной деятельности (результат);
- 5) презентация проекта.

Проект – это «пять П»: проблема – проектирование – поиск информации – продукт – презентация.

Достоинства метода проектов:

-отсутствие готовых и однозначных решений (моделирование жизненной ситуации);

-развитие навыков самообразования и самоконтроля;

-развитие навыков групповой деятельности;

-повышение информационной культуры – развитие навыков поиска, сбора, обработки и представления информации, в том числе и с использованием ИКТ;

-создание комфортной среды обучения за счет того, что каждый ребенок может проявить себя – не в иностранном языке, так в рисовании;

-повышение мотивации;

-развитие самостоятельности и инициативы, творческих способностей, способностей учащихся к самооценке;

-интеграция различных предметов.

Недостатки метода проектов:

-проблема субъективной оценки творческой работы;

-переоценка своих возможностей и попадание в стрессовую ситуацию из-за невозможности уложиться в определенные сроки;

-психологические коммуникативные проблемы: деление группы на “работяг” и “балласт”;

-технические накладки, которые могут повлиять как на процесс работы, так и на конечный результат.

Несмотря на некоторые недостатки, проектная деятельность как нельзя лучше вписывается в так называемый компетентностный подход к обучению, который включает в себя развитие у учащихся трех компонентов:

-умение работать с различными источниками информации;

-умение работать в группе;

-умение работать самостоятельно.

Умение работать с информацией развивается через использование различных источников (книги, Интернет, другие люди), учащиеся вынуждены искать и отбирать необходимые сведения, выстраивать логику высказывания, выражать свое мнение, делать оценку, письменно оформлять информацию, выходить из положения при недостатке языковых средств.

Как правило, проекты рассчитаны на групповую работу. Такая работа особенно эффективна в подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью является общение: с одной стороны дети удовлетворяют свою потребность в общении, с другой – развивается второй компонент компетенции – умение работать в группе.

Проектирование – это большая работа, поэтому каждый участник самостоятельно разрабатывает свою область (развивается умение работать самостоятельно). Поскольку эта область является частью целого, и успех группы зависит от каждого участника, каждый из них стремится сделать свою часть работы как можно лучше.

В процессе работы над проектом учащиеся имеют возможность на практике использовать знания и методы, взятые из других областей (истории, географии, музыки, кино, компьютерных технологий, дизайна и т.д.).

В итоге создается реальный продукт: график, диаграмма, плакат, листовка, буклет, рекламный проспект и т.д. – который можно увидеть и потрогать. Это может быть классическая «бумажная версия», выполненная карандашами, фломастерами или красками на листе бумаги. Однако дети предпочитают компьютерные технологии. Они используют пакет Microsoft Office. Дети, освоившие текстовый редактор, могут набирать текст в Word'е, вставить картинки и распечатать – это тот же «бумажный» вариант, но чуть более современный. Более «продвинутые» используют имеющуюся в офисном пакете среду создания презентаций PowerPoint. Многие оформляют работы в виде сайта в HTML.

При использовании метода проектов меняется роль учителя. Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора. Главной задачей учителя становится не передача конкретных знаний, а передача способов работы. Свою работу учащиеся предъявляют скорее своим товарищам, чем учителю.

В заключение хотелось бы сказать, что использование инновационных технологий в преподавании не только подогревает мотивацию детей, не только делает уроки более разнообразными и интересными, но также способствует саморазвитию и самообразованию учителя.

Используя в своей работе проектную методику, я пришла к выводу, что при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения этот метод очень эффективен. Особенно привлекательным для меня является тот факт, что проектное обучение активно влияет на мотивационную сферу обучаемого. Очень важно также и то, что в работе над проектом дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопомощь, желание и умение сопереживать; совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом, формирует творческие способности и активность обучаемых, т.е. идет неразрывный процесс обучения и воспитания, и приводит учеников к практическому владению иностранным языком.

*Г.А. Никитина,
доктор исторических наук, профессор, УИИЯЛ УрО РАН (Ижевск)*

ЭТНОДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ СЮЖЕТЫ В ТРУДАХ ПЕРВОГО УДМУРТСКОГО УЧЕНОГО Г. Е. ВЕРЕЩАГИНА⁴⁹

Демографические параметры любого этноса, в том числе удмуртского, так или иначе обусловлены целым рядом факторов, в том числе – особенностями его исторического развития, уровнем экономического состояния, проникновением и влиянием культуры соседних народов. Именно эта взаимосвязь демографиче-

⁴⁹ Доклад подготовлен в рамках Программы фундаментальных исследований Президиума РАН (проект «Удмуртское крестьянство: нравственные императивы и культура взаимодействия с природной и социальной средой»).

ских процессов с другими сторонами жизнеобеспечения и жизнедеятельности удмуртов делает возможным обращение к трудам первого удмуртского ученого и писателя Г.Е. Верещагина, зафиксировавшего в своих трудах, помимо всего прочего, сюжеты, имеющие отношение к демографическим параметрам удмуртского народа. Нельзя сказать, что эти сюжеты исчерпывающи, к тому же они «рассыпаны» по страницам разных трудов, но, тем не менее, недооценивать их содержательную ценность было бы большой ошибкой.

Первая необходимая информация, которую можно почерпнуть из работ Г. Верещагина, это численность удмуртов во второй половине XIX века. В монографии «Вотяки Сарапульского уезда Вятской губернии» автор пишет, что удмурты «проживают в шести уездах Вятской губернии: Глазовском, Сарапульском, Елабужском, Малмыжском, Слободском и Уржумском. Главная масса их обитает в Глазовском уезде. Численность их в 1875 г. достигала приблизительно 264 411 душ обоего пола, в том числе по уездам: Глазовский – 49 047 м., 54050 ж.; Сарапульский – 34 843 м., 34 982 ж.; Елабужский – 18 541 м.; 19 614 ж.; Малмыжский – 23 298 м.; 24 870 ж.; Слободской – 2 466 м.; 2 560 ж.; Уржумский – 68 м.; 72 ж. Кроме Вятской губернии, вотяки обитают в Осинском уезде Пермской губернии, в Мамадышском и Казанском – Казанской губернии, в Бирском уезде Уфимской губернии и в Бугульминском Самарской губернии» [1: 14]. Автор не называет источник информации, но, судя по всему, данные им взяты из Подворной переписи 1875 года.

Любопытны сведения исследователя о появлении русских в удмуртских поселениях. Г. Верещагин отмечает, что переселения русских в места массового проживания удмуртов большею частью происходили самовольно [1: 23], а в монографии «Вотяки Сосновского края» уточняет: «Русские селения Сосновского края основаны уже после обращения вотяков в христианство переселенцами из Вятской стороны». Основной причиной переселения русских крестьян называется безлесье и плохой грунт на местах прежнего проживания, тогда как «сосновский край» славился плодородием и лесами. За право вселения в ту или иную удмуртскую общину русским новожилам приходилось платить до 600 руб. [2: 17].

Русские селились в удмуртских общинах преимущественно по приглашению последних, которые принимали посторонних на свободные, пустующие земли, чтобы облегчить уплату податей за наделы. Не редкими были случаи приема новых членов общины на пустующие, выморочные дворы, а также на места выбывших из общины односельчан [3: 65–66]. С 1871 г. новожилов стали причислять к селениям без приемных приговоров сельских сходов, достаточно было разрешения казенной палаты. По словам Г. Верещагина, после этого русские хлынули в удмуртские деревни «массами, распродали свои имущества, и через десяток–другой годов смешались» удмурты с русскими, «как черные клетки с белыми на шахматной доске» [3: 67]. По сведениям П. Н. Луппова, в Елабужском уезде такие селения составляли 66%, в Сарапульском – 59%, в Малмыжском – 53%, в Глазовском – 36% [4: 24].

Наряду с позитивными явлениями: усилением межэтнического взаимодействия, углублением влияния русской культуры на культуру удмуртского этноса, процесс колонизации сопровождался и негативными моментами. Постепенное сокращение этнической территории удмуртов нанесло удар по таким

традиционным их занятиям, как охота и пчеловодство. Удмуртское общество было обречено на длительную стагнацию, так как, покидая давно обжитые места, крестьяне вынуждены были затрачивать огромные усилия на освоение новых пространств и новых для них видов занятий. Деформировался и удмуртский менталитет: неудачи в борьбе с природой и иноэтнической средой породили стремление к самоизоляции, вызывали недоверие к русским.

Г. Верещагин вселение русских в удмуртские деревни оценивает негативно, в том числе в плане изменения нравов, ценностных ориентаций, ведущих к изменению демографических параметров, к ухудшению качества человеческого потенциала удмуртского общества: «Говоря о вотяках, мы должны заметить, что эти инородцы только в религиозном отношении стоят ниже русских, а в другом они превосходят русских; и если среди них падают нравы, то причиной этому – развращающее влияние на них русских, от которых они перенимают дурные обычаи» [1: 20]. В доказательство своих слов автор приводит ряд примеров: «...Вотяки ныне, смотря на русских, начали жить небольшими семьями, чего прежде у них не было» [1: 41], «сквернословие ...буянство ...драки... тиранство с женами...», распространенные среди русских, перенимаются удмуртами, «живя среди русских», они «быстро русеют, усваивают обычаи русских» [1: 47]. Злоупотребление алкоголем среди удмуртов Завьяловской волости он также вменяет в вину русским: «Пьянство здесь развито, как и вообще в русских местностях, где народ отличается привязанностью к кабаку» [1: 38]. Никто не станет отрицать связь долгожительства, здорового образа жизни, а также успехи в хозяйствовании с культурой употребления опьяняющих напитков. В этом плане с уверенностью можно сказать, что трудовая будничная жизнь удмуртских крестьян практически была трезвой, хотя это вовсе не означало, что они соблюдали полную трезвость. Для крестьянской алкогольной традиции была характерна «ситуативность»: в трудовые будни – трезвость, в праздники – почти массовое приобщение к спиртному. Возможность отдохнуть деревенские жители ценили высоко, но при этом прекрасно понимали, что праздность должна наступить после тяжелого труда, а не вместо него: «Пить – пей, да дело разумей», «если пьешь, голову не теряй» и т. д. Именно на этих принципах базировался нравственный кодекс, имеющий одновременно глубокий демографический смысл. И все же тревогу Г. Верещагина по поводу усиления влияния «кабацкой культуры», под влиянием которой «нравы ожесточаются с каждым годом сильнее и сильнее», не разделять невозможно [3: 16].

Как известно, одним из составляющих элементов культуры демографического поведения является ориентация на долгую и здоровую, не отягощенную болезнями, жизнь. Довольно суровые природно-климатические условия, тяжелый земледельческий труд, непростая социально-экономическая и социально-политическая история не могли не сказаться на демографическом поведении и сознании удмуртов. Нельзя сказать, что в удмуртском обществе рубежа XIX–XX вв. существовала четко выраженная и осознанная ориентированность на долгожительство. Судя по всему, жизнь до 50–60 лет считалась народом вполне нормальным явлением, хотя не единичны были и случаи фиксации стариков, доживавших до 100 и более лет (см., например: материалы Всероссийской переписи населения 1897 г.). По данным Г. Верещагина, мужчины 50 лет составляли круг

наиболее активных и работоспособных взрослых членов общины: «Эсэнэй был еще не старик; ему было годов всего пятьдесят; он был еще бодрый, старательный» (5:54), или «стариком Камая еще нельзя было назвать. Ему можно было дать не более 50 лет» [3:171]. Совершенно иная характеристика дана Г. Верещагиным женщинам: «Матери ко времени женитьбы своих сыновей приходят почти в дряхлое состояние» [1:112]. Судя по сведениям дореволюционных авторов, удмуртки обычно выходили замуж в возрасте 20–22-х лет, а сыновей женили, когда им исполнялось 18 лет. Таким образом, к 38–40 годам они, казалось бы, никак не могли стать «дряхлыми». Однако сомнения в достоверности информации рассеиваются, если вспомнить условия жизни удмуртки, ее хозяйственно-бытовую загруженность, многодетность, длительность кормления грудью и иные факторы, влиявшие не лучшим образом как на общее здоровье, так и внешность удмуртской женщины. Перед нами наглядный пример того, как вступали в противоречие ценностные ориентации удмуртов на материнство, многодетность, с одной стороны, и суровые реалии повседневности, с другой.

Судя по данным Г. Верещагина, возраст вступления в брак у удмуртских юношей и девушек имел свои нюансы. Многочисленные авторские сюжеты о том, что «сыновей женят в 16–17-летнем возрасте» [2: 39]; что «завьяловские вотяки обыкновенно женят сыновей в возрасте 18 лет на 20-летних девушках ... вступают в брак и старше этих лет, но главное то, что девушки обыкновенно выходят старше женихов» [1:112], «иные малосемейные сватают, когда жениху не более 15 лет и увозят невесту к жениху до венца; венчают, когда жених с невестой уже успеют пожить, и последняя забеременеет» [2:40], свидетельствуют о том, что брачный возраст мужчин варьировал между 16–18, а у девушек – между 20–22 годами и старше. Один из респондентов Г. Верещагина говорит о себе: «Было мне 24 г., а сыну шел 8-й год» [3: 46], значит, он женился в 17 лет. Конечно, были и исключения из правила. Так, одного из своих корреспондентов Г. Верещагин представляет читателю как «вотьяка 30 лет, холостого» [3: 46], а в другом месте сообщает, что до христианизации удмурты «женили сыновей от 8 до 12 лет на 20-летних девушках» [1:112–113].

Особое внимание обратил Г. Верещагин на отношение удмуртов к детям, их воспитание и охрану здоровья. Исследователь утверждает, что «вотьяки любят детей, дорожат ими», «лишение же детей ласки и особых нежностей» происходит «от нехотения сидеть без дела», так как «занятие с детьми считается пустым времяпровождением» [5: 24]. Непосредственное отношение к рассматриваемой теме имеют и примеры о многочисленных детских заболеваниях и высокой детской смертности в удмуртском обществе: «Повальные болезни детей. Массами умирают дети их летом с появлением первых незрелых ягод» [1: 48], «из 100 родившихся младенцев умирают ежегодно от поноса 35. Умирают немало в первый год и от простуды». Высокий уровень смертности среди детей ученый объясняет «неправильным кормлением, дурной пищей, несоблюдением надлежащей чистоты», а также тем, что уход за грудничками часто вменяется в обязанность детей «около 6 лет» [4: 21], т.е. по сути таким же маленьким детям.

Резюмируя, отметим, что этнодемографические сюжеты в трудах Г. Верещагина, несмотря на их фрагментарность и эпизодичность, представляют собой большую ценность, позволяют получить относительно целостную картину о де-

мографическом потенциале удмуртского общества второй половины XIX века. Нельзя не заметить, что автор чрезмерно категоричен в отрицательной оценке влияния русских на жизнь удмуртов. Относительно второй половины XIX в. вернее было бы говорить о капиталистических отношениях, кардинально меняющих многие стороны жизнедеятельности удмуртского общества, в том числе в сфере демографических процессов, причем не всегда – в лучшую в сторону.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Г. Е. Вотяки Сарапульского уезда Вятской губернии. Собр. соч. в 6 тт. Т. 2. Ижевск, 1996.
2. Верещагин Г. Е. Вотяки сосновского края. Собр. соч. в 6 тт. Т. 1. Ижевск, 1995.
3. Верещагин Г. Е. Общинное землевладение у вотяков Сарапульского уезда // Этнографические очерки. Собр. соч. в 6 тт. Т. 3. Кн. 1. Ижевск, 1998.
4. Никитина Г.А. Сельская община-бускель в пореформенный период (1861–1900 гг.). Ижевск. 1993.
5. Верещагин Г. Е. Этнографические очерки. Собр. соч. в 6 тт. Т. 3. Кн. 2. Вып. 1. Ижевск, 2000.

*О.М. Павлова,
магистратура, 2 курс БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В мировой психологии и педагогике накоплен существенный опыт по изучению одарённых детей и работе с ними, однако многие вопросы остаются нерешёнными. В качестве актуальной психолого-педагогической проблемы, требующей теоретического и практического решения, рассмотрим изучение гендерных особенностей развития одарённых детей дошкольного возраста (В.Н. Дружинин, Дж. Фримэн и др.). Именно гендерные различия могут оказаться особенно значимыми в выявлении, реализации и развитии способностей как наиболее индивидуализированных проявлений личности.

Следует заметить, что важность целенаправленной работы по развитию одарённости детей дошкольного возраста сегодня осознаётся не только на уровне разделов в педагогике, психологии, но и в государственном масштабе: в России осуществляется федеральная программа «Одарённый ребёнок», действует ряд международных проектов и программ и т.д.

К сожалению, гендерная специфика одарённости детей дошкольного возраста, её проявления и развитие практически не изучены. Между тем ещё Л.С. Выготский указывал, что особенности возрастной динамики связаны с расхождением трёх линий развития: общеорганического, социального и полового (гендерного). Зачастую игнорирование этих линий развития приводит к тому, что девочка (будущая женщина) начинает сталкиваться с противоречивыми гендерными стереотипами именно в общественно обусловленной системе воспитания. Гендерные особенности проявления способностей отмечены в исследованиях Д. Кимуры, Л.В. Поповой, Н.А. Орешкиной, Б.И. Хасана, Г.М. Бреслава и др.

Мальчики ориентированы на поисковую деятельность, выдвижение новых идей, нестандартное решение задач, девочки – на результат, они предпочитают типовые и шаблонные задания, которые требуют тщательности исполнения. У девочек более правильная связная речь, неречевые задачи они лучше решают речевым способом. Внимание мальчиков более рассеянное, менее устойчивое, девочки более внимательны, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. В отличие от девочек у мальчиков быстрее утомляется левое полушарие, отвечающее за речевое мышление, логические операции.

Мальчики ориентированы на получение информации, чаще задают вопросы, предполагающие конкретные ответы, девочки же ориентированы на установление контактов [1].

Что касается эмоциональной сферы, то доказано, что девочки менее тревожны, чем мальчики. Эмоции мальчиков кратковременны, но проявляются они очень ярко, отсюда проистекает свойственная мальчикам потребность быстро снять напряжение, переключиться на продуктивную деятельность. Излишне высокая тревожность обычно способствует возникновению в дальнейшем школьной дезадаптации даже у весьма сообразительных детей дошкольного возраста, которые по своим возможностям вполне могли бы успешно учиться, однако постоянный страх сделать, что-то не так, допустить ошибку приводит к утрате интереса к процессу обучения. Однако если повышенная тревожность у мальчиков практически не сказывается на их обучении, то повышенная тревожность у девочек, как правило, сопровождается замедлением темпов интеллектуального развития. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что подтверждается непосредственно воспитателями детских садов, со слов которых среди наиболее злостных нарушителей дисциплины чаще всего оказываются именно мальчики [1].

Необходимо рассмотреть особенности гендерных отношений детей дошкольного возраста в игре, как основной вид деятельности, где эти особенности выступают наиболее заметно [2]. В целом игровой стиль мальчиков является более «хулиганским», с физическими контактами, они более явно конкурируют друг с другом. Помимо этого, мальчики часто проявляют агрессию по отношению к партнёрам по игре и к атрибутам игр. М.В. Осорина объясняет «стремление мальчиков подвергать предметы разнообразным испытаниям во время игр – поджигать, бить и плавить», следующим образом: «... значимым моментом в таких процедурах для ребёнка оказывается ощущение собственной власти над вещью предметного мира, а агрессия является одним из простых способов достижения доминирования в группе» [2]. Игры девочек тихие и спокойные, с небольшим количеством участников в группировках, доминантная структура является более размытой: девочки не в такой степени проявляют властность, но и не хотят подчиняться, они также менее конкурентны и сплочённы. Обратив внимание на ролевое поведение в играх, заметим, что мальчиков привлекают роли героического и профессионального характера, а девочек – чаще всего роли, связанные со школой, семьёй, искусством. Специалисты замечают при этом, что девочки в играх подражают людям, которых они видят в реальной жизни, а мальчики вымышленным персонажам. Такое предпочтение связано с проявлением роли партнёра, т.е., участвуя в играх, девочки знают, что надо делать, мальчиков же привлекают более трудные ситуации, когда участники игры могут не знать,

как себя вести, что создает атмосферу риска. Наблюдаются гендерные различия и по характеру активности и интересов. Мальчики чаще девочек занимаются спортом и в основном интересуются им же; интересы девочек шире, они более склонны к романтике, при этом игры и игрушки противоположного пола интересуют девочек не намного меньше, чем своего [4].

Индивидуальный подход к детям дошкольного возраста, связанный с пониманием гендерных особенностей проявления одарённости, бережное отношение к ним, создание среды для их развития, системы психолого-педагогической поддержки вот основные пути решения обозначенной проблемы.

Мы разделяем точку зрения Л.В. Поповой, которая подчёркивает роль гендерного фактора в выявлении и развитии одарённых дошкольников. Современное общество живёт в плену гендерных стереотипов. С момента рождения девочки более зависимы от взрослых; отношение к ним со стороны родителей, окружающих формирует чувство подчинённости другим, несамостоятельности. Одарённость же развивается при наличии уверенности в себе, самостоятельности, свободы в личностных проявлениях. Именно гендерный подход в педагогике и образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребёнком своей идентичности, что в дальнейшем даёт ему большую свободу выбора и самореализации [5].

Изучение гендерных особенностей детей дошкольного возраста и развитие одарённости имеют не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер, как семья, различные воспитательные институты. Значительный вклад в разработку проблем гендерного воспитания внесли И.С. Кон, А.В. Мудрик. Отметим, что именно педагоги, работающие с детьми изо дня в день, являются основными «агентами» гендерной социализации. В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице педагогов), культура в целом внедряют в сознание детей гендерные стереотипы, формирующие определённые правила поведения, и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина».

Однако меньшая ценность «женского» в обществе затрудняет развитие позитивной Я-концепции девочки дошкольного возраста. Принадлежность к социальной группе, обладающей меньшими возможностями и властью, рождает проблемы со становлением женской идентичности, особенно если девочка обладает высокими социальными способностями, в том числе лидерскими [3].

Зарубежные авторы также свидетельствуют о различном отношении педагогов к одарённым мальчикам и девочкам дошкольного возраста: мальчикам уделяется больше внимания, на их вопросы чаще отвечают, поощряют их нестандартные ответы и решения. Предубеждённость педагогов отражается и на оценке работы детей. Сексистский характер присущ также пособиям, литературе для чтения и т.д.: мальчики чаще изображаются в них главными действующими лицами, совершающими смелые, не зависящие поступки. Даже иллюстрации носят дискриминационный характер, так как на них в 66% случаев изображены мальчики и мужчины, тогда как девочки и женщины – только в 13%. Такая дискриминация носит скрытый, косвенный характер, так как прямо неполноценность женщины никем не признаётся, что ещё больше усугубляет положение [4].

Таким образом, проблема, связанная с изучением гендерных особенностей детей дошкольного возраста в аспекте одарённости, достаточно динамично разрабатывается в современной России. Гендерные различия далеко не так велики, как нам внушают распространённые стереотипы. Вместе с тем есть доказательства существования различных норм для мальчиков и девочек дошкольного возраста, которые стимулируют развитие различных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб., 2001. – 320 с.
2. Богдавленская Д. Б. Науч. ред. Рабочая концепция одаренности – в практику образования. Одаренный ребенок. 2004. № 4-6. 24,0 п. л.
3. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике : дис. доктора пед. наук / Е.Н. Каменская – Ростов/н/Д., 2006. – 410 с.
4. Коноплева, Н. А. Одарённость и гендер /Н.А. Коноплева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 1. – С. 24–30.
5. Попова, Л. В. Гендерная социализация в детстве / Л.В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика : монография ; в 2-х ч. – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – 231 с.

*Л. В. Панова,
к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

В классической педагогической теории выделяются три типа мышления и, следовательно, три особенности педагогической рефлексии. «Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум; мы имеем первый тип мышления. Если поток мыслей контролируется просто их эмоциональным соответствием, их удобным соединением в целую картину или историю, – перед нами второй тип. Но вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу» – третий тип – рефлексивное мышление. Педагогическая рефлексия соотносится с рефлексивным мышлением. В учебных пособиях дается определение педагогической рефлексии как обращение назад, отражение, анализ собственных действий и состояний.

Педагогическая рефлексия требует установления цели, а цель контролирует процесс мышления. Особенностью такого мышления и педагогической рефлексии является наличие затруднения, сомнения, которое необходимо разрешить, и вытекающая из этого новая цель рефлексивного мышления. Становление и развитие личности будущего педагога происходит в деятельности, направленной на достижение этой цели. Всякая предметная деятельность будущего педагога – учебная, познавательная, образовательная, коммуникативная, духовная деятельность включают организацию мотива субъекта деятельности и инструментальной ее цели. Одной из форм организации деятельности и инструментальной ее целей является педагогическая рефлексия, которая в общем, виде понимается как обращение человека к своему внутреннему миру, своему опыту жизнедеятельности.

Педагогическая рефлексия представляет собой цепочку внутренних шагов (сомнений), обсуждение их с собой, недоумения, поиск вариантов ответа на происходящее и ожидаемое.

Предметом педагогической рефлексии может быть все, что содержится во внутреннем опыте индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, ценности. Педагогическая рефлексия – это больше внутренняя работа, соотнесение себя, возможности своего «Я» с тем, чего требует педагогическая профессия.

Если у будущего педагога не сформирована педагогическая рефлексия, то это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования. Особенностью педагогической рефлексии является направленность на духовный самоанализ. Педагогическая рефлексия не может быть заполнена или компенсирована кем-то извне. Отсутствие, или недостаточная сформированность педагогической рефлексии делает педагога полностью зависимым от внешних факторов – стимулов, обстоятельств, воздействий, превращают его в функционера и исполнителя чужой воли. Формирование педагогической рефлексии дает возможность и способность к творческому профессиональному развитию. В условиях педагогической рефлексии всякие виды педагогической деятельности осуществляются осознанно, с осмыслением цели, мотивов этой деятельности.

Главной особенностью педагогической рефлексии является реализация принципа свободы внутри педагогического процесса.

Реализация принципа свободы в педагогической рефлексии является одним из условий профессионального становления будущего педагога, его духовного совершенствования. Педагогическая рефлексия вбирает в себя осознание рефлексии в философско-методологическом аспекте как способе познания, в психологическом плане как осознание собственного сознания, в педагогическом аспекте как составную часть педагогического мышления и культуры.

Педагогическая рефлексия входит в структуру профессиональной деятельности педагога. В этой структуре нами выделяются два типа рефлексии: внешняя и внутренняя. Типы рефлексии определяются целями и подходами к рефлексированию. Педагогическая рефлексия – это путь к реализации гуманистической парадигмы образования – это главная ее особенность. Гуманистическая парадигма образования по своей сути рефлексивна, поскольку в основе ее лежит человеческий опыт, повернутый на самого человека.

Формирование педагогической рефлексии имеет целью достижения психологической готовности к будущей профессии. Надо помочь студентам попытаться, как бы примерить себя к педагогической профессии, а требования – к себе, своему образу мышления, темпераменту, своим чертам характера и качествам. Здесь происходит переход от вербальности учебного процесса к реальности педагогической работы: обретаются первые крупинки профессионализма.

Формирование педагогической рефлексии у будущих педагогов ориентирует их на творчество и на стремление к сотрудничеству с детьми. Педагогической рефлексии свойственны качества сотрудничества – это также особенность педагогической рефлексии. Как отмечает Вульф В.З педагогам, в сущности, сфера духовного, а педагогическая деятельность – профессионально духовна,

включая способность видеть себя, свою социальную роль и позицию через состояние, подвижки детей, их реальную духовность. Профессиональная духовность – это максимум человеческого в профессиональном. Поэтому педагогическая рефлексия наиболее надежный инструмент формирования профессиональной духовности будущего учителя, поскольку духовность есть результат и средство педагогической рефлексии.

Как видим, основное внимание и главная суть их в анализе и рефлексии целостного педагогического процесса, причинах возникающих затруднений и их преодолении, прогнозировании результатов, в переходе от типовых педагогических технологий к креативным, творческим, личностно-ориентированным. В технологиях такого типа ключевую роль играет педагогическая рефлексия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1990. – 141с.

2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288с.

3. Аверьянова С.И. Дидактические условия организации педагогической практики студентов педвузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Аверьянова. – Магнитогорск, 1999. – 23с

4. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1972. – 16с.

*Л.В. Панова, к.п.н., доцент БГПУ им.М. Акмуллы,
И.Г. Боронилова, к.п.н., доцент (г. Уфа)*

СИСТЕМА ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Приоритетным направлением современной системы образования является решение проблемы преемственности всех ее ступеней, и особенно преемственности между дошкольным и начальным звеном, поскольку образовательные ступени являются значимыми для личности этапами ее духовного становления и должны быть взаимосвязаны. Независимо от того, где воспитывается ребенок: в семье или в дошкольном образовательном учреждении, важно создать все необходимые условия для его развития, обучения и воспитания.

Актуальность исследования предшкольной подготовки детей объясняется необходимостью с одной стороны тщательно продумывать и взвешивать решение о поступлении в школу, а с другой стороны - необходимостью активной подготовки ребенка к школьному обучению.

Акцент сделан на предшкольное образование, которое направлено на выравнивание стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения в получении качественного общего образования, на обеспечение преемственности дошкольного и начального образования.

Таким образом, выбор, содержания методов и форм организации образования детей 6-7 лет, должен, прежде всего, определяться тем, что они - дошкольники, т.е. готовятся к систематическому обучению в школе.

В процессе предшкольной подготовки надо обращать особое внимание на развитие тех качеств личности, тех особенностей психических процессов и тех

видов деятельности, которые определяют становление устойчивых познавательных интересов детей и успешное обучение их в школе.

Отчуждение между детским садом и начальной школой возросло настолько, что проблемы воспитания детей стали основными факторами, определяющими большинство дисадаптивных асоциальных явлений в обществе.

В дошкольных образовательных учреждениях дети 5-7 лет получают полноценное развитие и воспитание. Однако в современных условиях из-за острого дефицита мест решить проблему реализации предшкольной подготовки детей, не посещающих ДООУ, на базе только детских садов нельзя. Для этих целей используют и другие типы образовательных учреждений.

В рамках предшкольного образования предусмотрена комплексная реализация направлений осуществления преемственности, что создает хорошие предпосылки для обеспечения каждым педагогом актуальных задач совершенствования образовательного процесса, а также повышения качества образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста в целом.

В данной статье приведены результаты социологического исследования, проведенного в г. Уфе в 2010 году, отражающие мнение родителей детей дошкольного возраста об организации предшкольной подготовки детей.

Таблица №1.

Вопрос: «В рамках какого типа дошкольного учреждения Вы бы хотели, чтобы Ваш ребенок получил предшкольное образование?»

№№	Ответы респондентов	2008	2009	2010
1.	В рамках единой системы «школа-сад»	48,4	64,7	56,0
2.	Подготовительные курсы при школе	20,0	9,0	23,0
3.	Автономное структурное дошкольное образовательное учреждение	10,4	16,0	9,5
4.	В системе дополнительного образования	7,2	6,7	3,0
5.	Затрудняюсь ответить	14,0	3,7	8,5

При возможности выбора большинство родителей (56%) предпочли бы предшкольное образование детей в рамках единой системы «школа-сад». За подготовительные курсы при школе высказались 23% опрошенных родителей. В 2010 году значительно увеличилось число родителей 33,0% (в 2009 году – 9,0%), желающих, чтобы их ребенок получал предшкольное образование на подготовительных курсах при школе. За автономное структурное дошкольное образовательное учреждение высказались только 9,5%, за систему дополнительного образования – 3%. (См. таблицу №1).

Таблица №2.

Вопрос: «В каких формах, по Вашему мнению, должно осуществляться пребывание детей в рамках предшкольной подготовки?»

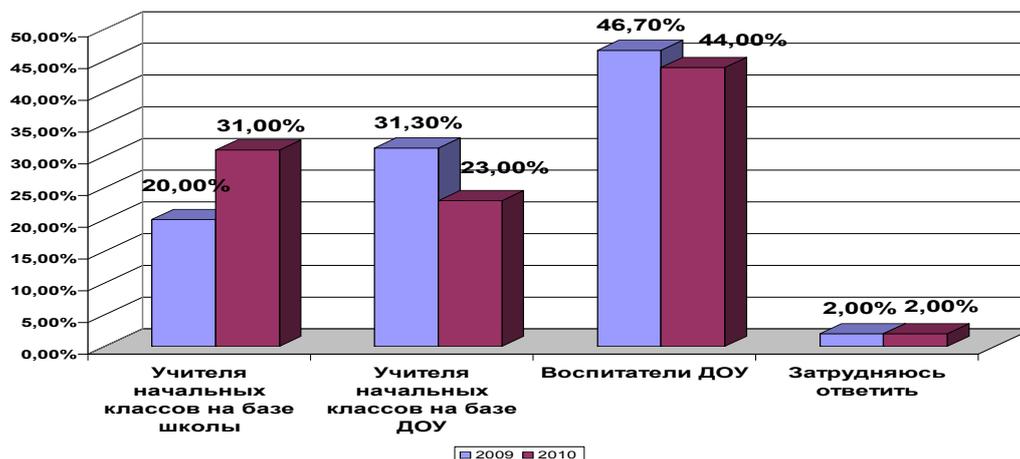
№№	Ответы респондентов	2008	2009	2010
1.	Группы полудневного пребывания	58,0	59,7	52,5
5.	Группы выходного дня	5,2	4,3	14,5
2.	Группы с гибким режимом пребывания детей	13,6	11,7	14,0
3.	Утренние или вечерние группы 3-4 раза в	8,4	7,7	6,0

	неделю			
4.	Кратковременное пребывание только на занятиях в закреплённом детском саду	6,8	10,7	8,0
6.	Затрудняюсь ответить	8,0	6,0	5,0

Само пребывание детей в рамках дошкольного образования большинство родителей предпочитают в группах полудневного пребывания (52,5%), хотя это меньше, чем в 2009 году (59,7%). Значительное число родителей (14,5%) высказались за группы выходного дня. Это значительно больше, чем в 2008 и 2009 годах (5,2% в 2008 году и 4,3% в 2009 году). На 2,3% увеличилось количество родителей, считающих, что пребывание детей в рамках дошкольной подготовки должно осуществляться в группах с гибким режимом пребывания детей (14%). За утренние или вечерние группы высказались 6% опрошенных, за кратковременное пребывание только на занятиях в закреплённом детском саду – 8%. Затруднились ответить 5% респондентов. (См. таблицу №2)

Диаграмма №1.

Кто, по Вашему мнению, должен осуществлять дошкольную подготовку?



Анализ показывает, что большинство опрошенных (в целом 78% в 2009 году и 67% в 2010 году) высказались за то, что дошкольная подготовка должна проводиться на базе ДОУ. Вместе с тем, в общей сложности 54% считают, что проводить ее должны учителя (в 2009 году так считали 51,3% опрошенных). Таким образом, несмотря на некоторые отличия в полученных показателях, главным остается то, что большинство родителей считают, что дошкольную подготовку должны проводить учителя, но на базе ДОУ. Таким образом, еще раз подтверждается мнение родителей о целесообразности комплексов «школа-сад» (См. диаграмму №1).

Таблица №3.

Направления, по мнению опрошенных респондентов, которые должно включать содержание дошкольной подготовки? (несколько вариантов ответов)

№	Ответы респондентов	2008	2009	2010
1.	Обучение	72,0	70,7	79,0
2.	Игровые занятия развивающего характера	71,2	62,3	60,0

3.	Психологическое сопровождение	31,2	38,0	36,5
4.	Консультации специалистов (логопед, психолог)	60,0	33,0	36,5
5.	Досуговые и праздничные программы, направленные на социальное и эмоциональное развитие	28,0	40,3	31,0
6.	Другое	1,6	0,3	3,0

Из направлений содержания дошкольной подготовки можно отметить приоритетные, выделенные родителями: обучение – 79%; игровые занятия развивающего характера – 60%; психологическое сопровождение и консультации специалистов - по 36,5%. В 2010 году значительно больше родителей высказались за обучение (в 2009 году – 70,7%, в 2010 году – 79%). По данным опроса, в 2010 году значительно уменьшилось (31%) количество родителей, которые считают, что в содержание дошкольной подготовки необходимо включать досуговые и праздничные программы (в 2009 году – 40,3%).

Таблица №4.

Вопрос: «За какие образовательные услуги для Вашего ребенка в ДОУ

Вы готовы платить дополнительно?»

(несколько вариантов ответов)

№№	Ответы респондентов	2008	2009	2010
1.	Иностранный язык	48,4	33,0	35,3
2.	Спортивные секции	36,0	27,7	37,8
3.	Музыкальное воспитание	17,6	19,7	27,4
4.	Художественное творчество	23,2	10,3	23,1
5.	Хореография	19,2	16,0	18,7
6.	Другое	4,0	2,0	14,5

Большинство родителей согласились бы платить за занятия иностранным языком (35,3%), занятия в спортивных секциях (37,8%) и музыкальное воспитание (27,4%). Меньшее количество респондентов высказались за художественное творчество (23,1%) и хореографию (18,7%). Следует обратить внимание, что в 2010 году значительно увеличилось число родителей, готовых дополнительно платить за занятия в спортивных секциях, музыкальное воспитание и художественное творчество.

Предшкольное образование адресовано детям седьмого года жизни, призвано решать задачи подготовки к школьному обеспечению и мягкой адаптации к школе.

Предшкольное образование, как образование вообще, - это система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая, с одной стороны, развитие способностей каждого индивида, а с другой - вхождение его в это общество (социализацию). Особенностью нашей концепции дошкольного образования является то, что она одновременно решает две задачи:

1) подготовить детей к обучению как новому для них виду деятельности (мотивационная готовность, познавательно-речевое развитие и пр.);

2) подготовить детей к обучению именно в школе (т.е. к работе в коллективе, общению с взрослыми и сверстниками и пр.).

В условиях дошкольного образования тесное сотрудничество с семьей становится решающим фактором. Полноценное развитие ребенка может получить лишь в том случае, если родители играют и общаются с детьми дома, используя при этом рекомендации и консультации профессиональных педагогов.

Положительные результаты в воспитании детей достигаются при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов ДОУ и членов семей воспитанников.

Таким образом, целью дошкольного образования является создание системы образования детей старшего дошкольного возраста с целью обеспечения равных стартовых возможностей для последующего обучения в начальной школе.

*О.Н. Першина,
зам. директора по воспитательной работе
МБОУ СОШ №9 Кировского района,
старший преподаватель кафедры специальной
педагогике и психологии
ФГБОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Актуальные социально-профессиональные потребности общества обуславливают внимание системы образования к формированию личности обучаемого. Проблема целенаправленного формирования социально-личностных компетенций студентов вузов является актуальной в педагогической теории и практике профессионального образования.

Одним из важных направлений деятельности высшей школы является обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов и самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. На социально-педагогическом уровне актуальность формирования социально-личностных компетенций у студентов обусловлена социальным заказом общества на подготовку компетентных специалистов с высшим образованием, обладающих социально-профессиональной адаптивностью и мобильностью; высокой мотивацией к работе, самообразованию, самосовершенствованию в профессиональной деятельности; коммуникабельностью; умением работать в команде и т.д.

Сформированные социально-личностные компетенции позволят выпускникам вузов эффективно использовать свои возможности в планировании, организации и выполнении любых видов деятельности, реализации путей личного и профессионального развития, выстраивать межличностные отношения в различных жизненных сферах с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий, сотрудничать с коллегами, группой, трудовым коллективом и обществом в целом.

В целях создания образовательных программ адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности, на основе компетентностного

подхода разрабатываются и внедряются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения. Они включают, в том числе, формирование у студентов вузов компетенций в социально-личностной сфере.

Однако в настоящее время отсутствует единый подход к определению понятия «социально-личностные компетенции». Как следствие, нет и общих подходов к структуре, содержанию и условиям формирования социально-личностных компетенций студентов вузов. Разработка и внедрение ГОС ВПО третьего поколения требует универсализации в профессиональном образовании не только определения, но и структуры и содержания компетенций, условий и этапов их эффективного формирования. От этого, в частности, зависит успешность реализации «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы». Таким образом, актуальность исследования на научно-теоретическом уровне определяется необходимостью выработки единого подхода к определению понятия «социально-личностные компетенции».

Исследования показывают, что существующее и широко применяемое в вузах программное и методическое обеспечение преимущественно ориентировано на передачу знаний, развитие определенных навыков, умений, и в силу своих объективных особенностей не позволяет сформировать необходимый уровень социально-личностных компетенций студентов. Следовательно, актуальность исследования на научно-методическом уровне определяется не только необходимостью изучения условий, обеспечивающих эффективное формирование социально-личностных компетенций студентов вузов, но и недостаточной разработанностью программно-методического обеспечения этого процесса.

Период обучения в вузе характеризуется не только овладением профессиональными знаниями, умениями, навыками, но и изменениями личности. Особенность данного периода состоит в осознании своей индивидуальности, неповторимости и становлении самосознания. В этот период происходит активное развитие нравственных, эстетических чувств, становление и стабилизация характера, овладение комплексом социальных функций взрослого человека (гражданскими, профессиональными, трудовыми), формирование профессионального самосознания. Сформированное профессиональное самосознание характеризуется удовлетворенностью профессией, устойчивой профессиональной направленностью, готовностью к решению сложных задач, положительной и адекватной самооценкой.

Актуальность исследования на психолого-педагогическом уровне определяется важностью развития личности студентов, отдельных личностных качеств (стремления к самосовершенствованию и самореализации, адаптивности, коммуникабельности, толерантности и др.) и необходимостью трансформации их в социально-личностные компетенции, обеспечивающие эффективность будущей профессиональной деятельности.

Нами было уточнено понятие «социально-личностных компетенций», под которыми следует понимать совокупность общих компетенций, обеспечивающих взаимодействие личности с социально-профессиональным окружением, основанных на отношении личности к себе, другим, обществу с учетом особенностей социальной ситуации и разнообразных социальных норм.

В состав социально-личностных компетенций входят личностная (персональная) и коммуникативная компетенции, состоящие из совокупности компетенций: интраперсональной, самопознания и саморазвития, самопланирования, самореализации и самоактуализации, управления временем, здоровьесбережения, межличностного общения, поведения в конфликтной ситуации, осуществления групповой деятельности и лидерства.

На основании обобщения результатов теоретического и эмпирического исследования было уточнено содержание структурных компонент компетенций (способности, знания, умения, установки и социально-личностные качества). Эффективное формирование социально-личностных компетенций проявляется позитивными изменениями в самоотношении студента (нормализация самоотношения, самооценки, аутосимпатии, усиление потребности в самореализации и саморазвитии), направленности личности (усиление мотивации на деловое сотрудничество и заинтересованности в качественном выполнении работы), повышении личной ответственности за результаты своего труда, свои достижения и неудачи, а также развитие межличностных отношений.

На основе диатропического подхода разработана и внедрена в учебный процесс модель формирования социально-личностных компетенций студентов, учитывающая диалектическое единство актуального социально-профессионального и функционального аспектов процесса обучения.

Результаты опытно-поисковой работы нашего исследования подтвердили, что эффективность формирования социально-личностных компетенций достигается при соблюдении выявленного комплекса педагогических условий:

- ориентация образовательного процесса на развитие социально-личностных компетенций студентов, в том числе диагностика актуального уровня развития социально-личностных компетенций и разработка индивидуальной программы их формирования;
- обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процесса и усиление межпредметных связей, за счет использования профессионально ориентированных заданий, направленных на интеграцию теоретических знаний и практического опыта, полученных при изучении других дисциплин, имитации профессиональной деятельности в учебных условиях под руководством преподавателя;
- применение активных методов обучения, таких как метод проектов, развивающая психодиагностика, тренинги, дискуссии, семинары, публичная защита контрольных работ, разработка блочно-модульных программ обучения, обеспечивающих гибкость образовательного процесса и индивидуальный подход к студентам;
- использование коллективных форм обучения, мотивация профессионального и делового общения студентов путем внедрения в практику совместной подготовки студентами профессионально ориентированных проектов, публичного обсуждения методов решения и полученных результатов, оказания взаимопомощи;
- проведение занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности посредством организации специальных тренингов, направленных на формирование уверенности в себе, коммуникативных навыков, содействие лич-

ностному росту студентов и внедрения в образовательный процесс вуза дисциплины по выбору «Основы самопознания и саморазвития»;

- создание психологически благоприятного климата для всех субъектов обучения и ситуации успеха на занятиях посредством использования диалоговых, тренинговых, игровых и т.п. форм обучения; заданий, соответствующих уровню подготовленности студентов и стимулирующих дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование в профессии.

На основании проведенного исследования мы можем вывести схему педагогических условий, способствующих наибольшей эффективности в формировании социально-личностных компетенций студентов в воспитательном пространстве педвуза. В педагогических условиях воспитательного процесса мы выделили 5 уровней и их компоненты (характеристики):

1 уровень – Характеристика студента – включающая в себя способности, опыт, подготовленность студента к осуществлению деятельности; коммуникабельность, имеющийся опыт общения со сверстниками, статус в группе; имеющийся опыт общения с педагогами и взрослыми; история вхождения студента в детское и/или молодежное объединение; ожидание от педагога в данном образовательном учреждении.

2 уровень - Субъективное отношение студента к различным обстоятельствам, а именно: к деятельности; к межличностным отношениям в детском и/или молодежном объединении; к педагогам (или одному конкретному педагогу); к взаимодействию детского (молодежного) объединения с окружающей средой; к системе вхождения в детское (молодежное) объединение.

3 уровень - Обстоятельства воспитательного процесса – включающие характеристику содержания и организации деятельности студентов; межличностных отношений, общения в группе, быта воспитательного сообщества; отношений педагогов со студентами; взаимодействия образовательного учреждения с окружающей средой; вхождение студента в объединение.

4 уровень - Педагогическая деятельность по управлению обстоятельствами воспитательного процесса, которая направлена на деятельность воспитанников (отбор содержания, форм, организация и т.д.); осуществляет управление межличностными отношениями, бытом детского (молодежного) объединения; представляет собой непосредственное взаимодействие воспитатель – воспитанник (педагог – студент); управляет взаимодействием образовательного учреждения с окружающей средой; является системой педагогического обеспечения по осуществлению отбора и селекции воспитанников; создает определенный образ педагога; способствует субъективной значимости для воспитанника коллективной жизнедеятельности.

5 уровень - Ресурсное обеспечение воспитательного процесса, которое состоит из: программно-методического обеспечения воспитания; пространственно-временных параметров воспитательного процесс; кадрового обеспечения (свойства субъекта педагогической деятельности); преобразованной среды, окружающей детское объединение; PR-обеспечения воспитательного процесса; нормативного обеспечения воспитательного процесса; материального обеспечения деятельности детей (оборудование и проч.).

Только при соблюдении вышеперечисленных педагогических условий в академической студенческой группе формируется установка на положительное отношение к себе и окружающим, что обеспечивает психологически комфортный микроклимат; осуществляется ценностно-смысловое согласование всех членов академической группы; студенты включаются в процесс организации учебного взаимодействия для изменения и обновления образовательной среды, способствующей самореализации, формированию ключевых компетенций личности гимназиста, способствующих социальной успешности, социальной эффективности в социуме.

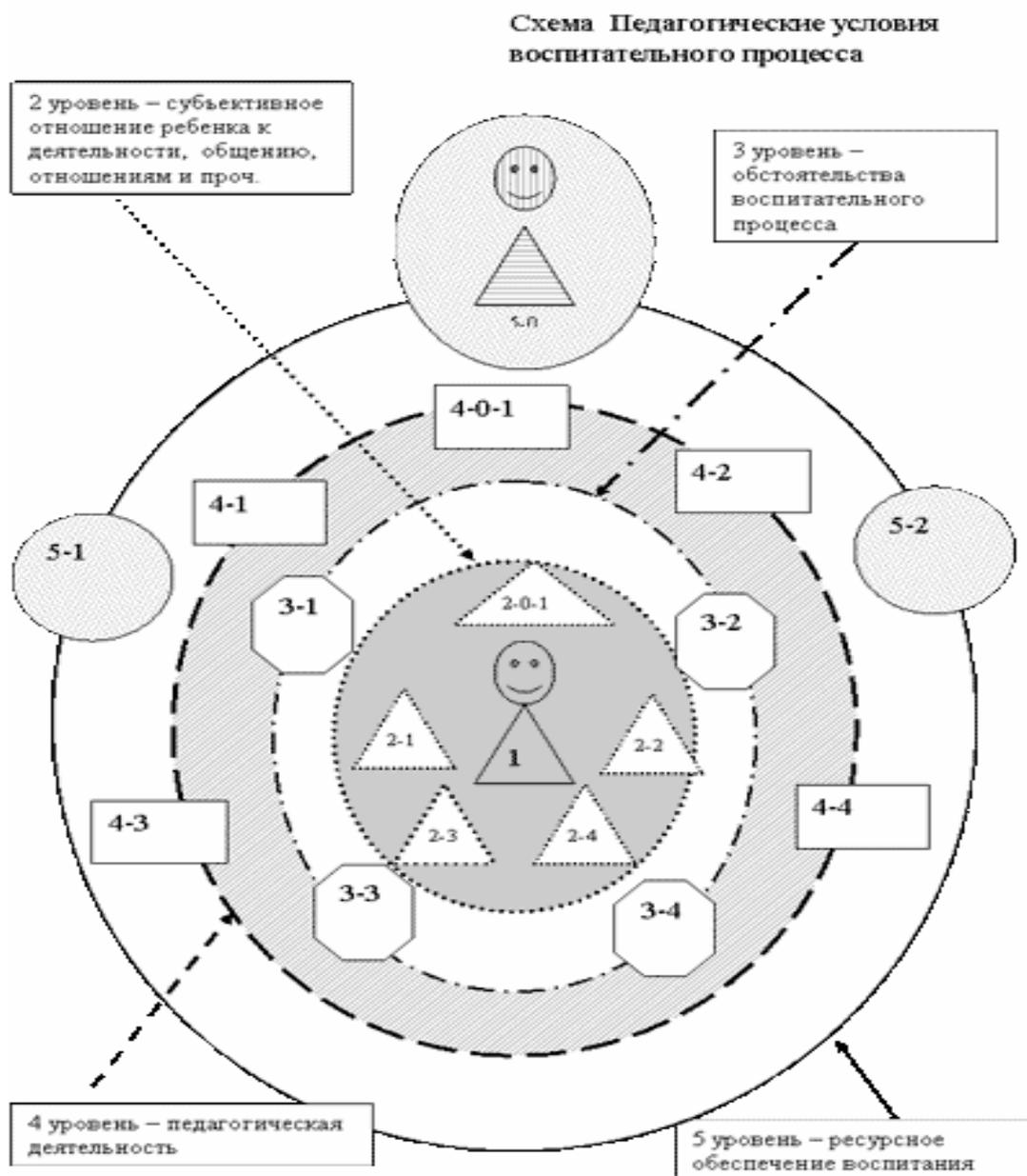


Рис. 1. Схема «Педагогические условия воспитательного процесса»

*А.И. Петрова,
Л.М. Кашипова, д. п. н., профессор
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

**ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П.М.МИРОНОВА
В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ НАРОДОВ БАШКОРТОСТАНА
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Каждый народ по праву гордится своими просветителями, которые внесли выдающийся вклад в развитие образования, науки и культуры. У славянских народов это Кирилл и Мефодий, у удмуртов – митрополит Вениамин, у башкир – Мифтахетдин Акмулла, у чувашей – Иван Яковлев. Но чувашский народ чтит и другого своего просветителя, имя которого Павел Миронович Мионов. Его жизнь и деятельность на ниве просвещения достойна не только уважения, но и глубокого исследования. Потому что он показал себя не только талантливым математиком и методистом, но и достойным уважения организатором просветительского дела в Уфимском и Оренбургском краях дореволюционной и послереволюционной России.

До середины 80-х годов XX в. о П.М. Мионове было известно лишь узкому кругу специалистов. Только со второй половины 80-х гг., благодаря исследованиям ученых и краеведов, этот пробел стал восполняться новыми исследованиями, в которых получили освещение его жизненный путь, педагогическая, общественная и научная деятельность [1]. Много ценной и полезной информации о жизни и деятельности П.М.Мионова в г. Уфе и Уфимской губернии имеется в работах уфимского ученого и краеведа А.А.Кондратьева [2].

Мионов П.М. родился 3 ноября 1861 г. в селе Ново-Ильмовый Куст Убевской волости Буинского уезда Симбирской губернии. После успешного завершения учебы в Симбирской чувашской учительской школе в 1881 г. он поступил в Оренбургский учительский институт, который через четыре года закончил с золотой медалью. После этого в течение 8 лет он работал учителем арифметики и геометрии в Оренбургском городском трехклассном училище. В 1892 г. он в чине коллежского ассессора был переведен в Уфу для работы в уездном училище. Здесь он преподавал арифметику, черчение, а в Мариинской женской гимназии – педагогику, дидактику, математику, черчение, музыку и пение, историю, космографию, заведовал учебными кабинетами и библиотекой. В 1901 г., благодаря стараниям П.М. Мионова, уездное училище преобразуется в двухклассное, трехклассное, а в 1903 г. - в городское четырехклассное училище. Среди окончивших училище было много известных деятелей и общественных деятелей. Например, художник А.Э. Тюлькин, ученый и краевед П.Ф. Ищериков, революционеры А. М. Чеверев, П.Г. Кузаков, А. Д. Казаринов и др. В эти годы П.М.Мионов – признанный и уважаемый методист, специалист по организации просвещения, автор более десяти книг по арифметике и геометрии, которые неоднократно переиздавались и пользовались среди учительства большой популярностью.

В 1907 г. П.М. Мионов был переведен в г. Уральск на должность инспектора народных училищ. В течение пяти лет, вплоть до своей отставки он вел большую работу по расширению сети народных училищ в Уральской области. За

время работы в области П.М.Миронов для русских, казаков, а также для казахских детей открыл 55 школ [3]. В 1908 и 1909 гг. он издавал ежемесячный журнал «Циркуляр по инспекции народных училищ Уральской области», в котором кроме распоряжений учебного ведомства, печатались статьи на педагогические, исторические, этнографические и др. темы.

В 1912 г. П.М. Миронов вышел в отставку и переехал в Уфу. За хорошую работу и усердие на ниве просвещения П.М. Миронов был награжден орденом св. Станислава 3-й (1896 г.) и 2-й (1906 г.) степеней, орденом св. Анны 3-й (1896 г.) и 2-й (1910 г.) степеней, орденом св. Владимира 4-й степени (1913 г.), а также серебряной медалью в память Императора Александра III (1897 г.). В 1889 г. за выслугу лет он был утвержден в чине коллежского секретаря, в 1891 г. – титулярного советника, в 1892 г. – коллежского асессора, а 1905 г. – надворного советника.

На заслуженном отдыхе П.М.Миронов продолжал активно заниматься общественной деятельностью: принимал участие в работе Уфимского губернского музея, выступал с лекциями на научные темы, а также по вопросам методики обучения и общей педагогики. После февральской революции 1917 г. П.М.Миронов принимал участие в работе чувашских общественно-культурных объединений.

Будучи высокообразованным человеком и интеллигентом, П.М.Миронов вел переписку и тесно общался со многими выдающимися людьми науки, литературы и искусства чувашского народа. Его навещали и часто бывали в гостях такие деятели, как просветитель чувашского народа И.Я. Яковлев (1848–1930), общественный деятель, краевед, этнолог, писатель, фольклорист и философ Г.И. Комиссаров (1887–1969), выпускник Парижского университета, педагог С. А. Акимов (1863–1924), краевед и педагог П.А. Петров-Туринге (1887–1943), один из руководителей поволжской группы эсеров Т.Н. Николаев-Хури (1878–1918), благочинный Белебеевского уезда А.П. Петров-Туринге (1858-1913), чувашский писатель И.Е. Ефимов-Тхти (1889–1938) и др.

П.М.Миронов был разносторонне одаренным человеком. Как математик он увлеченно работал в области теории чисел. Как музыкант, занимался гармонизацией и обработкой чувашских народных песен для хора. В типографии Казанского университета в 1909 и 1911 гг. в его гармонизации из печати вышли две обработки чувашской хороводной песни для трех различных по составу школьных хоров. Как ботаник он составил богатейший гербарий растений, среди которых оказались многие неизвестные науке образцы. На склоне своих лет он решил заняться садоводством и пчеловодством. Для этих целей он приобрел семь десятин земли близ станицы Чишмы, на которой развел большой фруктовый сад.

Венцом жизни замечательного педагога, ученого и организатора просвещения явилось открытие 1 ноября 1918 г. Чувашской учительской семинарии. В 1920 г. Чувашская учительская семинария была преобразована в Чувашские трехгодичные педагогические курсы, а в 1922 г. – в Приуральский чувашский педагогический техникум.

К сожалению, директором первого чувашского учебного заведения в г. Уфе П.М.Миронову пришлось поработать недолго. Потому что после продолжительной болезни 20 сентября 1921 г. он скончался. Сказались напряженные труды. В осо-

бенности в годы работы в Уральской области и основания чувашской учительской семинарии. Он был похоронен на территории Сергиевского кладбища, однако место его захоронения со временем оказалось утерянным и забытым.

Однако дело П.М.Миронова продолжили его ученики и последователи, которые беззаветно трудились над повышением грамотности населения не только чувашей, но и всего многонационального Башкортостана. За уфимский период своей деятельности (1918-1930) Приуральский чувашский педагогический техникум подготовил около 300 квалифицированных учителей для чувашских, русских, марийских и мордовских школ Башкортостана. Из стен педтехникума, который с 1930 г. стал работать в Белебее, вышли много выдающихся и талантливых ученых, писателей, поэтов, художников и общественных деятелей. Среди них заслуженный художник Чувашии И.Т. Григорьев, поэт И. Давыдов-Ирхи, поэт, писатель и фольклорист Ф.Н. Вуколов-Эрлик, журналист И.Т. Гурьев, Герои Советского Союза П.Е. Васильев и К.Д. Андреев, доктора наук Ф.П. Васильев, Ю.Н. Никифоров, В.Ю. Горбунова и др.

Научное и педагогическое наследие П.М.Миронова востребованы и сегодня: переиздаются книги П.М.Миронова, выходят новые книги о жизни и деятельности П.М.Миронова [4], проводятся научно-практические конференции, его именем названы многие чувашские школы в разных уголках России, например, Чувашская воскресная школа в г. Уфе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов-Ехвет А.И. И физик, и лирик // Музы ищут приют. – Чебоксары, 1987. – С. 242–246; Александров Г.А. Миронов Павел Миронович // Чувашская интеллигенция: истоки. – Чебоксары, 1997. – С.112-113; Яковлев И. Я. Моя жизнь: воспоминания. М., 1997.
2. Сердцу близкие имена / Сост. А.А. Кондратьев. Уфа. 1996. С. 39-42; Кондратьев А. А. Свет из Симбирска. Уфа. 1998. С. 148-151; Миронов П. М. Примерные уроки объяснительного чтения в начальной школе / Сост. А.А. Кондратьев. Уфа, 2003.
3. Сердцу близкие имена. С. 40.
4. Миронов П.М. Арифметика. Изд. 3-е. Чебоксары, 1999.

Н.А. Полищук (г. Уфа)

ФЕНОМЕН АГОНАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛНОЦЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Естественное «классическое» поведение учителей начальных классов до сих пор сводится к убеждению учеников в том, что транслируемые ими знания, умения, навыки, компетенции обязательно пригодятся им в жизни или как-то позитивно помогут им в жизни. «Сейчас ты учишься на пределе своих возможностей, чтобы потом жить хорошо» – примерно такая далеко не очевидная для современной социальности формула является во многом догматизированной и устаревшей с точки зрения современной психологической парадигмы в педагогике.

Но до сих пор, в школе происходит аморфная подготовка во многом неопределенной будущей жизни, а настоящая жизнь, полная свершений и достижений, начнется в фантомном будущем, но там, уже за порогом школы. При этом степень легитимности данной установки в социальном мире нами оценивается как низкая, так как социокультурная ситуация уже проблематизирует, во-первых, содержание академического образования, и во-вторых – саму идею «школы как многомерной подготовки к жизни».

В социальном пространстве младшего школьника основную смысловую нагрузку несет не хабиитуализированный и потому объективированный процесс познания спекулятивного знания, а значимое для него событие как универсалия его личностной культуры. В своих исканиях мы придерживаемся концепции социальности свердловской философской школы, поэтому приведем цитату Т.Х. Керимова: «Социальность как таковая имеет характер становления... Становление угрожает устойчивым социальным структурам уничтожением, но становление не является таковым, если поддерживает само себя» [1, 58].

С нашей точки зрения только событие заставляет становление поддерживать самого себя как творческую для себя личность, предписывает динамичную стабильность становящейся социальности субъекта. Именно событие придает становлению субъекта глубокий смысл, связывая временные структуры знания, объективированные структуры и индивидуальные переживания в субъективно ощущаемую целостность его «Я». Следовательно, событие осмысливается и оценивается самим субъектом, что требует качественно иной подготовки личности для самосовершенствования вне наличия массива отрицательных, агрессивных, разрушающих позитивный настрой субъекта факторов.

С общетеоретических позиций событие для субъекта является моментом истины, точкой конструирования целостности разнородных процессов и ценностей, интегральной рефлексией его сознания. Событие выполняет функцию аттрактора, нанизывающего на центры смыслообразования индивидуальные траектории движения субъекта, что особенно ярко проявления при анализе личностей, достигших заметных, значимых успехов в жизни вне её форм внешней организации.

При этом мы исходим из тезиса, что причинами конфликтов выступает несовершенство картины мира субъекта, его картина мира даже не модель, а некое размытое метафизическое «пятно», которое во многом не адекватно реальностям жизни. Из этого следует частичная или полная дезорганизованность в осмыслении собственной ценности и смысла своей жизни. Исследование образовательной реальности и разработка эффективных способов взаимодействия общества и образования в условиях парадигмального духовного сдвига является серьезной психологической задачей. Образование как действительность не поддается конструированию, измышлению, оно лишь конституируется, следовательно, она может и должна конструироваться самим субъектом для себя самого.

Поэтому мы считаем, что педагогические технологии могут актуализировать возможность дела «здесь и сейчас». Итак, возникает цель, как сделать осмысленным, интересным, актуальным учебную деятельность для младшего школьника здесь и сейчас. Решение связано с изменением парадигмы обучения, знание должно быть рефлексивным и максимально доступным для трансформа-

ции в теоретическом и практическом отношении. Знание должно быть предметным и доступным для активного преобразования его в паттерны самого субъекта, дистанция между идеальным и материальным должна быть минимальной. Поэтому цикличность школьной жизни является необходимым, но недостаточным условием ее функционирования и эффективного управления, но она не может, воспроизводится на микроуровне взаимодействия учителя-ученика.

С другой стороны, если смысл актуально существует в образовательном взаимодействии, цикличность позволяет регулярно его воспроизводить и усиливать. В этом случае цикл уроков становится для учеников открытым в бесконечность рядом чувственно доступным и рационально осмысленных свершений. Но если смысл образовательной деятельности утрачивается, то цикличность вновь воспроизводит эту утрату, усиливая смысловую отчужденность учителя от ученика. Циклическая упорядоченность темпоральной образовательной структуры с неизбежностью создает для каждого субъекта образования возможность и риск возникновения точки бифуркации образовательного процесса, а именно в кризисной ситуации непонимания смысл может быть найден, а может быть частично утрачен или даже пропасть окончательно.

С этих позиций образовательный процесс может пойти совершенно разными путями, циклическая структура которых будет усиливать различия в конечном результате для субъекта. Но традиционное накопление знаний по нашему мнению, уже не приводит к событиям, конституирующим смысл образования для конкретного ученика, только переживания, подготовка, свершения, достижения способны вызвать глубокую рефлексию в сознании субъекта.

Из предыдущего тезиса логично перейти к исследованию принципа агональности, который в образовательной системе служит предметом серьезных дискуссий со стороны психологов. С одной стороны, субъект себя сравнивает с другим субъектом: кто и как учится, к тому же до сих пор учитель ставит оценку, прямо или опосредованно оценивает уровень знаний и компетенций отдельного ученика в присутствии другого ученика. Но с другой стороны, тезис, что с онтологических позиций агональность, принимаемая в качестве единственного или даже в качестве ведущего социального регулятора, постепенно приводит социальную систему к её полному истощению и разрушению, уже не вызывает серьезных возражений у педагогов.

С другой стороны, современное общество во многом тяготеет к идее соревновательности как значимой ценностной ориентации, массовая культура активно использует исследуемый нами фактор для достижения своей цели – сформировать человека тотальным потребителем товара и услуги, и чтобы он постоянно совершенствовался как потенциально «неограниченный» потребитель. Для достижения цели используется естественное, но естественное только на первый взгляд, стремление личности быть расширить диапазон потребностей, в том числе и навязанных, конструируемых искусственно, излишних и мнимых. Видимо, до сих пор имеются целые сообщества, социальные группы (экстремалы, к примеру), в которых ведущее значение имеет установка индивида на то, чтобы превзойти окружающих в достижении определенной, не обязательно важной как базовая, жизненная цель.

Поэтому агональность различно проявляется в образовательной среде, при этом картина распространения данного явления в целом мозаичная и нелинейная. Начальные классы отказываются от явной, показательной соревновательности и состязательности, самопознание для ученика выступает безусловной ценностью, и радость от познания является высшей формой реализации «Я». При этом ученик во многом оценивает сам себя, не столько учитель для него важен в оценивании, сколько он сам для себя выступает объективным «арбитром»: оценивание производится в пространстве четкой, формально-логической дихотомии. Учитель принимается как гарант объективности оценивания для субъекта: что думает учитель, то думает и ученик, возникает временная и гармоничная ситуация полного синкретического единства.

Но затем, по мере освоения все большего массива знания, все большего усложнения и усиления схоластичности и теоретизации учебного материала, примерно к седьмому и восьмому классу рефлексия на себя замещается на внешнее оценивание. Именно в этот момент и возникает точка бифуркации, когда развитию самосознания подростка пойдет или по пути малопродуктивного внешнего оценивания и жизни «напоказ», или же развитие пойдет по пути внутреннего роста и становления собственных духовных сил для самого себя, вне обязательного присутствия внешнего оценивания. На наш взгляд, второй путь более соответствует гуманистическим идеалам образования, так как уводит личность от тупикового агонального жизненного сценария.

Но в целом социум до сих пор ориентирует личность на высшие достижения, сфера деятельности морально-этических регуляций, и область законодательного регулирования ориентируют индивида на высокие, поддающиеся качественной фиксации и оцениванию, результаты.

Нам представляется более продуктивной стратегия антиагональных проектов и практик, которые закладываются в начальном звене обучения. Хотя до сих пор система образования учит субъекта, что быть правым при ответе значительно важнее истинных знаний, так как учитель приветствует правильные ответы и не поощряет ошибки. Но ведь и ложное знание обладает несомненной ценностью, к тому большая часть жизнедеятельности отдельного субъекта реализуется в пространстве сложной контаминации ложного, истинного и даже правдоподобного софистического знания. К тому истинность даже казалось бы абсолютного истинного знания для субъекта не такая очевидная. Поэтому следует ставить цель научить детей достойно принимать неизбежное поражение в познавательном акте, уметь различать правильный и неправильный ответ, рассматривать ошибочное знание как этап становления истины, а не как её прямую оппозицию. Так Гегель при исследовании соотношения игры и серьезности в образовательной деятельности признавал тот факт: «...совершенным извращением дела нужно считать играющую педагогику, которая серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры и которая предъявляет к воспитателям требование, чтобы они спустились до уровня детского понимания своих учеников, вместо того, чтобы детей поднять до серьезности дела» [2,86].

В школах не должен проявляться страх ошибиться, так как обучение включает в себя конструирование множества ошибок и их исправление. Позволю себе иллюстрацию. Вряд ли можно научиться ездить на велосипеде, изучив

даже самую «правильную» в дидактическом отношении теорию. Необходимы личные усилия субъекта, практика, ошибки, падения, неудачи, разочарования, необходимо наработать массив и дополнительного неявного знания и умения, чтобы, в конце концов, субъект научился ездить на этом, казалось бы, простом двухколесном аппарате.

При таком подходе антиагональность становится нормой жизнедеятельности, видимо, можно научить субъекта отказаться от состязательности или же перевести агональность на уровень рефлексии его «Я». Как поучительный пример следует привести традицию восточной духовной культуры, в пространстве которой проблема агональности не возникает: личность сама по себе совершенствуется не для кого-то, не для чего-то, а для самого себя. Разумеется, чтобы понять эту максимум необходимо проделать духовную работу, но ясно, что в таком случае конфликтность переводится в периферийные сферы бытия. Если я не соревнуюсь, живу в гармонии с самим собою, то в таком случае многие социальные явления принимаются как феномены, но не как конструкторы дополнительных смыслов для меня.

Ж.О. Ламетри, типичный представитель рациональной западноевропейской педагогической традиции при выявлении источников духовности личности подчеркивал их инверсионность: «...если с детства приучить воображение к самообузданию..., если приучить его останавливать и задерживать представление, чтобы всесторонне исследовать предмет, то воображение, способное к составлению суждений, при помощи последних сумеет охватить наибольшее количество предметов» [3, 197].

Поэтому соотношение агональности и антиагональности не может быть «окончательно» исследованным в пространстве одной деятельности, так как агональность уже встроена в универсум, но из этого не следует, что младший школьник будет её воспроизводить как атрибутивный регулятор. В таком случае психологический анализ агональности становится актуальным, и это открывает перспективы выявления её отдельных модусов, различно влияющих на мировоззрение субъектов образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Керимов Т.Х. Социальная гетерология. Екатеринбург: Изд-во «Урал-Наука», 1999. – 169 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
3. Ламетри Ж.О. Сочинения. – М.: Мысль, 1983. – 509 с.

*Т. С. Романова,
бакалавр педагогики, БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СОХРАНЕНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ДОУ

Современные социальные условия требуют суммарных подходов к физическому развитию ребенка дошкольника. Сегодня Федеральные государственные требования к основной образовательной программе ДОУ включают в физическое воспитание три направления: физическое развитие, здоровье и безопасность ребен-

ка. Но если организация физического развития ребенка в ДОУ хорошо разработана, то направление «Здоровье» и «Безопасность» еще слабо изучены.

В разработке этого вопроса нужно опираться на традиционный опыт физического развития ребенка. П.Ф. Лесгафт утверждал, что главным принципом организации данной работы должен стать призыв народной педагогики - «в здоровом теле – здоровый дух».

Сегодня каждая авторская программа основывается на собственные взгляды по вопросам закономерностей физического развития, следовательно, и на создание условий, способствующих становлению личности, оберегающих его самобытность и раскрывают творческий потенциал каждого ребенка, но порой эти взгляды тяжело соотнести между собой. Но любая программа должна отвечать принципу единства подходов к воспитанию, обучению и развитию детей, которые лежат в их основе, а также учитывать суммарную умственную и физическую нагрузку на ребенка в целях охраны его здоровья. Рассмотрим далее современные оздоровительные программы для дошкольников на соответствие данным требованиям.

Н.Н. Ефименко в программе «Театр физического развития» сформулировал новые принципы системы физического воспитания и оздоровления детей, опирающиеся на законы развития человеческого организма. Театр – это игровая по форме, новая система физического оздоровления, коррекции, профилактики и творческого самовыражения детей. В своей программе он превратил однообразные занятия в занятия-спектакли, приносящие радость и пользу физическому, интеллектуальному развитию. Также Н.Н. Ефименко включил в свою программу «Горизонтальный плоскостной балет» как одну из форм физического воспитания дошкольников.

М.Л. Лазарев программу «Здравствуй!» построил на идеях науки о здоровье - валеологии, которая включает в себя не только оздоровительные, но и познавательные элементы, способствующие воспитанию личности дошкольников. Основой курса является духовное здоровье, которое включает в себя активное слушание музыки, народные праздники, активное проживание музыкальных образовательных циклов.

Программа «Здоровье» автора В.Г. Алямовской представляет собой комплексную систему воспитания физически здорового, разносторонне развитого, инициативного, раскрепощенного ребенка-дошкольника. Программа включает четыре направления. В основе каждого направления лежит своя программа:

- 1) физическое здоровье – программа «Группы здоровья»;
- 2) психологическое благополучие – программа «Комфорт»;
- 3) духовное здоровье – программы «Город мастеров», «Школа маленького предпринимателя»;
- 4) нравственное здоровье – программы «Этикет», «Личность».

Автор разработала такую систему физического воспитания, которая решает вопросы психологического благополучия, нравственного воспитания.

Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гизик в программе «Радуга» отдали предпочтение физической культуре. Основная форма работы с детьми в главе «Растим здорового ребенка» это двигательный режим, закаливание и физкультура.

турно- оздоровительная работа. Дошкольник постепенно овладевает культурно–гигиеническими навыками, знакомится с элементами самоконтроля во время разнообразной двигательной деятельности. Ими освещены важные на современном этапе вопросы поведения в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью детей, умение избегать их.

Таким образом, все программы объединяет принципы, выделенные традиционной народной педагогикой:

- формирование гармонично и всесторонне развитой личности;
- сохранение и укрепление здоровья детей;
- повышение двигательной активности;
- формирование привычки и поведенческих навыков здорового образа жизни;
- использование музыкального сопровождения.

В данных программах можно найти инновационные введения:

- включение науки о здоровье – валеологии;
- видоизменение структуры основных движений;
- включение занятий – спектаклей.

Использование инноваций обогащает традиционные системы физического развития дошкольников, позволяет вести работу в интеграционной форме, что и ожидается при реализации новых стандартов дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожухова Н.Н., Рыжкова Л.А., Борисова М.М. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Схемы и таблицы.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 192с.
2. Соломенникова О.А. Основные и дополнительные программы дошкольных образовательных учреждений: метод. Пособие\ О.А. Соломенникова. – 3-е изд., испр. И доп. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 224с.
3. Щербак А.П. Физическое развитие детей 5-7 лет в детском саду. Здоровьесберегающие технологии, конспекты физкультурных занятий и спортивных развлечений \ А.П. Щербак; худож. Е.А. Афоничева. – Ярославль, Академия развития, 2009. – 160с.

*А. Сагадиева,
Р.А. Муминова, к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

РОЛЬ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Правильное физическое воспитание детей - одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека. Всемирная организация здравоохранения провозгласила самый гуманный лозунг за всю историю существования человечества: «К 2000 году – здоровье каждому человеку планеты!» При этом понятие «здоровье» поднимает роль физической культуры на совершенно

новый уровень - она становится основой формирования здорового образа жизни человека закладываются в дошкольном возрасте.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в первые шесть лет. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстрее утомляется, у него неустойчивое внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, не только ведет к понижению способности, но и расшатывает волю ребенка. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы. Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности.

В настоящее время в ряде детских дошкольных учреждений работу по физическому воспитанию ведут инструкторы по физической культуре. Но в большинстве дошкольных учреждений проведением занятий по физической культуре по-прежнему занимаются воспитатели.

В процессе физического воспитания осуществляются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Среди оздоровительных задач особое место занимает охрана жизни и укрепление здоровья детей, и всестороннее физическое развитие, совершенствование функций организма, повышение активности и общей работоспособности.

Учитывая специфику возраста, оздоровительные задачи определяются в более конкретной форме: помогать формированию изгиба позвоночника, развитию сводов стопы, укреплению связочно-суставного аппарата; способствовать развитию всех групп мышц, в особенности мышц-разгибателей; правильному соотношению частей тела; совершенствованию деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной системы.

Кроме того, важно повышать общую работоспособность у детей учитывая особенности развития детского организма, задачи определяются в более конкретной форме: помогать правильному и своевременному окостенению, формированию изгибов позвоночника, способствовать правильному развитию терморегуляции. Совершенствовать деятельность центральной нервной системы: способствовать уравниваемости процессов возбуждения и торможения, их подвижности, а также совершенствованию двигательного анализатора, органов чувств.

Известно, что здоровье – один из важнейших компонентов человеческого благополучия и счастья, одно из неотъемлемых прав человека, одно из условий успешного социального и экономического развития любой страны. В Конвенции по правам ребёнка прописаны его законные права – право на здоровый рост и развитие.

Проблема воспитания культуры здоровья у всех участников образовательного процесса в ДОУ является особенно актуальной на современном этапе раз-

вития общества. Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к состоянию здоровья человека, особенно детей дошкольного возраста.

Реформирование системы здравоохранения, свёртывание профилактической работы, низкая грамотность родителей не способствуют сохранению уровня здоровья детей. Понимая важность этой проблемы, сопоставив имеющийся кадровый и информационный потенциал, коллектив детского сада, встал на путь поиска средств для сохранения здоровья детей, и повышения уровня их культуры здоровья.

В основу работы по оздоровлению детей дошкольного возраста положен технологический подход. Технологический подход в здоровьесберегающей деятельности позволяет систематизировать все компоненты педагогической деятельности и акцентировать внимание на ее результаты в образовательном процессе ДОО. В качестве результата рассматривается не сумма усвоенной детьми информации об укреплении здоровья, а способность ребенка осуществлять здоровый стиль поведения.

Под культурой здоровья понимается общая способность и готовность личности ребенка к деятельности по охране и укреплению здоровья, основанных на знаниях и опыте, которые приобретены в образовательном процессе ДОО и семье.

Компетентность здоровьесбережения включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к здоровью и необходимых для качественной продуктивной деятельности по его сбережению. Это позволяет целенаправленно формировать культуру здоровья, основанную на осознании социальной ценности здоровья личности, идее ответственного отношения каждого субъекта образовательного процесса к своему здоровью.

Приоритетом каждого дошкольного образовательного учреждения должно быть физическое развитие ребёнка, сохранение его здоровья. Однако требования к современному образованию и социальный заказ ставят дошкольные образовательные учреждения перед необходимостью работать в условиях не только режима функционирования, но и развития.

Поэтому своей целью современные дошкольные образовательные учреждения ставят цель повышения эффективности здоровьесориентированной деятельности в ДОО путем создания, теоретического обоснования и практического применения модели формирования ценностей здорового образа жизни у дошкольников, с учетом их возрастных и индивидуальных возможностей, включающей адекватные технологии развития и воспитания.

Для развития физических качеств, формирования двигательных умений и навыков, воспитанию потребности в самостоятельных занятиях физическими упражнениями в каждой группе необходимо оборудовать физкультурные уголки со всем необходимым физкультурным оборудованием для самостоятельной двигательной деятельности детей, атрибуты для подвижных игр, физкультурное оборудование для гимнастики после сна, оборудования для индивидуальной профилактической работы с детьми.

В дошкольных группах детского сада должны быть созданы «уголки здоровья», где дети получают знания валеологического характера. К примеру, рабо-

та в уголках «Советы доктора Градусника», «Неболейки» помогают ребенку познать себя, избавиться от комплексов, учат анализировать свое состояние здоровья, самочувствие, поведение, давать себе объективную оценку, помогают освоить навыки сохранения и укрепления здоровья.

В «уголках здоровья» должен быть накоплен богатый материал дидактического характера: дидактические игры и пособия по культуре поведения, ведению здорового образа жизни, рациональному питанию, соблюдению правил безопасного поведения и правил личной гигиены, где дети самостоятельно и под руководством воспитателя получают элементарные знания и навыки по формированию своего здоровья.

В систему работы с детьми входит и активное использование технологии обучения здоровому образу жизни. Обучение должно осуществляться через все виды деятельности ребенка во время пребывания его в дошкольном учреждении и поддержки родителей дома. Формами организации обучения дошкольников здоровому образу жизни могут быть: занятия (уроки здоровья), игры, игровые ситуации, беседы, акции, театрализованные представления, чтение художественной литературы, рисование.

Работа ДООУ по оздоровлению дошкольников повышает престиж детского сада, поднимает на более высокий уровень профессионализм педагогов, заставляет их заниматься самообразованием, организует учебно-воспитательную деятельность, создает условия для сохранения и укрепления здоровья детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саулина Т.Ф. Здоровый дошкольник : Социально-оздоровительная технология XXI века. - М.: АРКТИ, 2003. – 80 с.
2. Береснева З.И. Здоровый малыш: Программа оздоровления детей в ДООУ. - М.:ТЦ Сфера, 2003.- 32с.
3. Боковец Ю.В. Воспитание правильной осанки у детей дошкольного возраста.- Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер»,2005.-102, (2) с.: ил.

*Г.В. Самикова, студентка,
Г.Ф. Шабеева, к.п.н., ст. преподаватель
ФГБОУ ВПО «БГПУ им.М.Акмиллы» (г. Уфа)*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В первую очередь проанализируем речевой портрет личности младшего дошкольника. Развивается звуковая сторона речи, младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Интенсивно растет словарный состав речи, развивается грамматический строй речи. Детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Развивается контекстная речь, появляются развернутые сообщения – монологи, рассказы, развивается диалогическая речь. Ис-

пользование новых форм речи обусловлено новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот возрастной период. Полноценное общение с другими детьми и со взрослыми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. На протяжении дошкольного возраста продолжает расти словарный состав речи. По сравнению с ранним детством словарь дошкольника увеличивается в 3 раза. Ребенок параллельно овладевает умением сочетать слова в предложения по законам грамматики.

В дошкольном детстве начинает развиваться объяснительная речь. Функция общения является первой, но не единственной, которую выполняет речь. Эгоцентрическая речь превращается во внутреннюю речь и сохраняет свою планирующую функцию, т.е. является промежуточным звеном между внешней и внутренней речью ребенка.

Речь трехлетнего ребенка значительно отличается от речи двухлетнего: у него практически полностью исчезают аграмматизмы. Он называет свое имя, пол и возраст. Связь слов в предложении выражается уже с помощью четких окончаний и предлогов, употребляются союзы, используются практически все основные части речи. Словарный запас ребенка достигает 250-700 слов, он строит предложения из пяти-восьми слов. В речи употребляет не только слова чисто бытовой тематики, но и слова оценочного значения и обобщения. Ребенок начинает оперировать некоторыми родовыми понятиями, ему хорошо знакомо множественное число. Он понимает значение простых предлогов – выполняет задания типа «положи кубик под чашку», «положи кубик в коробку», употребляет в предложении простые предлоги и союзы потому что, если, когда. Если родители сформировали у ребенка положительное отношение к книгам, то он любит слушать знакомые сказки и стихи, хорошо запоминает текст и практически дословно воспроизводит его, хотя свободно пересказать своими словами сказку еще не может, задает вопросы о значении слов. Ребенок хорошо понимает содержание несложных сюжетных картинок. Правильное звукопроизношение еще не сформировано. В речи ребенка могут отсутствовать шипящие и сонорные, однако твердые и мягкие звуки большинство детей дифференцируют хорошо. Слова со сложной слоговой структурой и со стечениями согласных дети могут произносить искаженно. В четыре года словарный запас ребенка должен достигать объема 2000 слов. В речи четырехлетнего ребенка уже встречаются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, употребляются предлоги по, до, вместо, после, союзы что, куда, сколько. В активной речи появляются слова второй степени обобщения. Словарный запас обогащается путем введения наречий, обозначающих пространственные и временные признаки. Дети с большим удовольствием начинают заниматься словотворчеством, что свидетельствует о начале усвоения словообразовательных моделей. В их речи реже встречаются ошибки на словоизменение основных частей речи.

Однако связная речь у детей окончательно не сложилась, а в их рассказах о событиях из собственной жизни допускается непоследовательность. Но многие уже могут пересказать известную им сказку. Процесс усвоения языка протекает

так динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т.д.).

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то из детей и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, мало употребительных и чаще всего незнакомых для них слов. При этом достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить это слово, и он быстро введет это новое слово в самостоятельную речь. Развивающийся навык слухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период формируется языковое чутье, что обеспечивает уверенное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий.

Дидактическая игра - одна из форм обучаемого воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, игра реализует обучающую (которую преследует педагог) и игровую (ради которой действует ребенок) цели. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания. Игра помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, стимулирует работоспособность, облегчает процесс усвоения знаний. А.В.Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка».

Ученые выделяют следующие виды дидактических игр: игры – путешествия, игры – поручения, игры – предположения, игры – загадки, игры – беседы.

Игры – путешествия призваны усилить впечатление, обратить внимание детей на то, что находится рядом. Они обостряют наблюдательность, обличают преодоление трудностей. В этих играх используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, поэтапное решение задач и т.д.

Игры – поручения по содержанию проще, а по продолжительности – короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения.

Игры – предположения («что было бы, если...»). Перед детьми ставится задача и создается ситуация, которая требует осмысления последующего действия. При этом активизируется мыслительная деятельность детей, они учатся слушать друг друга. Игры – загадки. В основе их лежит проверка знаний, находчивости. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы.

Игры – беседы. В основе их лежит общение. Основным является непосредственность переживаний, заинтересованность, доброжелательность. Такая игра предъявляет требования к активизации эмоциональных и мыслительных процессов. Она воспитывает умение слушать вопросы и ответы, сосредоточить внимание на содержании, дополнять сказанное, высказывать суждения. Познавательный материал для проведения этого вида игр должен даваться в оптимальном объеме, быть доступным и понятным, чтобы вызвать интерес детей. Познавательный материал определяется лексической темой, содержанием игры. Игра в свою очередь, должна соответствовать умственным возможностям детей.

Дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура – это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры: дидактическая задача; игровая задача; игровые действия; правила игры; результат (подведение итогов).

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами закрепляются знания, умения, навыки. Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Игровая задача определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка.

Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла (задачи). Игровые действия – основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, пространственные преобразования и т.д. они связаны с игровым замыслом и исходят из него.

Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи. Правила игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия логопеда с ребенком. В этом и состоит ее своеобразие.

Таким образом, использование дидактических игр в работе воспитателя, способствуют и развитию речевой активности детей, и повышению результативности работы.

*Л.Х. Самситова,
к.ф.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ЙОЛА»)

В каждой языковой картине мира существует совокупность семантически нагруженных слов (культурные концепты, ключевые слова), называющих узловые точки в картине мира. Культурная модель, порождающая соответствующие тексты, языковые стереотипы и новые значения, формирует состав словаря культурно-языковой картины мира [5: 219].

Культура существует в форме текстов – знаковых произведений (в том числе материальные вещи) духовной деятельности человека. Художественный текст – это плоть и кровь культуры и, безусловно, неременная принадлежность языка. Ведь ни одна единица языка не пользуется говорящими вне текста. Текст есть полигон для слова, предложения и других единиц языка. Иначе, текст представляет собой оптимальный сплав языка и культуры, а значит и оптимальные условия для лингвокультурологических исследований.

В художественно-словесном тексте язык и культура проявляют изначально заложенную в них коммуникативность, а коммуникация – неразрывную связь с культурой того или иного народа: языком, бытием, традициями, искусством, миром чувств, реалиями быта, национальным менталитетом [2: 139].

Культура, национальный менталитет, национальное сознание народа больше всего проявляется в прозе. Об этом свидетельствуют культурные концепты, функционирующие в художественных текстах.

Под влиянием социокультурных факторов в художественном тексте формируется языковая картина мира, отражающая особенности национального сознания, в котором представлены концепты. Концепт фиксирует коллективный опыт, который становится достоянием индивида (писателя). Башкирский художественный текст, представляющий обобщенную языковую личность, служит адекватным транслятором национальных концептов, создавая представление о башкирской культуре в языковой картине мира. Башкирская языковая картина мира включает культурные концепты как наиболее значимые культурно-специфические компоненты в языковой концептуализации башкирской картины мира. Ключевые концепты культуры формируют систему ценностей и используются писателями для описания национального характера башкир.

Языковая концептуализация башкирской картины мира в художественных текстах характеризуется многообразием и множественностью лексических средств репрезентации, семантические компоненты которых актуализируют признаки отношения к языку, культуре, менталитету, традициям и гостеприимству башкирского народа.

Культурные концепты, реализуемые в художественном тексте посредством ключевых слов, объединяют понятия, представления, образы, приоритеты, стереотипы и оценки, отражающие специфику национального

менталитета и мировосприятия, а также системы социокультурных отношений, традиций, обычаев, характерные для башкирской культуры. Понятийные сферы содержат значительный объем этнокультурной информации и обладают когнитивной направленностью, которые употребляются в художественных текстах при описании человека и окружающей его действительности.

У каждого народа, у каждой семьи свои обычаи, традиции. В башкирской языковой картине мира концепт “Йола” (традиция, обряд, обычай) является одним из основных концептов. «Йола в древнем башкирском обществе означали традиционно установленные нормы и правила, подлежащие неукоснительному соблюдению. Не только хозяйственно-бытовые, но и нравственные, правовые и культурные ценности регулировались йола. В переводе слова допускается общепринятая русская аналогия “обряд», «обычай». Однако башкирские йола полисемантчны и включают не только понятия функциональных действий, санкций, но и канонического плана нормативы созидания жизнедеятельности общества в целом. Если «традиция» означает систему повторяющихся правил, установок жизни общества, то «обряд» представляется как частное функциональное действие, отправляющееся в рамках системы для санкционирования событий. Йола регламентируют целую систему действий поведенческого, художественно-исполнительского, целительного, управленческого, социально-психологического, биологического значений» [4: 175].

У башкир самыми распространенными являются *туй* (свадьба), *хабантуй* (национальный весенний праздник, который проводится после весеннего сева, перед косовицей), *аулак өй* (посиделки, вечеринки молодежи, устраивавшиеся тогда, когда родителей нет дома), *Йыйын* (народные летние праздники с разными играми, скачками, призами), *карға буткаһы* (весенний женский праздник на горных склонах с ритуальными играми и чаепитием), *Науруз* (первый день Нового года, совпадает с днем весеннего равноденствия – 21 Марта по солнечному календарю), также религиозные праздники (*корбан байрамы, мәүлит байрамы, ураза байрамы*) и т.д. Знание обычаев, обрядов помогает человеку в решении жизненно важных проблем, принятии важных решений, оценивать как свои, так и чужие поступки: *Тормош-көнкүреш йолалары, кешеләр араһындағы мәнәсәбәттәрҙең язылмаған закондары кеше акылын, кеше намысын, кеше тәжрибәһен юғары баһаларға өйрәтеп киләләр. “Алты йәшәр юлдан кайтһа, алтмыш йәшәр күрә килһен”, - тип боронғолар тиктәскә генә әйтмәгән* (М. Кәрим. Башкорт тамғаһы, 473-сө б.).

Как отмечает С.И. Руденко, в семейном быту и в народных празднествах башкир до конца XIX в. ярко проявлялись пережитки патриархально-родового строя с некоторым отпечатком правил шариата, усердно внедряемых в жизнь башкир их мусульманским духовенством. Старых обычаев с особым старанием придерживалась байская верхушка башкирского общества, для которой многие институты (*һауын, өмә, аш*) патриархально-родовых отношений являлись средством для эксплуатации своих материально необеспеченных родичей и общинников. Поэтому семейно-родовой быт в наиболее ярких своих формах проявлялся среди зажиточного слоя башкирского общества [3: 217].

Каждая семья до революции в основном трудилась отдельно от других семей: члены семьи сами обрабатывали землю, ухаживали за посевами, вели домашнее хозяйство и т.д. Каждая семья представляла самостоятельную экономическую и производственную единицу. Но было немало форм коллективного труда. Одна из них – помочи *ӘМӘ*. Собирались на *ӘМӘ*, когда возводили дом, когда нужно было дружно скосить луг, обмолотить свезенный на гумно хлеб, а в степных районах – заготовить кизяк. Если постройка была чисто мужским делом, то на сенокос, молотьбу хлеба и зоготовку кизяка выходили все – мужчины и женщины, взрослые и молодежь. Молотили хлеб цепами сразу по 4 – 5 – 6 человек, другие развязывали снопы и раскладывали их, убирали солому и скирдовали, отгребали зерно, а хозяйки готовили пищу [1: 17].

В современном мире *ӘМӘ* (коллективная помощь) носит иной характер. *ӘМӘ* устраивает каждый, кто нуждается в помощи или несколько семей по очереди устраивают *ӘМӘ*. Такие обычаи, как *каз Әмәһе* (коллективная помощь женщин и девушек по ошипыванию зарезанных гусей, сопровождаемая угощением, играми), *һуғым һуйыу* (помощь в осеннем убое скота), *Әй һалыу* (помощь в постройке дома), организуются почти в каждой семье. В произведениях башкирских писателей нередко описываются *ӘМӘ* разных видов: *Әй һалыу кеше ғүмерендәге иң ауыр, иң яуаплы һәм шул уҡ вақытта иң тантаналы мәлдәрҙең береһе ул. Әйе, ауыр эш үҙендең генә кулыңдан да килмәүе бар. Шуға ла был яктарҙа кеше Әйҙә туғандары, дуһтары менән бергәләшеп һала. Әй һалғанда ярҙамлашыу – борондан килгән йола. Быйыл һин уға ярҙам итәһең икән, киләһе йыл үҙеңә ошо хәл киләсәк. Күмәкләшеп эшләйҙәр* (Р. Солтангәрәев. Шишмә сыккан ер, 24-се б.).

Издавна существовал обычай *кунак күрһәтеу* (приглашать гостей в честь приезжего гостя, которые должны были устраивать ответные приглашения (букв. показать гостя)). Это и отражается в башкирской народной пословице: *Кунак ашы – кара каршы* (праздничное угощение взаимно). Как отмечают авторы книги “Родной Башкортостан”, обычай гостеприимства, отмечаемый у многих народов, играл большую роль у башкир. Дореволюционные исследователи отмечали исключительное гостеприимство башкир. Ритуалы гостеприимства имели свои особенности как в общественном, так и в семейном быту народа. Приглашения односельчан на “показ гостя” требовал неписанный этикет аульной жизни. В этом проявлялось, с одной стороны, уважение к приезжему, с другой – к односельчанам. Совместная “еда” в нескольких домах аула сопровождалась беседами, обменом новостями. Вечером исполнялись песни, играли на музыкальных инструментах, плясали. Гостевания по поводу “показа гостя” по существу раскрывают этические нормы общения башкир [6: 144, 145]. В башкирской семье с детства учат к этикетам гостеприимства. Если по какой-то причине у человека этого не получается, то он испытывает чувство стыда: *Был көндө без әсәйемдең дуһлыкка, күршелеккә хас булмаған шундай әскерле карашы, төртмә репликалары астында озак кала алманьык. Әйҙән, безҙең тонсоу һауалы Әйҙән, тизерәк сығып китергә ашыктык. һәм кабат улар менән Әйгә Әйләнәп инмәненк тә шикелле. Ә дуһтарҙы алып кайтырға, халкыбыҙҙың йолаһынса, конак итеп сығарырға*

кәрәк ине лә бит. Әммә мин быны эшләй алманым (З. Бишева. Уйзар, уйзар..., 412-се б.).

Выявляется актуальность исследования типологии башкирских *йола* в свете этнических и региональных различий. *Йола* каждого рода – испокон веков хранитель культов, мифов, мудрости, верований, механизма и выживания, особенностей творчества, норм поведения, психофизиологического типа, присущих только данной этноязыковой, этносоциальной группе, потому *йола* способны защищать и обеспечить безопасность рода и вместе с тем всего народа [4: 189].

В башкирской прозе структура концепта “*йола*” проявляется в сочетаемости с лексемами *акыл* (ум), *намыс* (совесть), *якшылык* (добро), *бурыс* (долг), *кунаксыллык* (гостеприимство).

Специфическими средствами, участвующими в реализации концепта “*йола*”, в основном являются глаголы изъявительного наклонения в настоящем времени *бахаларға өйрәтәп киләләр, һала, эшләйзәр* и т.д.

В художественном тексте присутствуют смысловые доминанты концепта “*йола*”, связанные с концептуализацией действий, в которых воплощаются какие-либо религиозные представления, бытовые традиции: *тормош-көнкүреш йолалары, өй һалғанда ярҙамлашыу – борондан килгән йола, халкыбыз йолаһынса* и т.д.

Таким образом, под культурными концептами художественного текста понимается концептуализированные в национально-культурной и индивидуально-авторской языковой картине мира понятия, имеющие, помимо понятийных составляющих, образные, семантические, ассоциативные приращения. В башкирской прозе культурный концепт “*йола*” репрезентируется через различные языковые средства, выявляя национально-специфические и культурно-исторические особенности башкирского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикбулатов Н.В., Фатыхова Ф.Ф. Семейный быт башкир XIX – XX вв. – М., 1991. – С. 17.
2. Кажигалиева Г.А. Культурологический аспект в работе над художественным текстом. – Алматы: Айкос, 2000. – С. 139.
3. Руденко С.И. Башкиры. Историко-этнографические очерки. 2-е издание с изменениями и дополнениями. – Уфа, 2006. – С. 217.
4. Султангареева Р.А. Правовое значение башкирских *йола* // Ватандаш, № 6, 2010. – С. 175, 189.
5. Тамерьян Т.Ю. Языковая модель поликультурного мира: интерлингвокультурный аспект: Дисс. докт. филол. наук. – Нальчик, 2004. – С. 219.
6. Хисамитдинова Ф.Г., Шарипова З.Я., Нагаева Л.И. Родной Башкортостан. – Уфа, 1992. – С. 144, 145.

*А.Ф. Саттарова,
студент 3 курса БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время в нашей стране огромное внимание уделяется досугу детей. В 2009 году утверждено новое поколение стандартов начального общего образования (второе поколение) в котором четко определены виды внеурочной деятельности, которые должны быть организованы с учащимися начальной школы. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Одним из видов внеурочной деятельности доступной для реализации в школе является туристско-краеведческая деятельность. В современном мире организация туристско-краеведческой деятельности является актуальной, так как педагогически правильно организованная туристско-краеведческая деятельность обеспечивает комплексный подход в воспитании, положительно воздействует на все сферы личности: интеллектуальную, физическую, волевою, эмоциональную, нравственную, способствуя всестороннему, гармоничному развитию личности.

Туристско-краеведческая деятельность - это непосредственное предметное познание окружающей действительности: своего родного края, всей страны, других стран мира [2; 38].

По мнению А.А.Остапца-Свешникова, туристско-краеведческая деятельность - это комплексное средство всестороннего развития подрастающего поколение в активном познании и доступном улучшении окружающей действительности и самих себя в циклах туристско-краеведческих путешествий. Туристско-краеведческая деятельность создает условия и возможности для эффективного формирования общественно-активной, творческой, всесторонне развитой личности, способствует самопознанию подростка в окружающем мире. Организация и развитие туристско-краеведческой деятельности учащихся строятся на психолого-педагогических принципах, которые служат руководством при определении содержания, организации, методов обучения и воспитания и отражают, с одной стороны, общие цели и задачи, стоящие перед обществом, с другой стороны, общие закономерности процесса обучения и воспитания [2; 31].

Программа туристско-краеведческой деятельности учащихся начальных классов должна быть разработана с учетом тесной связи ее с учебно-воспитательной работой школы, работой с объединениями учащихся. Она может быть использована как в классе (полным его коллективом), так и в группах продленного дня, и в кружках школы и внешкольных учреждений.

При организации туристско-краеведческой деятельности могут быть достигнуты результаты трех уровней.

В рамках любой из перечисленных выше форм возможно достижение результатов первого уровня – приобретение школьником социальных знаний, понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Элементарные социальные знания ребенок получает уже тогда, когда начинает осваивать туристско-краеведческую деятельность: знакомится с правилами поведения человека в лесу, в горах, на реке, узнаёт о специфике походной жизни в коллективе, постигает этику поведения в музее, архиве, читальном зале, расширяет представление о себе как о жителе того или иного края [1; 107].

Но особенно эффективно процесс освоения социальных знаний происходит тогда, когда школьники в полевых условиях знакомятся с окружающим социальным миром, с жизнью людей родного края: их нормами и ценностями, победами и проблемами, этническими и религиозными особенностями.

Достижение результатов второго уровня – формирование позитивного отношения школьника к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом – осуществляется благодаря включению иных педагогических механизмов [1;108].

1. Введение педагогом и поддержание старшими и авторитетными членами туристского коллектива особых неписаных правил, касающихся туристских традиций и специфических форм поведения.

2. Побуждение детей к соблюдению основных режимных моментов жизни туристской группы и привычка к режиму должны стать частью повседневной жизни туриста. Прежде всего следует позаботиться об отношении школьников к труду и своему свободному времени.

3. Пожалуй, самым большим потенциалом в формировании ценностных отношений учащихся к окружающему миру, к другим людям и, что самое главное, к самим себе обладают возникающие во время многодневных походов ситуации повышенного физического, морального, эмоционального напряжения, которые переживают дети. Трудности походной жизни: препятствия на пути, неблагоприятные погодные явления, многокилометровые дневные (а порой и ночные) переходы, отсутствие привычных бытовых условий, постоянный тяжёлый физический труд – всё это требует от подростков концентрации сил, воли, терпения [1;110].

Туристско-краеведческая деятельность открывает перед учащимися возможности для приобретения опыта самостоятельного социального действия – это третий уровень результатов.

При организации данной внеурочной деятельности младших школьников необходимо учитывать, возрастные особенности детей, например, поступив в 1 класс, дети особенно восприимчивы к новому социальному знанию, стремятся понять новую для них школьную реальность. Педагог должен поддержать эту тенденцию, обеспечить используемыми формами внеурочной деятельности достижение ребенком первого уровня результатов. А во втором классе, как правило, набирает силу процесс развития детского коллектива, резко активизируется межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом, что создаёт благоприятную ситуацию для достижения во внеурочной деятельности школьников второго уровня результатов.

Исходя, из содержания вышеизложенных материалов можно **рекомендовать учителям начальной школы**, студентам на время педагогической практики следующие рекомендации:

1. Туристско-краеведческую деятельность необходимо организовывать в форме регулятивных кружковых, факультативных занятий, не регулятивных краеведческих экскурсий, походов, слетов, олимпиад, викторин и т.д.;

2. Туристско-краеведческая деятельность первоклассника организовывается таким образом, чтобы школьник получал социальные знания, понимал социальную реальность и повседневную жизнь;

3. При организации туристско-краеведческой деятельности во втором и третьем классах необходимо учитывать то, что у школьника должно формироваться позитивные отношения к базовым ценностям нашего общества и социальной реальности в целом;

4. Организация туристско-краеведческой деятельности к концу четвертого года обучения в начальной школе должна создать реальную возможность выхода в пространство общественного действия, т.е. опыта самостоятельного социального действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] /Д.В.Григорьев, П.В.Степанов.– М.:Просвещение, 2010. – 223с. (Стандарты второго поколения).

2. Остапец, А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся: Методические рекомендации. – М., РМАТ, 2001. – 87с.

Г.Ф. Саттарова,

магистратура 2 курс БГПУ им. М. Акмуллы (г.Уфа)

МЕСТО УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ИХ СВЯЗЬ С ПРЕДМЕТОМ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В 2009 году было утверждено новое поколение стандартов начального общего образования (второе поколение), в котором впервые цели образования предстают в виде характеристик сформированности личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий.

«В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1;27].

Формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных – в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов. Требования к формированию универсальных учебных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов: «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Технология» – в отношении ценностно-смыслового, личностного, познавательного и коммуника-

тивного развития учащихся. Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий [1;135].

Формирование универсальных учебных предметов у учащихся происходит в контексте разных учебных предметов.

Рассмотрим предмет «Окружающий мир» и специфику формируемых универсальных действий.

Специфика предмета «Окружающий мир» состоит в том, что он, имея ярко выраженный интегративный характер, соединяет в равной мере природоведческие, обществоведческие, исторические знания и дает обучающемуся материал естественных и социально-гуманитарных наук, необходимый для целостного и системного видения мира в его важнейших взаимосвязях [2;182].

Цель изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе – формирование целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми, обществом и природой. Используя для осмысления личного опыта ребенка знания, накопленные естественными и социально-гуманитарными науками, курс вводит в процесс постижения мира ценностную шкалу, без которой невозможно формирование позитивных целевых установок подрастающего поколения. Предмет «Окружающий мир» помогает ученику в формировании личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к миру природы и культуры в их единстве, готовит поколение нравственно и духовно зрелых, активных, компетентных граждан, ориентированных как на личное благополучие, так и на созидательное обустройство родной страны и планеты Земля [2;183].

Предмет «Окружающий мир» знакомит детей с целостной картиной мира (умение объяснять мир). Это обеспечивает развитие познавательных универсальных учебных действий. Также «Окружающий мир» позволяет формировать оценочное, эмоциональное отношения к миру (умение определять своё отношение к миру) – способствует личностному развитию ученика. Также предмет «Окружающий мир» благоприятен для формирования коммуникативных действий.

При формировании личностных универсальных учебных действий важно научить школьников объяснять своё отношение к миру. Учитель не должен навязывать «правильное» отношение к окружающему, он всего лишь должен корректировать мировоззрение ребёнка, его нравственные установки и ценности.

Примерами заданий на объяснение своего отношения к миру могут служить следующие вопросы: «На каких рисунках человек ведёт себя как разумное существо? Где он ведёт себя неразумно? Объясни, почему ты так считаешь»; «Объясни, что означают для тебя слова: «Моя Родина – Россия!»; «Сформулируй свои собственные правила здорового питания и объясни их смысл».

При организации формирования регулятивных универсальных учебных действий необходимо давать такие задания, где школьники учатся высказывать своё предположение (версию) и определять успешность выполнения своего задания в диалоге с учителем; учиться отличать верно выполненное задание от неверного и др.

Примерные вопросы: «Где на земле теплее?»; «Клетки нашего тела такие нежные! Внутри тела они, наверное, хорошо себя чувствуют. А каково же приходится тем, которые снаружи?!»

При формировании познавательных универсальных учебных действий (в том числе чтение и работа с информацией) необходимо использовать задания, где школьник учится объяснять окружающий мир. Такой подход позволяет ученикам систематизировать свой опыт, превращая его в элементарную, но целостную систему.

Пример задания на объяснение окружающего мира: «Лягушонок прыгал и кричал: «Я зелёный – значит, я растение!» Что ему ответил умный утёнок Кряк?». Развивается умение наблюдать и делать самостоятельные выводы.

Также на уроках школьники могут искать ответ на сформулированный ими же вопрос и учатся находить и выбирать нужную информацию, проверяя правильность своей работы.

Формированию коммуникативных универсальных учебных действий может быть посвящена система заданий, нацеленная на организацию общения в паре или группе учеников.

Для развития умения договариваться и следовать им может служить следующее задание: «Постройте город из кубиков. А теперь давайте поиграем в водителя и штурмана гоночной машины. Штурман прокладывает маршрут и объясняет водителю, куда он должен ехать».

Следующее задание позволяет ученикам оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций, высказывать свою точку зрения и пытаться её обосновать, приводя аргументы. Для этой цели материал должен быть организован в виде диалога. Ученики слушают конкретный вопрос по рисунку, пытаются ответить на него и сравнивают свой ответ с ответом учебника: «Можно ли дойти до горизонта?»; «Посмотри на мячик: ты видишь его «край». Переместится ли «край» мячика, если сделать шаг в сторону?»

Таким образом, в процессе изучения «Окружающего мира» реализуются следующие задачи: установление связей между природой и социальной жизнью; осознание взаимосвязи в системе «человек-природа-общество»; осознание нравственно этических установок, необходимости соблюдения правил поведения в природе и обществе; формирование основ экологической культуры; формирование понимания себя как индивидуальности, своих способностей, интересов, возможности познать и изменить себя; осознание важности здорового образа жизни; подготовка к изучению естествознания, географии, истории в основной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бур-

менская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с. : ил.

2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 4-е изд., перераб. [Текст] – М.: Просвещение. - 2010. – 400 с. – (Стандарты второго поколения).

*Л.С. Сафина, преподаватель,
А.Р. Ситдикова, магистрант БГПУ им. М Акмуллы (г. Уфа)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

«Учиться нужно всегда.

До конца жизни не только учили,
но и учились все крупнейшие ученые.
Ибо знания все растут и усложняются».

(Академик Д.С. Лихачев)

Инновационное развитие системы российского образования – один из приоритетов государственной политики РФ. В последнее время инновации в образовании приобретают все более системный и масштабный характер. В этой ситуации меняется роль службы психологического обеспечения образования, которая в течение двух десятилетий, сама являясь образовательной инновацией для российской образовательной практики, стала ее необходимым компонентом. Стоит отметить, что несмотря на все сложности организации и развития психологической службы, она действительно доказала, что способна решать множество сложнейших проблем. Продуктивность профессиональной зрелости психолога может быть оценена как по показателям меры соответствия ожидаемому результату, так и по признакам профессиональной и личностной зрелости. Развитие личности определяет выбор профессии, а профессиональная деятельность, в свою очередь, определяет стратегию развития личности.

Для педагога - психолога особое значение приобретают профессионально значимые личностные качества. Психолог образования является для педагогов и учащихся не только носителем психологических знаний. Его оценивают с позиции соответствия идеальному образу человека, воплощающего в жизнь позитивные результаты, достигаемые им с помощью эффективных психологических методик и технологий. От личностной, жизненной, профессиональной успешности педагога – психолога зависит его убедительность для участников образовательного процесса, а также эффективность работы конкретной психологической службы в целом.

Таким образом, основой успешного профессионального становления педагога-психолога является высокий уровень развития личности специалиста, являющийся условием, обеспечивающим возможности системного видения профессиональной деятельности, построения концепции своей профессиональной деятельности и ее развития.

Профессионализм - неотъемлемая ступень к высшему своему качеству - компетентности в конкретной деятельности. Идею профессионализма не следует сводить только к представлению о высоком уровне умелости профессионала. Работа профессионала не сводится к тому, что видно стороннему наблюдателю; профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции, но и сложные, многообразные внутренние, в частности, психические функции.

Для успешной профессиональной деятельности психологу требуются достаточно устойчивая и адекватно высокая самооценка, позитивный взгляд на мир, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе.

«Профессионализм соотносится с различными аспектами зрелости работника, в связи с чем у человека различают несколько видов профессиональной компетентности:

- специальную или деятельностьную, которая предполагает владение на высоком уровне профессиональной деятельностью;
- социальную, предполагающую владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества;
- личностную (владение способами самовыражения и саморазвития);
- индивидуальную (владение приемами самореализации и саморазвития индивидуальности в рамках профессии, способность к творческому проявлению своей индивидуальности)» [5, с.40].

Наличие всех видов компетентности означает достижение человеком зрелости в своей профессиональной деятельности, общении и сотрудничестве, характеризуют становление личности и индивидуальности профессионала.

Компетентность - это некоторый психологический фактор, в который входят: исчерпывающие знания предмета и объекта деятельности; умение разбираться в любом нестандартном вопросе, относящемся к этой деятельности; умение и способность объяснить любые явления, связанные с деятельностью; способность точно оценивать качество работы и ее последствия. Компетентность - мастерство не столько в смысле исполнения, сколько в смысле организации и системного понимания всех проблем, связанных с деятельностью, умение поставить задачи и способность организовать решение конкретных проблем, относящихся к виду деятельности, в которой данный человек компетентен.

Компетентность включает в себя такие характеристики, как интегральное соответствие личности решаемым задачам, количество и качество решенных задач, результативность и успех в проблемных ситуациях.

В разных профессиях у одного и того же человека на разных этапах его развития компетентность может быть представлена разным комплексом выше-названных качеств.

В основных требованиях к личности психолога можно выделить следующие характеристики:

1. Психолог должен иметь высокие (общие) умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, вдумчивым аналитиком, экспериментатором.

2. Психолог социабелен, любит работать с людьми, радуется социальному признанию (одобрению), великодушен к людям, легко формирует активные

группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении.

3. Он любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, умеет подчинить себе. Он смел, быстро решает практические вопросы.

4. Психолог эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку, устойчив к стрессу.

Основными критериями оценки профессионализма психолога являются:

- Наличие своей жизненной и профессиональной позиции в концепции развития психологической службы. (Я знаю не только то, что я должна делать, но и как я это буду делать.)

- Понимание приоритетных направлений развития службы в данном образовательном учреждении, с учетом его специфики.

- Умение самостоятельно формулировать цели и задачи. (В данный момент я делаю...) Выбирать формы работы. Уметь осуществлять прогностическую функцию. (Для чего я буду это делать?).

- Наличие системы в работе. (Наличие основополагающих документов в кабинете, наличие и содержательность в ведении документации, грамотность ее заполнения.)

- Умение психолога работать с социально-педагогической ситуацией, способствовать оптимизации социально-психологических условий образовательной и воспитательной среды. (Приблизить среду к ребенку. Продуманность зон в кабинете. Цветовое решение.)

- Умение составить профессионально грамотную психологическую характеристику на ребенка (группу детей), обозначить психологическую проблему, выработать пути ее решения.

- Умение организовать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

- Умение организовать профессиональное взаимодействие с другими учреждениями родственного профиля. (Социально-психологические центры и т.д.)

- Участие в психологических семинарах, научно-практических конференциях различного уровня. (Форма участия как пассивная, так и активная.)

- Востребованность психолога (по количеству проведенных видов работы, по мнению детей, педагогов).

Важнейшим условием профессионализации психолога образования является хорошо выстроенное методическое сопровождение специалиста, задача которого заключается в том, чтобы организовать ситуацию понимания смысла своей деятельности, оценить свои профессиональные ресурсы, выстроить систему адекватных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах // Психологическая наука и образование. – 1998, N 2. - С. 64-67.

2. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - 2-е изд., до-
раб. - М., 1996. - 352 с.
3. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной
профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с пер-
соналом). - М., 1996. – 400 с.
4. Селихова Г.В. Формирование профессионального имиджа психолога в
условиях личностной ориентации образования // Мир психологии. – 1998. N 4.-
С. 4-8.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека:
Учебное пособие. - 2-е изд.- М., 1996. - 320 с.

*Л.С. Сафина,
преподаватель БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Процессы демократизации общества, социально-экономические измене-
ния, происходящие в нем, все более возрастающий интерес к проблемам челове-
ка привели к необходимости специальной подготовки специалистов, способных
оказать реальную помощь в ситуации стремительных динамических обществен-
ных катаклизмов. Такими специалистами в первую очередь являются практиче-
ские психологи. Повышенное внимание к подготовке специалиста в области
практической психологии связано с потребностью современного общества про-
дуктивно решать проблемы в сфере образования, производства, в управленче-
ском труде, бизнесе, а также во всех областях повседневной жизни. Социальная
значимость деятельности практического психолога, постоянное повышение его
роли в воспитании культурно-продуктивной личности вызывают необходимость
анализа имеющегося практического опыта и изучение теоретических и приклад-
ных основ развития личности самого практического психолога и разработки но-
вых эффективных технологий его становления как профессионала-практика.

С учетом особенностей профессиональной деятельности психолога, в ча-
стности психолога-практика, особое значение приобретает его ответственность
за свою работу. Очевидный факт, что от профессиональной деятельности психо-
лога-практика, независимо от того, в какой сфере он работает, зависит, во мно-
гом психологическое состояние людей, что в свою очередь определяет в извест-
ной степени результаты труда последних, их общее состояние, как психологиче-
ское, так и физическое. Далек не каждый человек, даже не каждый дипломиро-
ванный психолог, может стать психологом-практиком. Определяющим факто-
ром в профессиональной деятельности психологов-практиков в первую очередь
является формирование у них необходимых профессионально-значимых качеств.
Кроме того, специфика профессии психолога-практика такова, что при отсутст-
вии у последнего необходимых для успешной профессиональной деятельности
соответствующих личностных качеств, каким бы багажом профессиональных
знаний он не обладал, даже при наличии хорошо сформированных профессио-
нальных умений и навыков, он не может считаться специалистом высшей ква-
лификации. Более того, поскольку речь идет о необходимости решать конкрет-

ные практические психологические проблемы людей, проблемы связанные с духовным миром человека, такой специалист не имеет право их решать. В этой связи психолог должен обладать рядом профессиональных и личностных качеств, владение которыми позволяет специалисту сохранять доверие людей, правильно ориентироваться в ситуациях конфликта между нормами субординации и нравственности, потребностями и интересами отдельных людей и различных групп.

Развитие личности профессионала происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Оно предполагает изменения существенных сил личности, преобразование сложившихся установок, ориентации, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений.

С точки зрения Л.И. Анциферова, «развитие - основной способ существования личности, социальное и психическое становление которой не ограничено какими-то определёнными отрезками времени. Оно осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. Период зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает её способность к дальнейшему развитию» [11, с.15]. Таким образом, постоянная незавершённость, а, следовательно, нескончаемость процесса становления - характерная черта психологической организации личности и одно из обязательных условий её способности к безграничному развитию.

Личность, развиваясь, формируется, принимает определённую форму. Эта форма представляет собой целостную систему социальных свойств, позволяющую общественной жизни человека функционировать не только в коллективной, но и индивидуальной форме. Формирование личности - процесс становления социально значимых качеств личности, ее убеждений, взглядов, способностей, черт характера. По мере становления личности растёт целостность её психологической организации, накапливается новый потенциал развития [4, с.21].

Говоря о личности профессионала вообще, как о сложившейся целостной системе профессиональных знаний, умений, навыков и, главное, наполнении их личностным смыслом, мы рассматриваем подготовку будущих профессионалов именно как период профессионального становления. Это индивидуализированное становление профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности - творческой самореализации в профессии.

В психолого-педагогической литературе широко используется термин «профессиональное становление» личности. Современные исследователи рассматривают его с различных позиций. Например, Т.В. Кудрявцев рассматривает «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральное звено этого процесса - профессиональное самоопределение [8, с.67]. Т.В. Зеер трактует «профессиональное становление» как формообразование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности. К.М. Левитан исследует этот термин как решение

профессионально значимых, всё более усложняющихся задач - познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом связанным с его профессией деловых и нравственных качеств[9. с.34].

Важно подчеркнуть, что почти всеми учеными, занимающимися проблемой профессионального развития, признается, что человек достигает вершины своего профессионального развития на стадии осуществления самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому профессиональное развитие зависит от особенностей деятельности и индивидуальных возможностей конкретного человека. Из этого следует, что процесс профессионального становления является индивидуальным и неповторимым для каждого человека.

Рассмотрим профессиональное становление личности, предложенное Е.А. Климовым:

- оптант - фаза выбора профессии;
- адепт - человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий её;
- адаптант - привыкания молодого специалиста к работе, вхождение во многие тонкости работы;
- интернал - опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями;
- мастер, авторитет, наставник.

К.М. Левитан выделяет три основные стадии: подготовительная (довузовская) стадия, связанная с выбором профессии; начальная (вузовская) стадия, во время которой формируются основы профессионально важных умений и свойств личности профессионала; основная (послевузовская) стадия. Это период развития всех сущностных сил личности с целью её полной самореализации в профессиональной деятельности. Именно на этом этапе происходит становление личности профессионала[9, с.37].

Т.В. Кудрявцев, Т.В. Зеер выделяют четыре стадии профессионального становления личности профессионала:

1. Формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии на основе учёта своих индивидуально-психологических особенностей. Профессиональное становление начинается с формирования профессиональных намерений, которые являются равнодействующей многих факторов: престижа профессии, потребности общества, влияния семьи, средств информации и т.д. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определённый предмет труда, которая обнаруживается в интересах, увлечениях.

2. Профессиональная подготовка или обучение: освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии. Вторая стадия - это прежде всего обучение в высшем учебном заведении. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная направленность, профессионально-этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к профессиональной деятельности.

3. Профессионализация или профессиональная адаптация: вхождение и освоение профессии, профессиональное самоопределение, приобретение про-

фессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство, частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности: качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности. По мере овладения профессиональным мастерством всё большую привлекательность приобретает сама деятельность [5, с.16].

Как показывают многочисленные исследования, стремление найти своё место в жизни, в профессиональной деятельности, потребность в профессиональном самоопределении являются одним из важных психологических новообразований старшего школьного возраста. Содержанием последующих этапов профессионального самоопределения личности, совпадающих во времени с соответствующими стадиями профессионального становления, является формирование её отношения к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.,1998, 168 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь, Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.,1999. 538 с.
3. Гегель. Энциклопедия философских наук. Научная логика. М.,1974. 574 с.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000. 31 с.
5. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Урал, 1988, 89 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности// Психологический журнал. 1997. № 6. с.35 - 44.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2004. 154 с.
8. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы //Вопросы психологии. 1981. № 2. с.67 - 69.
9. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов,1991. 135 с.
10. Психология и педагогика / Под ред.: К.А. Абульханова - Славская, Н.В. Василина, Л.Г. Лаптев, В.А. Слостенин. М., 1988. 305 с.
11. Психология формирования и развития личности / Под ред.: Л.И. Анциферова. М., 1981. 239 с.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 424 с.Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. 2004. № 6. с. 72 - 83.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РОМАНТИЗМА В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

Ничто иное не способно столь «профессионально» развивать учащихся, как это делают на протяжении веков художественная культура и искусство. Их специфика заключается в том, что «они формируют и организуют сферу чувственного (то есть «эстетического») восприятия учащимися окружающего мира». Ведь «эстетически неразвитый индивидуум сильно проигрывает как сила творческая: для него характерен формально-догматический тип интеллекта, свидетельствующий о недостаточном развитии продуктивной силы воображения, и именно потому, что последняя развивается и совершенствуется специально только культурой и искусством» [10, с.299]. Итак, художественная культура и искусство, будучи наиболее концентрированным выражением эстетического мироотношения, развивают и обогащают эстетический потенциал, необходимый для любой деятельности учащихся. Поэтому художественная культура прошлого для них должна стать толчком к новым активным поискам, сочетающим в себе бережное отношение к традиции с современными решениями.

Основы художественной культуры в средней общеобразовательной школе эффективно закладываются на уроках мировой художественной культуры. Этот предмет занимает особое место в системе гуманитарного образования школьника. Основной целью этого предмета является раскрытие сущности гуманистических эстетических ценностей, рассмотрение эволюции последних в различные исторические периоды и их роли в современной системе социокультурных ценностей [4, с.3].

«Мировая художественная культура» помогает понять и освоить богатство культурного наследия предыдущих эпох, его влияние на современные процессы, происходящие в искусстве и общественной жизни, то есть помогает «услышать» и понять диалог культур через века [2]. Это широкий интегрирующий предмет, который формирует у учащихся умение ориентироваться в историческом пространстве художественной культуры разных стран и эпох, призывает к умению «прочитывать» разные произведения искусства по наиболее важным признакам художественного направления, стиля и образа. В этом плане важное место в понимании мировой художественной культуры занимает раздел «Романтизм в художественной культуре» в силу того, что представители именно данного направления углубили представления о внутренней жизни человека.

Обратимся к этимологии понятия «романтизм». В толковом словаре русского языка (составитель С.И. Ожегов) можно найти несколько значений. Во-первых, это направление в литературе и искусстве первой четверти XIX века, характеризующееся идеализацией прошлого, оторванностью от действительности, культом личности и человека. Во-вторых, это направление в литературе и искусстве, проникнутое оптимизмом и стремлением показать в ярких образах высокое назначение человека. В-третьих, это умонастроение, проникнутое идеализацией действительности, мечтательной созерцательностью [6, с.558]. В тол-

ковом словаре русского языка (составитель Д.Н.Ушаков) под романтизмом понимается направление в литературе и искусстве первой четверти XIX в., борющееся с канонами классицизма XVIII в., выдвигавшее на первый план личность и её чувства. Кроме того, составитель характеризует его как умонастроение, характеризующееся преобладанием мечтательной созерцательности и чувства над рассудком, идеализацией действительности, т.е. как внутренний мир души человека, сокровенная жизнь его сердца [11, с.794]. Онлайн-энциклопедия «Кругосвет» трактует романтизм как направление в искусстве, сформировавшееся в рамках общелитературного течения на рубеже XVIII – XIX вв. в Германии. Входя в антитезу «классицизм» – «романтизм», направление предполагало противопоставление классицистического требования правил романтической свободе от правил. Такое понимание романтизма сохраняется и по сей день [12]. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» мы находим следующее определение романтизма: движение в европейской и американской культуре, противопоставляющее механической концепции мира, созданной наукой Нового времени и принятой Просвещением, образ исторически становящегося мира – организма; открыл в человеке новые измерения, связанные с бессознательным, воображением, сном [5, с.893].

Временной отрезок конца XVIII – 1-й трети XIX вв. принято считать эпохой романтизма. На возникновение нового стиля повлияли три главных события: Великая французская революция, наполеоновские войны, подъем национально-освободительного движения в Европе. «Отцом» романтизма В.Г.Белинский считал Дж.Г.Байрона, который своим творчеством устремился в глубины «внутреннего человека» [1]. Романтизм как метод и направление в художественной культуре был явлением сложным и противоречивым. В каждой стране он имел яркое национальное выражение. В литературе, музыке, живописи и театре нелегко найти черты, объединяющие инициалы Ф.Р. де Шатобриана и Э. Делакруа, А.Мицкевича и Ф.Шопена, М.Ю.Лермонтова и О.А.Кипренского. Романтики занимали разные общественные и политические позиции в обществе. Они бунтовали против итогов буржуазной революции, но делали это по-разному, так как у каждого был свой идеал. Но при всей многоликости и многообразии у романтизма есть устойчивые черты.

Специфической для романтического искусства является проблема двоемирия (сопоставления и противопоставления реального и воображаемого миров). Причем, реальная действительность с их утилитаризмом и бездуховностью расцениваются как недостойная человека пустая «кажимость», противостоящая подлинному ценностному миру [3, с. 688].

Утверждение и развертывание прекрасного идеала как реальности, осуществляемой хотя бы в мечтах, – сущностная сторона романтизма. Отвергая современную ему действительность как вместилище всех пороков, романтизм бежит от нее, совершая путешествия во времени и пространстве. Бегство за реальные пространственные пределы буржуазного общества выступало в трех основных формах.

Первая – уход в природу, которая была результатом бурных душевных переживаний или идеала свободы и чистоты (отсюда – критика города, идеализация простых тружеников, в особенности сельских, интерес к их духовности, вы-

раженной в фольклоре). Примерами служат творчество П.Б.Шелли, У.Вордсворта, Дж.Леопарди, А.де Виньи.

Вторая форма – романтизм заглядывает в иные регионы, экзотические страны, тем более что эпоха великих географических открытий создала для этого самые благоприятные возможности (восточная тема в поэзии Д.Г.Байрона, на полотнах Э.Делакруа). В случае отсутствия реального территориального адреса бегства, он выдумывается из головы, конструируется в воображении (фантастические миры Э.Т.Гофмана, Г.Гейне, Р.Вагнера). Многим романтикам было свойственно представление, что живописная экзотика стран юга и востока (Италии, Испании, Греции, Турции) является поэтическим контрастом скучной буржуазной обыденности. В этих странах, тогда еще мало затронутых цивилизацией, романтики искали яркие, сильные характеры, самобытный, красочный жизненный уклад. Это породило массу художественных произведений. К примеру, Дж.Г.Байрона «Странствия Чайлд Гарольда», Д.Мориера «Похождения Хаджи-Бабы из Исфагана» и др.

Третье направление бегства – уход от действительности в иное время. Не находя опоры в настоящем, романтизм разрывает естественную связь времен: идеализирует прошлое, особенно средневековое: его нравы, образ жизни (рыцарские романы В. Скотта, оперы Р.Вагнера), ремесленный уклад (Новалис, Гофман), патриархальный быт крестьян (Кольридж, Ж.Санд) и многие другие; конструируют предполагаемое будущее, свободно манипулируя с временным потоком. Доказательством служат произведения В.Гюго «Собор парижской Богоматери», Г.Сенкевич «Крестоносцы», Т.Готье «Капитан Фракасс» и пр.

Наконец, четвертое направление бегства от мерзкой действительности – сокровенные уголки своего «я», уход в собственный внутренний мир. Жизнь сердца – вот в чем видят романтики противоположность бессердечности внешнего мира (сказки Э.Т.Гофмана, В.Гауфа, портретный жанр Т.Жерико, Э.Делакруа и др.).

На уроках мировой художественной культуры, посвященных изучению романтизма, важное место занимает сопереживание учениками художественному произведению, его автору или герою. Но «как можно научить человека правильно переживать и чувствовать, если ему самому не чувствуется и не переживается» [9]? В школьной педагогике искусства сложилась система методических средств, которые обеспечивают возможность будить воображение, эмоции и чувства школьников, помогают организовать их переживание на уроке. Их Л.В.Пешикова назвала средствами выразительности урока искусства [7, с.53-54]. Самым ярким является метод художественно-педагогической драматургии, который разработан Л.М.Предтеченской и используется в практике преподавания предмета «Мировая художественная культура» в старших классах школы [8]. Этот метод, соединяя в себе законы развития действия в динамических видах искусства, прежде всего в драматургии, и законы построения школьного урока, помогает композиционно выстроить урок искусства как единое художественно-педагогическое целое.

Использование метода художественно-педагогической драматургии в рамках изучения романтизма дает возможность слить линию события урока с линией переживания учеников и создать максимально благоприятные условия

для возникновения общения между тремя «партнерами» урока искусства. Кроме того, этот метод позволяет достичь еще одного очень важного в преподавании искусства результата – целостности впечатления школьников от художественного явления, которому посвящен блок уроков «Романтизм в художественно культуре»: в сознании ребят создается и надолго запечатлевается его образ. Но просто знание, а именно образ, художественная картина, т.е. то, что коснулось чувств и эмоций, что пережито и прочувствовано, имеет личностный смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В.Г. и литература Запада [Текст]: сб. ст. / Под ред. С.В.Тураева. – М. : Наука, 1990. - 262 с.
2. Библер, В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога [Текст] / В.С.Библер. – М. : Политиздат, 1975. - 399 с.
3. Грушевицкая, Т.Г. Культурология [Текст] / Т.Г.Грушевицкая, Садохин А.П. – М. : Юнити-Дана, 2007. - 688 с.
4. Хорошенкова, А.В. Мировая художественная культура. 10 класс. Поурочные планы по учебнику Л.А.Рапацкой «Мировая художественная культура. 11 класс» [Текст] / Сост. А.В. Хорошенкова. – Волгоград : ИТД Корифей, 2006. – 128 с.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий [Текст] / Гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. – М. : НПК Интелвак, 2001. – 799 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / Под ред. Н.Ю.Шведовой. –М. : Русский язык, 1987. – 797 с.
7. Пешикова, Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры в школе : пособие для учителя [Текст] / Л.В.Пешикова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 95 с.
8. Предтеченская, Л.М. Метод художественно-педагогической драматургии в преподавании курса «Мировая художественная культура» [Текст] // Музыка в школе / Л.М.Предтеченская. - Москва, 1984 , № 4.
9. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С.Станиславский, под ред. М.А.Чехова. – М. : Артист. Режиссер. Театр, 2002. - 487 с.
10. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции худож. Деятельности [Текст] / Л.Н.Столович. – М. : Политиздат, 1985. - 415с.
11. Толковый словарь русского языка : Ок. 60000 слов / Сост. В.В.Виноградов и др. ; Под ред. Д.Н.Ушакова. - М. : АСТ : Астрель, 2004. - 1268 с.
12. Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс] . - Режим доступа <http://www.krugosvet.ru>.

*Л.З. Сафиуллина,
магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

В настоящее время в условиях развития новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, в России идет становление новой системы образования. В качестве главного результата образования рассматривается готовность и способность

молодых людей, заканчивающих образовательные учреждения, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми, поэтому в последние годы проблема социально-психологической компетентности привлекает все большее внимание ученых. Залогом успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах, как считает В.Н. Куницина, является выработка им поведенческих сценариев, отвечающих социальной действительности [4].

Обращаясь к понятию социально-психологической компетентности, ученые нередко вкладывают в него различное содержание, обозначая социально-психологические способности, качества, отождествляя с межличностной компетентностью [3,5,6]. Социально-психологическая компетентность (от лат. *competens*-соответствующий, способный)- способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль играет умение поставить себя на место другого. Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидуумом систем общения и включения совместную деятельность [2].

Рассмотрим ряд определений представленные разными авторами.

По мнению А.К. Болотовой социально-психологическая компетентность предполагает умение работать в команде, создавать атмосферу комфортных межличностных взаимодействий, командный настрой в достижении общекомандных целей, развития кадрового потенциала. [1]

А.В.Хуторской, под социально-психологической компетентностью понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [6].

И. А. Зимняя, под социально-психологической компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях) [3].

Таким образом структура социально-психологической компетентности состоит из трех компонентов:

- *когнитивный компонент (знания);
- *мотивационно-личностный компонент (направленность, ценностные отношения личности, умения, навыки, опыт деятельности);
- * конативный компонент (умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности)

Поэтому видовая структура социально-психологической компетентности специалиста с высшим образованием может быть разделена на общекультурные

компетентности, общие для всех выпускников всех вузов и специальные, важные для данной специальности.

Общая социально-психологическая компетентность – готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Специальная социально-психологическая компетентность – готовность и способность мобилизовать профессионально важные качества, обеспечивающие продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста [3].

Таким образом, подводя итог вышесказанному социально-психологическая компетентность раскрывается через деятельность и рассматривается как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, включающая умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. С другой стороны, социально-психологическая компетентность является способностью формировать эффективные отношения, поддерживаемые не только самим человеком непосредственно, но и другими людьми. Социально-психологическая компетентность позволяет человеку быть успешным во многих сферах деятельности, связанных не только с областями, где умения разрешать конфликты или располагать людей к себе являются обязательным требованием повседневной жизни.

Важным фактором компетентного поведения выступает направленность личности, ценностно- смысловая основа компетентности. Это сформированное активное положительное отношение к общечеловеческим ценностям - «жизнь», «человек», «общество», «труд». Такое отношение находит свое отражение в проявлении личной ответственности за результаты деятельности в любой сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе Текст. / В.А. Болотов, В.В. Сериков. // Педагогика, 2003.
2. Большой психологический словарь / сост. И общ.ред. Б.Г.Мещеряков, В.П. Зинченко. Спб.:прайм- ЕВРОЗНАК, 2005.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня.2003.
4. Куницина В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность //Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: тезисы научно-практической конференции. СПб.: СПбГУ, 2005.
5. Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога Текст. / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. Самара-Санкт-Петербург, 2007.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования. // Народное образование.№5, 2003.

*Р.Р. Сахибгареева, студентка 6 курса УДО,
Г.Ф. Шабаева, к.п.н., ст.пр. БГПУ им. М.Акмуллы (г. Уфа)*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРОВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Система образования – одна из наиболее бурно развивающихся, поскольку «информационное общество» требует по-новому образованных людей. Поэтому столь необходимо применение новых педагогических технологий, в том числе и тех, которые эффективно используют компьютерные педагогические средства.

Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач деятельности становятся сейчас необходимыми каждому человеку независимо от профессии. Всё это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию – первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого – заложить потенциал обогащенного развития личности ребёнка. Умственное развитие дошкольников – важнейшая составляющая часть его общего психического развития, подготовки к школе и ко всей будущей жизни. Но и само умственное развитие сложный процесс – это формирование познавательных интересов накопление разнообразных знаний и умений, овладение речью.

Использование компьютеров в образовании уже давно стало повсеместным явлением. Высшие учебные заведения России, большинство общеобразовательных школ, дошкольные образовательные учреждения оснащены компьютерной техникой. Быстро происходит смена поколений персональных компьютеров, их характеристики и возможности используемого программного обеспечения постоянно улучшаются. Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет человеку решать разнообразные задачи своей деятельности.

Данное направление имеет обширное поле исследований. Изучим содержание понятий от широкого к узкому, выявим связь понятий по проблеме познавательно-речевое развитие старших дошкольников. Речь - исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны - восприятие языковых конструкций и их понимание. Ученые выделяют следующие основные функции языка: средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; средство общения (коммуникации); орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения). Речь – это психофизиологический процесс, это реализация языка, который только через речь выполняет своё коммуникативное назначение. Язык – это средство общения, а речь сам процесс общения. Речь - это способность говорить, «говорение». Владеть речью. Затруднённая речь, отчётливая речь, дар речи (умение говорить, а также красноречие) (по словарю Ожегова). В психологии речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка, речь это язык в действии. Речь, и единая с языком и

отличная от него, является единством определённой деятельности – общения – определённого содержания, который обозначает и обозначая, отражает бытие. Точнее, речь это - форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний), для другого, служащая средством общения с ним и форма обобщённого отражения действительности или форма существования мышления. В русском языке речь – это естественно возникшая в человеческом обществе и развивающаяся система облечённых в звуковую форму знаковых единиц, способной выразить всю совокупность понятий и мыслей человека и предназначенная для целей коммуникации. Речь это процесс общения опосредованный языком. Основной единицей языка считается слово. Слово указывает на предметы, вызывает у человека образ этого предмета. Поэтому, овладевая словом, человек усваивает сложную систему связей и отношений, в который включен тот или иной предмет. С помощью речи человек устанавливает взаимоотношения с людьми и передает информацию.

Содержательность речи обеспечивается связью процесса овладения языком с процессом познания окружающего мира. Язык является средством логического познания, именно с овладением языком связано развитие мыслительных способностей ребёнка. Речь сопровождает и совершенствует познавательную деятельность детей, делает более целенаправленной и осознанной. Речь не является врождённой способностью человека, он формируется постепенно вместе с развитием ребёнка. Физиологической основой речи служат временные связи, образующиеся в коре головного мозга, в результате воздействия на человека предметов и явлений действительности и слов которыми эти предметы и явления обозначаются. Естественнонаучную основу методики составляет учение И.П.Павлова о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющие механизмы формирования речи. И.П.Павлов рассматривал речь как кинестические импульсы, идущие в кору от органов речи, эти кинестические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы. В основе процесса овладения речью лежит взаимодействие непосредственного и речевого отражения внешнего мира, процесс взаимодействия непосредственных и речевых реакций.

Исследования А.Г.Иванова - Смоленского, Н.И.Красногорского, М.М.Кольцовой и других помогают понять процесс развития второй сигнальной системы у детей в её единстве с первой сигнальной системой. М.М.Кольцова в своих исследованиях отличает, что слово приобретает для ребёнка роль условного раздражителя на 8-9 месяце его жизни. Формирование моторной речи зависит не только от общения и в какой-то мере от двигательной сферы. Особую роль принадлежит мелкой мускулатуре рук и, следовательно, выработке тонких движений пальцев. «Речевая деятельность» представляет собой активный целеустремлённый процесс, опосредованный языковой системы и обусловливаемый ситуацией, процесс принятия и передачи сообщений (И.А.Зимняя).

Обобщая взгляды отечественных психологов на закономерности речевого развития дошкольников можно представить их следующим образом: речь ребёнка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности; язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психического развития: мышле-

ния, воображения, памяти, эмоций; ведущим направлением в обучении родному языку является формирование языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи; ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений за языком, для речевого саморазвития; процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т.е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные закономерности. В старшем дошкольном возрасте отмечается бурное развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка: нервной, сердечнососудистой, эндокринной, опорно-двигательной. Ребенок быстро прибавляет в росте и весе, изменяются пропорции тела. Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Организм ребенка в период от 5,5 до 7 лет свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением. Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. Развитие речи теснейшим образом связано с интеллектуальным и познавательным развитием ребёнка, так как у речи и мышления один источник - мозг и мышление. В дошкольном возрасте познавательное развитие – это сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов – восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения, которые представляют собой разные формы ориентации ребёнка в окружающем мире, себе самом и регулируют его деятельность. Если познавательные процессы развиваются нормально, но и речь ребёнка более богата, выразительна, развёрнута, совершенна. Именно познавательные процессы называют психологической базой речи, уровень развития которых напрямую влияет на речь ребёнка. Мышление является важнейшей психической функцией, главным познавательным процессом.

Дошкольный уровень образования переживает время перемен, вызванных общественным осознанием самооценки детства. Научная психология (З. Фрейд, А.В. Запорожец) сегодня уже ясно говорит о зависимости будущего каждого человека от качества, прожитого детства. Успешность осуществления позитивных для общества перемен связана, прежде всего, с обновлением научной, методической и материальной базы воспитания и обучения на всех уровнях образования, и на дошкольном в первую очередь. Компьютерная развивающая программа становится необходимым звеном развивающей предметной среды дошкольного учреждения любого типа. При этом, разумеется, сам по себе компьютер не играет никакой роли без общей концепции его применения в дошкольном образовании, программно-методического обеспечения, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизиологическим возможностям. Было избрано направление, подтвердившее впоследствии свою жизнеспособность: компьютер должен войти в жизнь ребен-

ка через игру. Игра - яркая, полноправная в эмоциональном отношении практическая деятельность – является для ребенка ведущей (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин). Нельзя рассматривать работу с детьми в детском саду, в котором появились компьютеры, как своеобразную целенаправленную подготовку к работе детей на компьютере. Компьютер - в первую очередь средство деятельности ребенка. Поэтому в центре внимания специалистов, внедряющих НИТ в дошкольных учреждениях, должен быть сам ребенок, интересы его гармоничного развития, требующие комплексной реорганизации условий его жизни в дошкольном учреждении. Большинство специалистов понимают под НИТ в первую очередь компьютеры и всё, что с ним связано: программное обеспечение, инструкции, другие технические устройства, основанные на микропроцессорной технике и пр. НИТ еще определяют как «программно-технические системы. Обеспечивающие сбор, накопление, хранение, обработку и передачу в закодированном виде информации различного характера, а также способы (методы) использования таких систем». Эти определения – общего характера и не относятся к какой-либо области применения. НИТ в отношении образования детей, и в частности дошкольников, используются для совершенствования методов и форм работы специалистов учреждений образования (администрации, педагогов, методистов, воспитателей), а также для образования (развития, обучения, диагностики, коррекции) детей.

НИТ в дошкольном образовании в органическом сочетании с традиционными средствами воспитания входят в жизнь уже в дошкольном детстве, повышая качество воспитания, способствуя развитию ребёнка как творческой личности. Каждый человек должен освоить в процессе непрерывного образования не только традиционные, но и новейшие средства для осуществления своей деятельности.

Проблема изучения использования компьютеров в речевом развитии дошкольников имеет обширное поле для дальнейшего изучения.

*3.3. Сунагатуллина, В.Н. Копеева,
Г.Ф. Шабаева, к.п.н., ст.пр. БГПУ им. М. Акмуллы*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Исследования физиологов и психологов (А.Г. Иванов-Смоленский, В.К. Фадеева, И.Б. Познанская, Н.Х. Швачкин, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Н.И. Красногорский, М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, Ф.И. Фрадкина, З.И. Барбашова) показывают, что выделение младенцем слова как специального сигнала – довольно длительный процесс. [27]

Сначала слово, произнесенное взрослым в какой-то знакомой ребенку, привычной ситуации, например в ситуации кормления, слито со всеми входящими в эту ситуацию компонентами. Лишь постепенно, после 6 месяцев, слово начинает высвобождаться от действия различных сопутствующих компонентов привычной для ребенка ситуации. Прежде всего, падает значение статокинестезического компонента, т. е. позы, с которой у него связан прием пищи. Затем отпадает значение зрительного компонента (внешний вид обстановки, вид

человека, который кормит и произносит сигнальное слово). Дольше всего сохраняется значение звукового сигнала и интонации, с которой взрослые произносят слово.

Ребенок довольно длительное время безразличен к смысловому значению слова. К концу первого года жизни он реагирует на знакомое слово уже независимо от наличия остальных компонентов ситуации.

М.М. Кольцова показала, что слово становится сигналом тем скорее, чем больше разнообразных связей установлено между данным словом и обозначаемым им предметом. При этом наиболее быстро у детей (от 10 месяцев до года) устанавливается связь слова с тактильно-кинестезическим раздражителем (9–13 сочетаний и 3–5 для выработки дифференцировки). Медленнее образуются связи на звуковой раздражитель (13–19 повторений и 8–10 – для различения сигналов) и еще медленнее – на сочетание слова со зрительным раздражителем (16–23 повторений сочетания и 10–14 – для получения дифференцированной реакции). [18]

Развитие понимания речи

Ситуативность в восприятии понимаемой речи сохраняется у ребенка до конца года. Так, девяти-, десятимесячный ребенок реагирует чаще всего на интонацию речи взрослого, на выражение его лица независимо от содержания тех слов, которые взрослый произносит. Это либо действие ребенка в ответ на сигнал: «Дай ручку», «Сделай ладошки»,– либо указательный жест, который ребенок обычно воспроизводит подражательно вслед за соответствующими движениями старшего или в ответ на вопрос: «Где папа?», «Покажи носик», «Где зайчик?»

Подобными играми-упражнениями взрослый вырабатывает у ребенка однотипную реакцию на словесный сигнал.

Однако еще нельзя сказать, что на этом этапе развития ребенок понимает речь. Он правильно реагирует на слово лишь в знакомой ему ситуации общения со взрослыми. Чем более вариативны отдельные условия этой ситуации, тем скорее вычленяется для младенца слово как постоянный и неизменный ее компонент. Оно приобретает сигнальное значение, но это все еще сигнал первой сигнальной системы. О том, насколько трудной задачей для годовалых детей является переход к обобщениям, говорит то, что, например, девятимесячный ребенок правильно реагирует на вопрос «где папа?», но не понимает указания «иди к папе». К концу первого года жизни число таких узкопонимаемых слов и предложений обычно не превышает 12–18.

Резкие изменения в процессе развития речи происходят на втором и особенно на третьем годах жизни ребенка. Они являются следствием того, что в этот период существенно изменяется образ жизни ребенка – он начинает ходить. Став более самостоятельным в действиях, ребенок знакомится с новыми предметами, ощупывает их, пробует, манипулирует ими. Он вступает в новые формы общения с окружающими людьми. Общение становится все более разнообразным. Взрослые дают ребенку, начавшему ходить, разные поручения. Более широкое общение ребенка сначала с близкими ему людьми, а затем и с чужими взрослыми способствует быстрому превращению слова в обобщающий сигнал.

Роль опыта отчетливо проявляется в том, что одни слова для ребенка на определенном этапе его развития являются сигналами первой сигнальной систе-

мы, т. е. фактически именами вещей, в то время как обозначение других уже имеет все признаки сигнала обобщающего.

Исследования (Н.Г. Салмина, К.Л. Якубовская) показали, что обобщающее значение слова формируется на любом содержании, предложенном ребенку. Это может быть обозначение цвета (красный нескольких оттенков, в который окрашены разные предметы: ведрышки, кубики, колечки, цилиндры), обозначение формы предмета, его величины, положения в пространстве. Упражнение в обобщении однородных по названному качеству предметов (хотя и отличающихся друг от друга) быстро совершенствует обобщающую функцию слова. Поэтому количество упражнений, необходимых для формирования обобщенного восприятия предмета по сигнальному признаку, выделенному словом («красный», «большой», «конус»), регулярно снижается. В формировании обобщения значительную роль играют и действия самого ребенка с предметом. Становясь старше, ребенок научается обобщать предметы по разным признакам.[18]

Исследования физиологов показали, что речевые нервные связи образуются быстрее первосигнальных и оказываются очень стойкими и подвижными.

Благодаря обобщающей природе слова образовавшиеся связи обеспечивают реакцию не только на знакомый сигнал, но и на такие раздражители (на основе переноса), которых ранее в опыте ребенка не было. Эта особенность речевых связей влияет на всю приспособительную деятельность ребенка, обеспечивая ему быструю и успешную ориентировку в окружающих условиях. Услышав запрещающий сигнал «нельзя», ребенок уже на втором году жизни реагирует на него торможением своих движений даже в совершенно новой для него ситуации, если, конечно, такая реакция была выработана раньше.

Существенным достижением в развитии понимания речи в конце дошкольного периода является овладение слушанием. Уже в младенческом возрасте ребенок сосредоточивается на голосе матери. Он его слышит. Сосредоточенность поддерживается, когда он одновременно следит за движениями ее губ, лица. После 6 месяцев он научается слушать короткие предложения, вопросы и отвечать на них соответствующими действиями. После года он слушает коротенькие стишки-прибаутки, песенки. Однако в этом периоде детства внимание ребенка привлекает не содержание речи взрослого, не то, о чем он говорит, а звучание его голоса. Лишь на втором году ребенок может понимать содержание самой речи. Он с удовольствием слушает короткую сказку про собачку или козлика и требует ее повторения. При этом малыш сразу замечает, если в знакомом ему тексте что-либо пропущено.

Возникая у малышей как средство общения, контакта со взрослыми, слушание у дошкольника становится могучим средством познания окружающего в его настоящем, прошлом и будущем. В процессе слушания совершенствуются различные психические процессы и качества ребенка: умение сосредоточиваться, воспринимать речь, запоминать, переживать.

Развитие разговорной речи

Активная, или разговорная, речь не развивается параллельно и синхронно с развитием понимаемой речи. Для овладения разговорной речью необходимо образование специальных слухоречевых ассоциаций.

Эти ассоциации возникают впервые в конце первого полугодия жизни младенца, когда он начинает воспроизводить некоторые звуки речи. Когда четырех-, пятимесячный ребенок бодрствует, когда удовлетворены его органические потребности, он беспорядочно двигает руками, шевелит пальцами, поворачивает голову и произносит отдельные звуки: а-а-а, у-у-у, э-э-э. Несколько позже младенец произносит некоторые звуко сочетания типа: в-э-э-э, б-э-э-э, кых...бр. Такая игра звуками, или гуление, является произвольной бессознательной пробой своих сил. Она основана на самоподражании и на подражании слышимым звукам речи.

У семи-, десятимесячных детей звукопроизношение становится более точным. В нем ясно различимы отдельные слоги часто слышимых слов. Это лепет, в котором ребенок воспроизводит многократно целые цепи слогов: аба-ба или мама-ма-ма. По данным Н. А. Менчинской, ее сын (7 мес.) за одно утро повторил: «бе» – 32 раза, «ве» – 14 раз и «ге» – 12 раз. Такие слоги являются как бы заготовками будущих слов, которые ребенок будет произносить позже. В процессе лепета младенец воспроизводит чаще всего ударный слог знакомого слова. Так, он говорит «ко» – молоко, «бок» – грибок, «ку» – кукла.

В конце первого года подражание звукам происходит на другой основе. Если в 10–11 месяцев на предложение сказать «папа» или «мама» ребенок отвечает общим возбуждением и произношением любого звука «па» или «бэ», то к концу года это подражание становится более точным и принимает все более организованный характер. Ребенок слышит «да-да» и точно повторяет «да-да», слышит «да-да-да» и столько же раз воспроизводит эти слоги.

Дальнейшее развитие речи ребенка также обеспечивается слушанием и подражанием речи взрослых. Однако, воспроизводя отдельные слова, ребенок 2–5 лет часто резко искажает их фонетический образ, переставляя или пропуская отдельные звуки. Так, он говорит «чуклы» (чулки), «кабласа» (колбаса), «телижо» (тяжело), «стлавочка» (вставочка), «кочегра» (кочерга). Подобные ошибки встречаются нередко и у детей младшего школьного возраста, особенно часто их можно обнаружить в письме. Они свидетельствуют о недостаточно тонкой и четкой дифференцировке ребенком слышимых и произносимых звуков.

Однако овладение языком не сводится к правильному произношению отдельных слов и даже словосочетаний. Каждое слово необходимо отнести к определенному предмету (действию, признаку, отношению), а как показывают наблюдения, ребенку второго года жизни эту задачу решить трудно. Саша (1 г. 1 мес.) позвал маму, сказав «яня». Мать не обернулась. Когда мальчик сказал «мама», мать повернулась и подошла к нему. Ребенок радостно улыбнулся и после этого много раз повторял слово «мама», относя его к матери.

Наиболее трудно ребенку второго года жизни обобщать, т. е. обозначать одним словом однородные, но разные предметы.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДЕТСКИХ ГРУППАХ

Отличительной чертой современного этапа развития общества является его модернизация, в результате которой качественно реформируются все социальные институты, в том числе и система образования. Образование становится важным компонентом жизни общества, работающим на будущее и закладывающим основы грядущих изменений в обществе, предопределяя его

В последние годы в обществе существенно изменяется роль человека во всех сферах жизнедеятельности. С учетом быстро изменяющихся современных требований человеку недостаточно обладать лишь высоким уровнем образования, глубокими профессиональными знаниями, навыками, необходимо уметь строить свои отношения с другими людьми на принципах взаимного уважения, соучастия и сотрудничества.

Изучение психологической теории отношений связана с именами известных русских ученых А.Ф.Лазурского, В.Н.Мясищева. Так, А.Ф.Лазурский под отношениями понимал «интерес» личности к другому человеку к той или иной стороне его жизни и к самому себе. Отношения являются центральной категорией, в которой раскрываются фундаментальные психологические образования.

Идеи А.Ф.Лазурского были продолжены в исследованиях В.Н.Мясищева. Для В.Н.Мясищева понятие «отношение» является основополагающей категорией, оно позволяет человеку установить контакты с внешним миром, побуждая его принять активную позицию во взаимоотношениях, в результате чего происходит процесс развития личности. По его мнению, категория «отношение» проясняет природу субъективности в человеке, которая представляет собой концентрат мотивационных образований человека и результат средовых влияний «общественной действительности». Средовые влияния конкретной общности людей отражаются в образе жизни, в традициях, обрядах, ритуалах и нормах как особый контекст реализации побудительных сил человека. В результате взаимодействия формируются ценностные ориентации личности, которые рассматриваются как особое содержание его субъективных отношений с внешним миром.

Большое место в работах В.Н.Мясищева отведено выяснению характера отношений, которые влияют на проявления ума, чувств, воли, всех основных свойств личности общающихся людей. Он настойчиво подчеркивал роль формирования у человека отношения к людям и способов поведения, в котором это отношение выражается; впечатлений и переживаний, которые человек накапливает в ходе своего взаимодействия с окружающими людьми и характер которых определяется не только реальным поведением этих людей, но и поступками по отношению к ним данного человека.

В.Н.Мясищев подчеркивал тесную связь отражения, общения и от-

ношения, которая выражается через обращение к партнеру в ходе контакта. Психологические отношения человека он видел как целостную систему индивидуальных, сознательных связей личности с объективной действительностью, отражающую историю жизненного пути человека, его личный опыт. Он обосновывал практическое значение теории отношений для организации педагогической работы по целенаправленному формированию отношений; неоднократно писал о том, что знание всей системы отношений человека с окружающими людьми (сохранность, гармоничность ее, либо нарушение, тревожащая дисгармония) позволяют установить причинно-следственные связи между возникновением неврозов и нарушением отношений человека. В.Н.Мясищев, обосновывая теорию психологических отношений, сформулировал следующие выводы: во-первых, доминирующую и определяющую роль отводится человеку по отношению к другим людям; во-вторых, отношения между людьми всегда носят двусторонний и взаимный характер. Данные выводы подоткнули исследователей к выделению основных принципов к изучению личности.

Среди ученых, занимающихся проблемой формирования межличностных отношений, нет единой концепции объяснения природы возникновения межличностных отношений. Можно выделить несколько подходов к решению данной проблемы – социометрический и деятельностный.

В основе первого подхода лежит принцип избирательности и предпочтения. В многочисленных исследованиях (Я.Л.Коломинский, Н.Н.Обозов, А.Н.Сухов, В.Н.Панферов, Т.А.Репина, В.Р.Кисловская, А.В.Кривчук, В.С.Мухина, И.М.Юсупов и др.) отмечалось, что в детских группах стремительно увеличивается структурированность детского коллектива.

По мнению ряда психологов (Дж.Морено, Е.В.Андриенко, В.Н.Куницина, Н.В.Казаринова и др.) система предпочтений, отвержения и оценочных суждений определяют чувства, как устойчивые эмоциональные отношения одного человека к другому.

Однако существует и другая точка зрения на предмет избирательного отношения людей друг другу. П.М.Якобсон отмечает, что у ребенка есть большая сфера представлений о ценностях и не ценностях, о тех качествах человека, необходимых для разных жизненных обстоятельств, о том какими качествами должен обладать друг и т.д. Сформулированные представления усваиваются ребенком в результате воздействия взрослых. Эти представления и данная им оценка входят в сознание ребенка, и приводят к образованию стереотипов воспитания другого человека. Происходит слияние нравственной оценки и эмоционального отношения.

На отношения людей друг к другу влияют такие факторы как: внешний вид, успехи в ведущей деятельности, определенные качества ума, чувств, некоторые свойства характера и темперамента, соответствие ценностей индивида ценностям группы, положение в других социальных группах и т.д.

Вследствие сложившихся отношений, человек занимает определенное положение в социометрической группе. Статусные отношения выступают важным показателем взаимоотношений в группе. В целом, социометрическая структура определяется анализом важнейших социометрических характеристик группы:

статуса ее членов, взаимности эмоциональных предпочтений, наличия устойчивых групп межличностного предпочтения, характера отвержений в группе. Кроме того, в исследованиях уделяется значительное внимание причинам приводящих к нарушениям отношений людей в конкретной группе. Выделяют две группы причин: особенности группы и личностные особенности человека. Как отмечают специалисты, напряженность во взаимоотношениях чаще всего обусловлена низким уровнем развития коллектива, отличающегося разобщенностью его членов, отсутствием единства во взглядах на различные вопросы и определенными типами личности. В частности это выражается в некоторой особенности эмоционально-волевой сферы (вспыльчивость, несдержанность, импульсивность, частые взрывы в поведении), завышенной самооценке, поскольку человек с завышенной самооценкой ожидает такого же отношения к себе от окружающих и не получая этого, отдаляется от них, обвиняя их в несправедливости.

Таким образом, социометрический подход является одним из центральных в изучении природы межличностных отношений, позволяющий получить полную картину о структуре внутренних взаимоотношений в группе, выявить положение каждого ребенка в системе межличностных отношений, выявить лидеров и отверженных детей, определить наличие микрогрупп, наличие конфликтов как между отдельными детьми, так и между микрогруппами, а также особенности коммуникативного процесса.

Одним из основных показателей социально-личностного развития ребенка выступают его умения выстраивать межличностные отношения с окружающими людьми. Поскольку полученный первый опыт отношений становится фундаментом для дальнейшего развития личности. От того, как сложатся отношения ребенка со сверстниками, во многом зависит последующий путь личностного и социального развития.

Различные личностные и социальные проблемы детского возраста особенно остро обсуждаются в последнее время среди представителей общественности, педагогов и родителей, что в свою очередь побуждает нас педагогов обратиться к изучению исходного уровня межличностных отношений в детских группах, а также рассмотрению характера развития отношений детей друг с другом на разных этапах онтогенеза, с целью изучения природы возникающих на этом пути деформаций.

Формируя гармоничные межличностные отношения среди детей, от педагога требуется не только глубокие методические знания, но и прочные психолого-педагогические знания, позволяющие ему решить сложные задачи, направленные на социально-личностное развитие, среди которых выделяются:

- развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру;
- формирование у ребенка чувства собственного достоинства, осознания своих прав и свобод;
- формирование гуманных чувств, отзывчивого отношения к сверстникам и влиять на положительный микроклимат в группе;
- формирование у детей социальных навыков, направленные на разрешение конфликтных ситуаций, умений договариваться, соблюдать очередность, устанавливать контакты.

Таким образом, проблема формирования межличностных отношений является одной из центральных и актуальных в психолого-педагогических исследованиях, поскольку пока существует человечество, то всегда между людьми будут возникать гармоничные и дисгармоничные отношения. Вместе с тем, педагогу необходимо понимать, что позитивные, гармоничные межличностные отношения могут формироваться только в условиях детской группы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лисина М.И. Формирование личности в общении. – СПб., 2009.
2. Социальная психология. Словарь/Под ред. М.Ю.Кондратьева//Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах/Ред.-сост.Л.А.Карпенко. Под общ.ред. А.В.Петровского. – М., 2005.

*Л.Ф. Султанова,
к. п. н., ст. преп. кафедры педагогики БГПУ М.Акмуллы*

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современное российское общество находится в состоянии постоянного динамического развития, особенно это четко прослеживается в связи с последними изменениями сфере образования. Стратегия инновационного развития в системе высшего образования закономерно предполагает надежно сформированную инновационную деятельность всех субъектов социума. Она ориентирована на конкурентоспособного современного выпускника, который является активным участником сегодняшних изменений на рынке отечественного производства, экономики, культуры и т.д. В современных условиях образование становится сущностью человека и его культуры, способом его развития, частью его жизни. Признание уникальной ценности человека, его роли в развитии социума, усиление ответственности личности за построение своего жизненного и профессионального пути являются смыслообразующими характеристиками современного образования. Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектов образовательного процесса в качестве ведущего фактора прогрессивного развития общества.

Изменения происходящие в современном обществе позволяют рассматривать человека XXI века активным, мобильным, что обязывает его включаться во все жизненные сферы, в том числе и в образование. Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента чувствовать образ меняющего мира и себя как части этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью (2).

Субъектность, по мнению В.А.Петровского, как особое свойство и способность человека к самодетерминации разных сфер и сторон своего бытия, является определяющей характеристикой личности, конституирующей ее. Субъектность представляет собой центральное образование человеческой реальности, которое возникает на определенном уровне ее развития и представляет собой

новое системное качество, интегрирующее активность, инициативность, самостоятельность, рефлексивность, самодетерминацию, саморегуляцию (1).

Проявляясь в личностном и индивидуальном, субъектность пронизывает все сферы существования человека, инициирует все виды его активности, способствует ее результативности. Предполагая позицию творца собственного жизненного пути, субъектность, находит, как подчеркивает, В.А. Сластенин, «окончательную сущностную оформленность в стадии высшего духовного развития человека. ... Субъектность не просто важна для позитивного развития человека, она не только способна проникать во все сферы человеческого бытия, но и обладает способностью к динамике, а значит, к развитию и формированию (1, 3).

Субъектность - высший уровень активности, целостности, автономности человека; целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности (А.В. Брушлинский).

Образование есть всеобщая форма становления и развития субъективной (субъектной) реальности во времени истории и в пространстве культуры (В.И. Слободчиков).

Основанием становления субъектности, как отмечает Т.А.Ольховская, является проявление студентом себя в качестве: самоорганизующегося субъекта свободного сознательного выбора и принятия будущей профессии как приоритетной жизненной ценности и оптимальных с точки зрения его личностных склонностей путей овладения ею; субъекта собственной образовательной деятельности, которая характеризуется индивидуальной образовательной траекторией, продуктивным взаимодействием преподавателя и студентов в корпоративной деятельности, развитием мотивации достижений, креативным прогнозированием сценариев своих профессиональной и жизненной перспектив (2).

Исходя из данных рассуждений, субъективность означает, что это и внутренний мир человека, это и его активность, и его деятельность, связанная с преобразованиями происходящими вокруг него и участником которых является он сам.

Сегодня субъектная проблематика занимает одно из центральных мест в фундаментальных и прикладных исследованиях в педагогике. Разъяснение сущности понятия «субъектность» присутствует в основных психолого-педагогических концепциях, обращенных к изучению человека как субъекта деятельности (К.А. Альбуханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, В.А. Сластенин и др.).

В стандартах третьего поколения особое место отводится субъективным качествам выпускников высших учебных заведений. Образовательные стандарты определяют принципиально новые подходы к развитию высшего образования и пути сближения его с практической профессиональной деятельностью. Стандарты, прежде всего, ориентированы на переход от знаниевого обучения к обучению, направленному на развитие навыков и способностей, творчески и независимо мыслить, критически анализировать, на необходимость формирования у учащихся таких свойств как самостоятельность, коммуникабельность, стремление и готовность к саморазвитию, толерантности, ответственности и др.

Образование занимает особое место в жизнедеятельности человека, он является важнейшим информационным каналом, который обеспечивает связь поколений, передачу знаний, умений, навыков. Не случайно многие великие про-

светители считали, что образование является одним из важнейших средств в борьбе с невежеством, незнанием, безкультурием.

Башкирский просветитель М.Акмулла, считал, что единственный путь к прогрессу он видит в просвещении, в овладении знаниями, в искоренении невежества. Вообще в философских взглядах М.Акмуллы «центральное место занимает вопрос о месте знаний в жизни человека». (4)

В деятельности М.Акмуллы одну из ключевых позиций занимала проблема нравственности, эстетического и этического воспитания человека, с которыми он непосредственно связывал будущее народа. В решении этой проблемы он главную роль отводил просвещению, он считал, что корнем всего зла, источником всего морально-безобразного в обществе является невежество. Поэтому ярчайшим примером его страстного призыва к просвещению, к овладению науками, и прежде всего, - светскими, стало его знаменитое стихотворение «Башкиры мои, учиться надо!»:

Башкиры мои, учиться, учиться надо,
Много невежд среди нас, образованных мало.
Как глупого медведя на Урале
Невежества, братья, бояться надо.
В ученье обрати благородство и почет,
От злобы и невежества много бед идет.
Образованные могут летать в небе, плавать по воде
Ни святости духа, ни чуда в том нет... (4)

ЛИТЕРАТУРА

1. Ольховская Т.А. «Становление субъектности студента университета». – Оренбург, 2006.
2. Ольховская Т.А. «Становление субъектности студента университета» / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Оренбург, 2007.
3. Сластенин В.А. Педагогика / уч. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М, 2002.
4. Основные вехи жизни и деятельности Мифтахетдина Акмуллы. <http://kitap.net.ru/akmulla.php>

*Н.Ш. Сыртланова,
к.п.н., БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Начиная с 1980-х г., в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая ситуация, для которой характерны: стремление России интегрироваться в европейское и мировое социально-культурное и образовательное пространство; начало движения бурных процессов населения (эмиграция, реэмиграция); желание людей в установлении и поддержании контактов внутри своей страны и за рубежом. Сложившаяся ситуация также способствовала изучению проблем, связанных с культурным многообразием образовательных

учреждений, а именно взаимоотношениями субъектов мультикультурного образовательного пространства. При разработке проблем мультикультурного образования в педагогике отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции.

Обращаясь к рассмотрению проблемы в России, необходимо отметить, что важным для появления мультикультурного образования является народная педагогика. Основы научно-педагогического подхода в приобщении детей к народной культуре заложил К.Д.Ушинский. Он подчеркивал огромное воспитательное значение национальной культуры: только через народное искусство ребенок приходит к общечеловеческой культуре. По глубокому его убеждению, единой системы воспитания для всех народов существовать не может. Каждый народ создает свою систему воспитания, опирающуюся на средства культуры, а это – богатое наследие народа: родной язык и родная природа, произведения народной словесности, детского фольклора, традиции воспитания в семье и т.д. [2].

Русские демократы высоко ценили устное народное творчество и отразившийся в нем коллективный педагогический опыт трудящихся. Н.А.Добролюбов прямо указал, что представители живых научных воззрений обязаны знать «внутреннюю жизнь народа», если хотят «что-нибудь сделать для его посвящения и облагораживания». Большой интерес для понимания роли мультикультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф.Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф.Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству: «Тот, кто изучит жизнь и деятельность одного народа, тот поймет основные пружины деятельности и всех других народов». По П.Ф.Каптереву, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельности по достижению общечеловеческого идеала. В воспитании, подчеркивал он «...нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инонародным, с всенародным и общечеловеческим».

Предпосылки мультикультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л.С.Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития личности лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении (освоении) культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии индивида появляется на сцену дважды: вначале в социальном - между людьми (интерпсихическая категория), потом в психологическом-внутри индивида (интрапсихическая категория). Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения.

В 20-е годы специальному изучению народно-педагогической культуры, одним из первых в СССР, посвятил свой труд этнограф Г.С.Виноградов. В книге

«Народная педагогика» он проанализировал народную педагогику как источник педагогической науки и дал ей определение: народная педагогика – совокупность и взаимодействие народных представлений, взглядов на жизнь, на воспитание и обучение новых поколений, на цели и задачи воспитания и обучения, средства и пути воздействия на подрастающее поколение» [2, с.7].

Традиционная культура воспитания народа стала предметом изучения этнопедагогике. Этнопедагогика – наука об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, наука о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народности и нации.

Современные исследователи мультикультурного образования Г.В.Палаткина, О.Д.Мукаева, А.П.Оконешникова также считают, что мультикультурное образование может реально функционировать только на основе этнопедагогике (народной педагогики). О.Д.Мукаева отмечает, что «... без этнопедагогической базы мультикультурное образование оказывается лишенным реального смысла. Именно этнопедагогические факторы являются основой мультикультурного образования».

В настоящее время целый ряд ученых занимаются проблемами этнопедагогике: башкирские (К.Ш.Ахияров, В.И.Баймурзина), русский (З.П.Васильцова), представители народов, населяющих Среднюю Азию и Казахстан (А.Э.Измайлов), татарские (Я.И.Ханбиков, З.Г.Нигматов), украинский (М.И.Стельмахович), чувашский (Г.Н.Волков) и др. Авторы ведут углубленные исследования отдельного народа и убедительно показывают, что обучение с опорой на этническую культуру, изучение в педагогическом процессе этнокультурных ценностей позволяют, по мнению Л.Л.Супруновой, «удовлетворять познавательные потребности детей, создавать ситуацию их духовного комфорта, ощущение социальной защищенности, помогают в нравственном становлении и в гражданском самоопределении». В Республике Башкортостан проблемами этнопедагогике занимаются такие ученые, как К.Ш.Ахияров, Н.М.Ахмерова, Х.Х.Баймурзин, В.И.Баймурзина, С.А.Мухамедьянов и др. В их трудах выявлены прогрессивные традиции народной педагогики, разработаны пути их использования в эстетическом, трудовом, физическом и нравственном воспитании.

Анализ этнопедагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что они: во-первых, носят описательный характер; во-вторых, как правило, посвящены педагогическому опыту одного народа; в-третьих, в них отсутствуют сравнительные этнопедагогические исследования. По мнению И.С.Кона, это приводит к тому, что педагогика разных народов «выглядит «очень похожей, а то и одинаковой». Сохранение и развитие этнических культур предполагает наличие в системе образования равных для всех этносов возможностей реализации своих культурных потребностей.

Изучение генезиса мультикультурного образования на разных исторических этапах позволило определить философские, социальные, психологические и педагогические аспекты его изучения. В философском аспекте мультикультурное образование представляет собой подход, согласно которому любой человек является уникальной, неповторимой личностью, носителем ценностного опыта общечеловеческого, национального и индивидуального. В социальном аспекте мультикультурное образование изучает совместное обучение народов, принад-

лежащих к разным культурам. В *психологическом аспекте* мультикультурное образование изучает психические процессы, связанные с общностью людей. В *педагогическом аспекте* мультикультурное образование изучает культуру народа для внедрения его в образовательный процесс и повышения интереса к культурам других народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, Г.С. Народная педагогика (Отрывки и наброски) [Текст] / Г.С. Виноградов. Иркутск, тип. изд-во «Власть труда», 1926. – 30 с.
2. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6т. Т.1 [Текст] / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

*Р.И. Туктарова, к.п.н., доц.
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ

Наши размышления опираются на сформулированные В.В. Давыдовым «Нерешенные проблемы теории учебной деятельности», описанные в его книге «Теория развивающего обучения» [3].

Обозначенные В.В. Давыдовым проблемы учебной деятельности, можно сгруппировать в три блока. Первый блок связан с проблемами целей, содержания и результатов развивающего обучения, второй - включает проблемы организационного плана, третий - отражает проблемы подготовки учителя к работе в режиме развивающего обучения.

В связи с принятием и реализацией новых стандартов образования начальной школы остановимся более подробно на первом блоке.

Первоочередной является проблема связи формирования учебной деятельности школьника с *развитием его личности*. Благоприятными в научном и практическом отношении, с точки зрения В.В. Давыдова, в этом отношении могут быть исследования соединения учебной деятельности подростков и старшеклассников с производительным трудом. Думается, интеграция учебной и трудовой деятельности решила бы многие вопросы воспитания не только в школе, но и в дошкольных образовательных учреждениях для детей с проблемами в развитии.

Ориентиром таких исследований могли бы стать следующие вопросы: Каким должно быть при этом содержание образования? Каковы критерии оценки успешности такой учебной деятельности? В каких параметрах можно представить развитие личности в ДОУ и начальной школе? Возможна ли и в этом возрасте связь обучения с трудом или другой продуктивной деятельностью, которая развивала бы личность?

Прежде чем ответить на эти вопросы, следует обозначить *четыре аспекта* развития личности, рассматриваемые нами в концепции «Педагогика жизни» в неразложимом единстве: *интеллектуальный, физический, психический и социальный* [5]. При принятии профессиональной ответственности педагогов за результат своего труда, нас будет интересовать позитивное развитие личности по

каждому из аспектов. Кроме того, гармоничное развитие личности предполагает ее развитие с учетом природных данных, что привносит уникальность в развитие каждой личности. Следовательно, предоставляя равные возможности человеку (педагогу, ребенку) в развитии, мы не можем предполагать одинаковых результатов в развитии каждого аспекта. Их просто не должно быть - мы исходно все разные. Всем известны существующие варианты оценки развития интеллектуального и физического аспекта развития личности, тогда как два других (психический и социальный) педагоги пока не оценивают, так как нет критериев их измерения. Негативные отклонения в развитии этих аспектов выявляются медиками и работниками правоохранительных органов. Нами предложен вариант критериев позитивного развития психического и социального аспектов. С точки зрения ценностей личностно ориентированного подхода, распространенная в настоящее время оценка развития интеллектуального и физического развития приводит к сравнению субъектов учебной деятельности друг с другом, что чаще всего ведет к дисгармонии в развитии личности (хорошо успевающие получают подпитку для собственного «эго», плохо успевающие - для комплекса неполноценности). Следует отметить и то, что диагностика интеллектуального развития исключает диагностику развития правого полушария, и направлена только на диагностику функционирования левого полушария, что приводит к деформации естественной потребности в развитии, при сохранении которой нет нужды в оценке извне. Это первое противоречие между целями развивающего обучения и способами оценки его результатов.

Как видим, чтобы выбрать ориентиры новых подходов к оценке результатов развивающего образования, необходимо отойти от общепринятых стереотипов, в чем, по мнению признанных ученых-педагогов, нуждаются педагогические практики в настоящее время.

Главным новобразованием младшего школьного возраста, как отмечает далее В.В. Давыдов, выступает субъект учебной деятельности. Следовательно, уточняет он, начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель - формирование *субъекта учения* или учащегося, то есть ребенка, желающего и умеющего *учиться*. Такова, по мнению В.В. Давыдова, цель учебной деятельности. Каков же результат? Практика показывает весьма неутешительные результаты: почему-то исчезает имеющееся до школы желание учиться (дети ждут каникул...). Умение учиться тоже приходит не ко всем. Эти же вопросы можно адресовать и дошкольным учреждениям.

Опираясь на определение К. Маркса сущности человека, выраженное ансамблем его общественных отношений, мы рассматриваем в качестве смыслообразующего компонента содержания образования многоуровневые отношения субъекта учения (к самому себе, к другим людям, к миру природы, к учебным предметам, к социуму...). Критерием успешности при этом рассматриваются: а) мера интеграции личностной и социальной значимости образовательной деятельности; б) созидательный характер осуществляемой деятельности; в) позитивное изменение многоуровневых отношений. При таком подходе трудовая деятельность (все ее виды) соединяются с учебной деятельностью, а учебные предметы становятся средством осуществления личностно и социально значимой деятельности субъекта учения [1].

В дополнение к сказанному, в качестве интегрированных критериев позитивности развития личности можно рассматривать - состояние здоровья личности, мотивы радости и счастья, потребность дарить Любовь всему, что нас окружает. В настоящее время показатели по всем приведенным критериям находятся в неудовлетворительном состоянии. Не умаляя роли медицины, хотелось бы, чтобы мы, педагоги, приняв на себя полноту профессиональной компетентности, задумались и поработали над снижением психосоматической природы детской заболеваемости. Какова же мера принятия педагогической ответственности? Каковы шаги ее проявления? Первым шагом к этому будет понимание, что здоровье каждого, в том числе педагогов, имеет ту же природу. Вторым шагом представляется самокоррекция педагогом собственного здоровья, самокоррекция собственных мотивов радости и счастья, развитие собственной потребности дарить Любовь всем окружающим. Развитие потребности и способности у педагогов в позитивности развития собственной личности - долговременный процесс, но мы считаем очень важным момент самоопределения педагога в выборе пути. И только на третьем шаге можно приступить к проектированию образовательного процесса, формирующего здоровую личность ребенка.

Возвращаясь к мыслям В.В. Давыдова, при таком подходе к развитию личности понятие о «производительном труде» распространяется не только на старшеклассников, но на любого человека, независимо от его возраста. Наш опыт показывает, что и дошкольник в процессе заботы об окружающем мире (это мотив!) может творить такие продукты деятельности, которые радуют их и других людей. Тем самым мы дали вариант ответа еще на одну, выделенную В.В. Давыдовым проблему о влиянии на учебную деятельность других видов деятельности (художественной, спортивной, трудовой).

Далее, наиболее слабой стороной теории учебной деятельности В.В. Давыдов называет неразработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности.

Известно, что потребностная сфера определяется мотивационной. У А.Н. Леонтьева есть замечательная фраза о том, что только за иерархией деятельностей раскрываются мотивы [4]. В действительности, если мы хотим использовать и развивать потребностно-мотивационную сферу субъекта деятельности, то педагогу необходимо самому отслеживать, выстраивать эту иерархию деятельностей, уточнять, сверять с помыслами ребенка и только на этой основе позволять себе коррекцию предстоящей деятельности или ее мотивов. При этом нет абсолютно никакой гарантии в том, что мотивы изменятся. О факторах, влияющих на этот процесс, надо говорить отдельно. Педагог дает только шанс - в этом проявится ответственность педагога. Таким образом, появится возможность обнаружить, прогнозировать смысл мыслительной, а также и других видов деятельности, в результате которых появляются материальные и духовные продукты. То есть деятельность приобретет осмысленный, обоснованный характер. При таком подходе к смыслу деятельности осуществляется переход на качественно новую ступень мыслительной деятельности и переход ее на различные виды продуктивной деятельности.

Практическая реализация положений деятельностного подхода позволила сделать вывод о том, что в основе интеграции учебных предметов, о которой

много говорится в последние годы и немало делается, лежит развитие потребностно-мотивационной сферы человека (педагога, ребенка) [5].

Следующая проблема, сформулированная В.В. Давыдовым, касается острой необходимости анализа исторических причин и следствий противостояния двух существующих основных подходов к учению - ассоциативного и деятельностного, с которыми связаны так называемые пассивные и активные методы.

Думается, что противостояния как такового между пассивными и активными методами нет, ибо они оба - разновидности использования функций человеческого организма при «присвоении, освоении» способов деятельности. Так называемые пассивные методы направлены на освоение способов с использованием памяти. Конечным результатом процесса «освоения, присвоения» должно стать при этом вербальное воспроизведение полученной информации (устный или письменный пересказ услышанного, прочитанного). Таким образом, данные методы направлены на использование и развитие памяти человека

В 60-е годы в отечественной психологии, а позже и педагогике появилась попытка обучения и развития мыслительной деятельности, в дополнение к механической, ассоциативной, зрительной памяти. Так получил жизнь деятельностный подход, глубоко разработанный школой В.В. Давыдова, но опирающийся только лишь на фрагмент теории деятельности, исходящей от С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Заслуга научной школы В.В. Давыдова заключается в разработке теории учебной деятельности и ее широкомасштабной экспериментальной апробации. Теория В.В. Давыдова и его последователей представляет надежный механизм использования и развития мыслительной деятельности, то есть теоретического мышления, научения «думать». Научной школой В.В. Давыдова разработана технология, культура мыследеятельности. Как видим, противостояния нет, активные и пассивные методы дополняют друг друга. По нашему мнению эта проблема снимается, если активными и пассивными считать не методы, а способы развития личности.

Следующая проблема, указанная В.В. Давыдовым, связана с тем, чтобы определить место теории учебной деятельности среди других вариантов деятельностного подхода к учению «...теория учебной деятельности должна оставаться в своих исходных и принципиальных основах именно такой, какой она создавалась усилиями научной школы Д.Б. Эльконина. Все варианты деятельностного подхода к учению так или иначе соотносятся друг с другом». Одна из задач состоит в выяснении таких связей и, может быть, в разработке единой теории учения, опирающейся на понятие «целостной деятельности» [3].

На наш взгляд, в этом месте осуществляется переход от учебной деятельности к другим ее видам. При этом возможно представление образования как интеграции учения и воспитания. Во всем мировом педагогическом пространстве только отечественная педагогика различает эти два процесса. Образование мы рассматриваем как процесс формирования образа «Я», как частицы целого. Примеры целостности: целым можно представить «Личность», «Я – другие» (дети, взрослые), «Я – природа» (живая, неживая), «Я – Вселенная» (Луна, Солнце космические потоки энергии, физические, информационные поля).

Практическая реализация положений в наших исследованиях показала, что при таком подходе к целостности развития личности, опираясь на культурно-

исторический подход Л.С. Выготского, можно выстроить вариант социализации образовательного пространства и процесса. В таком процессе личность приобретает качества жизнеспособности - умение принимать как индивидуальные, так и коллективные решения, нести ответственность за них [2].

Одной из проблем теории учебной деятельности В.В. Давыдов называет также необходимость серьезного углубления логико-психологических основ понятия «учебная задача» для поиска и обнаружения всеобщего, генетически исходного отношения данной предметной дисциплины.

Исходное отношение предметной дисциплины, на наш взгляд, можно искать не только в содержательном аспекте дисциплины, но и в ее инструментальном аспекте. Действительно, для чего, в каких случаях развивающемуся субъекту (ребенку, взрослому), нужны естественно-научные, лингвистические дисциплины? Думается, что у потребностей образовательного плана есть генетически исходная, это данная от рождения, потребность в развитии, в самоизменении. Предметные дисциплины, а точнее их интеграция, может рассматриваться как средство реализации этой потребности. В настоящее время есть варианты сочетания учебных дисциплин - диалог предметов, межпредметные связи, слияние наук, но эти варианты не могут претендовать на реализацию принципа интеграции, оставаясь на уровне прежнего содержания и форм организации образовательного процесса.

В заключение еще раз обратимся к В.В. Давыдову. Подводя итог рассматриваемому разделу книги, он указал на то, что теория учебной деятельности сформулирована уже настолько, что на ее собственной основе можно выдвигать новые проблемы, решение которых позволит ей стать более развернутой и охватить те стороны учения человека, до которых она раньше «не доходила». Тем самым Василий Васильевич задал направления дальнейшего научного поиска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбашева Р.М. Проектный подход к личностно-ориентированному образованию. – Уфа: БГПУ, 1999.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – пресс, 1999.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1977.
5. Туктарова Р.И. Авторская программа «Школа жизни детей» в педагогическом сопровождении детей с нарушениями речи// Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы Международной научно-практической конференции 11 декабря 2009г. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – С. 255-261.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОГО СТИЛЯ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В «ЛЕГЕНДЕ О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ»

Без учета индивидуального стиля писателя невозможно полноценное понимание его творчества. В этом плане чрезвычайно значимыми являются ключевые элементы художественного стиля автора, прежде всего лексические единицы и стилистические средства, его репрезентирующие.

При этом необходимо исходить из особенностей внутреннего мира произведения, который обладает определенной целостностью и единством. Он «представляет взаимосвязанные закономерности, собственные измерения и собственный смысл как систему» [1, 172]. Как полагают современные исследователи Н.И. Маругина и А.И. Деева, «внутреннее целостное единение идей через определенные авторские языковые коды и формирует индивидуальный стиль художника слова» [3, 41].

В современной филологической науке утвердилось понимание стиля как отражения особенностей художественной речи писателя. Именно стиль определяет целостность, единый тон и колорит произведения, представляя собой связь как его внутреннего содержания, так и внешней формы, своего рода художественно-образной «оболочки».

Все языковые средства, использованные автором, обусловлены основной идеей, пронизывающей его текст от начала до конца. У каждого художника слова свой арсенал приемов, в которых угадывается его неповторимый слог.

Стиль Ф.М. Достоевского – это стиль, в котором, по признанию многих ученых, ясно проступает активное стремление писателя побудить читателя, оказавшегося в ситуации «pro et contra», к собственным размышлениям и умозаключениям. Так, глубинный смысл «Легенды о великом инквизиторе» раскрывается прежде всего через описание главных персонажей, изображение их противостояния. Поэтому стоит акцентировать внимание на тех языковых единицах и стилистических приемах, которые автор использует в характеристиках героев.

Для Достоевского показательным их резко контрастное представление. Если в облике Христа он выделяет «тихую улыбку бесконечного сострадания», использует в его иконописном описании двойную метафору горящего в сердце «солнца любви» и «лучей Света, Просвещения и Силы», текущих из очей и изливающихся на людей, то, представляя великого инквизитора, напротив, подчеркивает мрачность, зловещий блеск и огонь в его глазах.

Это прямое противопоставление персонажей, уже апробированное писателем в романе «Идиот» в сцене первого общения князя Мышкина и Рогожина. В «Легенде» подобный прием приобретает тотальное значение, поскольку писатель использует его на всем протяжении текста, противопоставляя гневному многословию инквизитора кроткое молчание Христа; противоположны они и по отношению к людям, к вере. Для первого – это принуждение, основанное на чуде, тайне и авторитете, для другого – свобода человеческого выбора. Использу-

ется антитеза и в оценке людей, которые могут быть или «великими и сильными», или «слабыми и послушными».

Текст «Легенды» изобилует и другими лексическими единицами и риторическими приемами, которые характерны для индивидуально-авторского стиля Ф.М. Достоевского. Анализируя их, можно выделить те специфические художественные средства, которые преимущественно используются писателем для создания образов. Одним из ярких примеров является градация как результат стяжения однородных сказуемых: «Народ непобедимою силой стремится к нему, окружает его, нарастает кругом него, следует за ним» [2, 226].

Среди стилистических средств, которые характерны для произведения Достоевского, также можно выделить многочисленные параллельные конструкции («Народ плачет и целует землю, по которой идет он. Дети бросают пред ним цветы, поют и вопиют ему») [2, 227]; лексические повторы-анафоры и эпитеты («Он останавливается пред толпой и наблюдает издали. Он всё видел, он видел, как поставили гроб у ног его, видел, как воскресла девица, и лицо его омрачилось. Он хмурит седые густые брови свои, и взгляд его сверкает зловещим огнем. Он простирает перст свой и велит стражам взять его») [2, 227], («три вопроса», «три фразы человеческие», «три образа») [2, 230], («Они отыщут нас ... найдут нас и возопиют к нам») [2, 235], («ты взял ... ты умножил... ты возжелал...») [2, 236], зеркально-симметричные фигуры («Страшный и умный дух, дух самоуничтожения и небытия») [2, 229]; еще большей частотностью отличается инверсия («хлеб небесный» и «хлеб земной»). За счет многократного употребления частицы «ибо» достигается эффект стилизации под библейский слог.

Наиболее же показателен для риторической манеры Достоевского прием чрезвычайно экспрессивного лексико-синтаксического повтора, который несет существенную художественную нагрузку, участвуя в композиционном сближении и одновременно противопоставлении отдаленных друг от друга отрезков текста, углубляя принцип «зеркальности»: «Знай, что *и я был* в пустыне, что *и я питался* акридами и кореньями, что *и я благословлял* свободу, которою ты благословил людей, *и я готовился* стать в число избранных твоих, в число могучих и сильных с жаждой „восполнить число“. Но *я очнулся* и не захотел служить безумию. *Я воротился* и примкнул к сонму тех, которые *исправили подвиг твой*. *Я ушел* от гордых и воротился к смиренным для счастья этих смиренных» [2, 237. Курсив наш. – В.Б.]

Не менее активно Ф.М. Достоевский использует риторические восклицания и вопросы, практически в равной степени отличающие, например, речь инквизитора, не способного, как и Иван Карамазов определиться окончательно в своей позиции.

Подводя итог, можно отметить, что одна из особенностей художественного стиля Ф.М. Достоевского, это его парадоксальность, особенно очевидная в финале «Легенды»: инквизитор ожидает услышать от Христа «горькое и страшное» возражение, но тот «вдруг молча приближается к старику и тихо целует его в его бескровные девяностолетние уста» <...> Поцелуй горит на его сердце, но старик остается в прежней идее» [2, 239]. Здесь обращает на себя внимание грамматическая особенность фразы: поцелуй горит не в сердце, а *на* сердце, «старик остается *в* идее», а не с идеей [курсив наш. – В.Б.]

В данном случае наглядно-конкретный образ-эмблема, опредмечиваясь, приобретает новый смысл: поцелуй, тем более горящий на сердце как жгучая печать, оставляет на нем неизгладимый след; выражение «в идее» передает, на наш взгляд, идеологическую поработанность героя, он «остается в идее», как в плену.

В целом же, индивидуально-авторский стиль Ф.М. Достоевского – это, несомненно, стиль, стимулирующий мысль читателя, побуждающий его на свободное нравственное и религиозное самоопределение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 14. М.: Наука, 1976.
3. Маругина Н.И., Деева А.И. Особенности передачи индивидуально-авторского стиля Ф.М. Достоевского в англоязычных переводах (на материале романа «Преступление и наказание») //Язык и культура, 2009, № 3 (7).

М.Г. Усманова,
проф. БГПУ им. М.Акмиллы

КАТЕГОРИЯ СКЛОНЕНИЯ: К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ БАШКИРСКИХ ПАДЕЖЕЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В башкирском языке традиционно различается 6 падежей.

1. Төп (именительный) – 0.
2. Эйәлек (притяжательный) -ның/-нең, -ноң/-нөң; -дын/-дең, -доң/-дөң; -зың/-зең, -зоң/-зөң; -тын/-тең, -тоң/-төң.
3. Төбәү (дательно-направительный) –ға/-гә, -ка/-кә.
4. Төшәм (винительный) -ны/-не, -но/-нө; -ды/-де, -до/-дө; -зы/-зе, -зо/-зө; -ты/-те, -то/-тө.
5. Урын-вакыт (местно-временной) –ла/-лә, -да/-дә, -за/-зә, -та/-тә.
6. Сығанак (исходный) –нан/-нән, -дан/-дән, -зан/-зән, -тан/-тән.

Төп килеш (именительный падеж). Данный падеж не имеет формальных показателей аффиксов, т. е. выступает в нулевой форме, напр.: *Бер рәхмәт мең бәләһән коткарыр.* – “Одно спасибо тысячи бед стоит”.

Эйәлек килеш (притяжательный падеж). *Эйәлек килеш* башкирского языка выражает принадлежностные отношения; имеет значение определенности / неопределенности. Аффиксы этого падежа -ның/-нең и их фонеморфологические варианты выражают принадлежность предмета или явления другому предмету или явлению. Напр.: *Был ағастың емеше бешмәгән әле.* – “У этого дерева плод еще не созрел”. *Тау башында бер нәмә лә үсмәй.* – “На вершине горы ничего не растет”. Анау таузың башында нимәлер күренә. – “ На вершине той горы что-то виднеется”.

Следует отметить, что **эйәлек килеш** башкирского языка по своему значению не соответствует родительному падежу русского и не должен переводиться как **родительный падеж**. Сравните:

Таблица 1

языки	падежи	вопросы	перевод	примеры
башк.	притяжательный	кемдең?	кого? у кого? чей? чья? чье?	Атайзың (кемдең?) бүреге. – Папина (чья?) шапка? Кемдең аксаһы бар? – У кого есть деньги?
		нимәнең? нимә?	чего? что?	Шкаф(тың) (нимә? нимәнең?) ишеге. – Дверь (чего?) шкафа
русск.	родительный	кого? чего?	перевод на башк.: кемде? нимәне?	Жду друзей (кого?). – Дустарымды кетәм. Нет света (чего?). – Ут юк.

В башкирском языке есть притяжательные местоимения. Они указывают на принадлежность предмета к лицу и имеют формы **минең, һинең, уның, безҙең, һезҙең, уларзың**, образованные от соответствующих личных местоимений **мин, һин, ул, без, һез, улар**. Сравните табл. 1 и 2: их вопросы и перевод:

Таблица 2

	Единственное число			Множественное число		
	I	II	III	I	II	III
Притяжательные местоимения Эйәлек алмаштары	минең – мой, моя, мои, у меня	һинең – твой, твоя, твои, у тебя	уның – его, её, у него, у неё	безҙең – наш, наша, наши, у нас	һезҙең – ваш, ваша, ваши, у вас	уларзың – их, у них

Следует добавить, что в английском языке есть **притяжательный падеж**, выражающий такие же отношения как **эйәлек килеш** башкирского языка. Сравните:

английский язык	башкирский язык
my sister's book	минең апайымдың китабы – книга моей сестры
my father's car	минең атайымдың машинаһы – машина моего отца
the boys' father	малайҙарзың атаһы – отец мальчиков

Составители учебников по татарскому языку для школ и вузов также используют термин притяжательный падеж (2, 5).

Исходя из вышесказанного следует называть **эйәлек килеш** как **притяжательный падеж**, а не как родительный. Следует также отметить, что **родительный падеж** русского языка по своему значению соответствует **винительному падежу** (төшөм килеш) башкирского языка.

Төбәү килеш (дательно-направительный падеж) оформляется аффиксами **-га/-гә, -ка/-кә**. Имя в направительном падеже выступает в предложении как косвенное дополнение или обстоятельство места, времени, причины, цели. *Кисә Ильяска киммәтле бүләк тапшырзылар.* – “Вчера Ильясу вручили ценный подарок”. *Бейек тауға менеүе ауыр.* – “Тяжело подниматься на высокую гору”.

Төшөм килеш (винительный падеж) указывает на объект, подвергающийся действию, или выражающий различные обстоятельственные отношения. Данный падеж оформляется аффиксами **-ны/-не, -но/-нө** и их фонеморфологическими вариантами (см. табл. 1). Напр., *Мин был хикәйәне бик яратам.* – Я очень люблю этот рассказ. *Мин бөгөн иртәнсәк Гөлһазды осраттым.* – “Я сегодня утром встретил(а) Гульназа”. Следует отметить, что винительный падеж башкирского языка соответствует родительному падежу русского.

Урын-вакыт килеш (местно-временной падеж) употребляется при указании на местонахождение предмета или время совершения действия. Он оформляется аффиксами **-ла/-лә** и их фонеморфологическими вариантами (см. табл. 1). *Ағайым Өфөлә йәшәй.* – “Брат живет в Уфе”. *Апайым өйзә юк.* – “Сестры нет дома”.

Сығанак килеш (исходный падеж) выражает точку, от которой начинается действие, место отрыва предмета от чего-либо. Он оформляется аффиксами **-тан/-тән** и их фонеморфологическими вариантами. Напр., *Атайым яңы ғына эштән кайтты.* – Отец только что пришел с работы. *Была турала ағайымдан белдем.* – “Об этом я узнал(а) от брата”.

Таким образом, склонение имен существительных в башкирском языке имеет свои особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5-9 классы. М.: Дрофа, 2011.
2. Нигъмәтуллина Р.Р. Татар теле өйрәнүчеләргә кагыдәләр һәм күнегеләр. Казан: Мәгариф, 2004.
3. Саяхова Л.Г., Альмухаметов Р.В., Закирьянов К.З., Ишимова Р.Г. Русский язык. Учебник для 5 класса башкирской школы. Уфа: Китап, 1999.
4. Усманова М.Г. Грамматика башкирского языка в таблицах и схемах. - Уфа: Китап, 2007.
5. Харисов Ф.Ф., Харисова Г.Ф., Айдарова С.Х. Татар теле чит телле аудиториядә. Ике кисәктә. Беренсе кисәк. Казан: Мәгариф, 2009; Икенче кисәк. Казан: Мәгариф, 2009.

ОТРАЖЕНИЕ МИРА ЭМОЦИЙ В ЛЕКСИКЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА (на примере глаголов кыуаныу “радоваться, кайғырыу “печалиться”)

Человек не только познает действительность, но вместе с тем и относится так или иначе к тем или иным фактам жизни, испытывает те или иные чувства по отношению к ним. В этой связи уместно привести высказывания Е.С.Кубряковой, которая отмечает, что в понимание мира “как он есть” всегда мощно вторгалась оценка, точно так же, как в познавательные процессы всегда включались эмоции, а следовательно, происходящее на уровне сознания формирование ментальных репрезентаций и концептуальных структур всегда происходило под влиянием субъективных факторов [4, 292].

Различные формы переживания чувства образуют эмоциональную сферу личности. Эмоция - это душевное переживание, чувство [2, 1058]. Довольно часто понятия “эмоция” и “чувство” не разграничиваются и употребляются как синонимы; во многих лингвистических исследованиях для обозначения чувств и эмоций используется слово “эмоция”. Для нас это разграничение также не является существенным.

Чувства и эмоции представляют собой не действия, а состояния (действия могут лишь сопровождать эти состояния, сопутствовать им). На лексическом уровне чувства и эмоции могут быть обозначены как именами существительными (любовь, печаль, радость и т.д.), именами прилагательными (радостный, злой и т.д.), глаголом (радоваться, сердиться и т.д.), наречиями (радостно, сердито и т.д.), т.е. почти всеми основными (полнозначными) частями речи. Междометия не называют чувств, а только выражают их, указывают на них.

Чувства и эмоции характеризуются градацией интенсивности. Они могут быть сильными, ошеломляющими, либо поверхностными и легкими. Чувства и эмоции бывают положительными, нейтральными и отрицательными.

Жизнь человека - это целый мир. Она состоит из удач и неудач. Человек по-своему переживает и удачу, и неудачу. Все это отражается на его состоянии, влияет на его настроение и здоровье. Настроение представляет собой общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени все поведение человека. Настроение бывает радостное или печальное, бодрое или вялое, возбужденное или подавленное, серьезное или легкомысленное и т.д.

Эмоциональное состояние может вмещать в себя в своеобразном сочетании два противоположных чувства (например, любовь и ненависть совмещаются при переживании ревности или при сильном недовольстве каким-либо поступком близкого человека). Каждое из этих чувств и эмоциональных состояний имеют свои специфические пути выражения (в лексике, в интонациях речи, в мимике, жестах, смехе, слезах и т.п.). Следует заме-

тить, что эмоциональное состояние человека выражается частенько одновременно несколькими путями. Например, для выражения радостного, восторженного состояния могут быть привлечены и лексика, и мимика, и смех, и слезы радости, т.е. человек, выражая свою радость, восторг, может одновременно смеяться и при этом говорить какие-то слова радости, и в это время у него могут показаться и слезы.

В данной работе мы рассмотрим отражение эмоционального состояния *кыуаныу* “радоваться”, *кайғырыу* “печалиться” на материале глаголов башкирского языка.

Анализ лексического материала глаголов эмоциональной лексики показывает, что группа “Глаголы пребывания субъекта в эмоциональном состоянии” обозначают различные эмоциональные состояния человека, в частности, его радостные, печальные, болезненные и т.п. состояния.

Подавленное (тяжелое, мрачное) настроение субъекта, его душевная боль в башкирском языке выражено большой группой глаголов, семантика которых включает сему *кайғырыу* “печалиться”. Базовый глагол *кайғырыу* “печалиться, грустить, горевать, скорбеть, сокрушаться, кручиниться, тужить” - ант.: *кыуаныу* “радоваться”. Данное значение объединяет следующие глаголы: *борсолору, бошоноу, бошорғоланыу* (диал.), *бошоу, кейөнеу, кейөү, үртәнеу, үртәлеу, хәсрәтләнеу, ызалау* и др. Кроме глаголов синонимический ряд *кайғырыу* “печалиться” включает ряд синонимичных глаголам ФЕ, например: *бәгер кыйылыу; йөрәк һызылыу, кайғыға төшөү*.

Как было нами замечено, чувства и эмоции характеризуются градацией интенсивности. Они могут быть незначительными, более или менее глубокими, сильными. И в каждом языке существуют лексемы, выражающие эти состояния человека. В частности, значением “сильно переживать, печалиться” объединяются глагольные единицы и ФЕ (*): *бауыр кайнау**, *бауыр һызлау**, *бөтөрөнөү, бәгер короу**; *бәгер телгеләнеү* кичелеү**; *йөрәк өзәләү**; *йөрәк һызлау**; *йөрәк һурылыу**; *йөрәк яныу**, *йән кейөү**; *йән әсеү**; *өзгәләнеү* (перен.), *өзәләнеү; ут йотоу**; *үрһәләнеү, эс-бауыр кейөү**; *эс-бауыр өзәләү**; *яныу, үз сәсен үзе йолкоу**; *ялкын йотоу**; *янып-кейөү*.

Следует заметить, что значение “очень сильно переживать, печалиться, остаться в очень тяжелом горестном состоянии” выражают только ФЕ: *асылмаҫ кара томанға төшөү; йөз(ө) кара койолоу; зар булыу; йән карайыу, күңел төшөнкөлөгәнә бирелеу, кан карайыу, кан йотоу, кан кайғырыу, кан кызыу, кан төкөрөү, кара яныу (кейөү), каралай яныу (кейөү)*;

значение “печалиться, горевать изнутри, незаметно для других” (*һиззәрмәй генә эстән кайғырыу*): *урт сәйнәү**, *эстән кейрәү**; *эс бошоу**; *эс яныу (кейөү, һызлау)*; һызыу* (перен.), *әсенеу*.

Сопоставительное изучение дает большую возможность для более глубокого изучения лексики определенных языков. Например, для выражения понятия “печалиться” в русском, казахском языках используются следующие глаголы и ФЕ: русск.: *вздыхать, унывать, огор-*

чаться, грустить, тужить, тосковать, маяться, горевать, кручиниться, томиться, изводиться, страдать, терзаться, сокрушаться, скорбеть, казниться, убиваться; казах.: ренжу, мунаю, кею, налу, кынжылу, курсіну, жабыртыу, камығу, торығу, кайғыру, азаптану, зариғу. [3, 46].

Ряд глаголов передает приподнятое душевное состояние. Значением “чувства удовольствия, душевного удовлетворения, подъема от чего-либо приятного” объединяются следующие глаголы: *кыуаныу, шатланыу, һейенәу*.

Понятие “очень сильно радоваться” передают следующие ФЕ: *ат менгәндәй булыу**; *атаһын күргәндәй булыу**; *баш күккә тейеү**; *түбә күккә (тушәмгә) тейеү**; *күңел бәтәйеү**; *осоп төшөү**; *шатлык баштан (башынан) ашыу**; *ырғып төшөү**; *шатлык эскә һыймау** и др.

Таким образом, выявление и выяснение наиболее полного перечня глагольных номинативных единиц башкирского языка (в том числе и фразеологизмов), а также их функционально-семантическая и функционально-когнитивная классификация имеют большое практическое значение: в современных условиях они могут стать основой для дальнейших типологических, сравнительно-исторических и сопоставительных исследований башкирского и других языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкорт теленең һүзлеге. Ике томда. М.: Русский язык, 1993.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Изд-во “Русский язык”, 2001. Т.2. 1084 с.
3. Кияшева А.А. Семантическое поле глаголов эмоций в современном русском и казахском языках: Дис... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1985. 150 с.
4. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М., 1997. 330 с.
5. Ураксин З.Г. Башкорт теленең фразеологик һүзлеге. Өфө: Китап, 1996. 289 б.
6. Усманова М.Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка. Монография. Уфа: РИО РУНМЦ. 212 с.

*Г.Р.Фаттахова, канд. психол. наук,
ст. преподаватель БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В ходе социально-экономических реформ проблема психологической безопасности стала одной из самых актуальных. Особенно остро она стоит перед подрастающим поколением. Нынешним школьникам предстоит начать самостоятельную жизнь и трудовую деятельность в условиях, жесткие требования

которых ставят перед ними проблемы не только правильного выбора профессии и трудоустройства, но и психологические проблемы, напрямую связанные с их благосостоянием и здоровьем. Поэтому выпускники школ должны быть социально мобильны, инициативны, уметь легко и пластично реагировать на изменяющиеся условия и находить адекватные способы самореализации и самоопределения. С одной стороны они должны быть способны строго выполнять определенные социальные функции, а с другой – уметь реализовывать и развивать свою индивидуальность.

Образовательная среда является одним из важнейших механизмов социализации современного человека, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса.

В этих условиях школа должна гибко, оперативно и упреждающе реагировать на происходящие перемены, организационно, содержательно и технологически перестраиваться, с учетом общего усложнения внешних обстоятельств и повышений требований к своим воспитанникам. Она призвана задать учащимся нормативные образцы и социокультурные стандарты, обеспечивающие сохранение целостности и самобытности социума, и одновременно научить тому, как безболезненно и с меньшими потерями войти в социум, как в контексте социальных требований и норм самостоятельно следовать своим убеждениям, как, не теряя индивидуального своеобразия, выработать рациональное отношение к социальным условиям жизни и социальной среде.

Безопасность – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни, тем более, государство. Социальная безопасность, в структуру которой входит и психологическая безопасность, означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны. Школа является одним из широко представленных в обществе социальных институтов, непосредственно участвующих в данном процессе, который может строить свою локальную систему безопасности, основываясь на общей теории национальной безопасности.

По мнению Г.В. Грачева «Психологическая безопасность рассматривается наряду с физической безопасностью как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующие нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития, как состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе».

Характеристика безопасности образовательной среды школы в соотношении с категорией психологического насилия, разрушительного для психического здоровья личности, сегодня выдвигается в качестве ключевого психологического параметра.

И.А.Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Концепция психологической безопасности образовательной среды – это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия.

Школа может выступать как возможностью, так и ограничением (поскольку задает определенные требования) к личностным проявлениям ее субъектов, подвержена воздействию социальных перемен, напряженности социальной жизни и усложнению межчеловеческих отношений, что препятствует поддержанию необходимого уровня работоспособности и сохранению здоровья учащихся. Поэтому актуальным на сегодняшний день является вопрос о проектировании образовательной среды и создании благоприятных условий для обучения, воспитания и развития личности учащихся, взаимодействии их семьи и педагогического коллектива.

Психологической наукой выявлены основные угрозы, дестабилизирующие состояние психологической безопасности в образовательной среде:

- наличие психологического насилия;
- неудовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении;
- отсутствие референтной значимости образовательной среды.

Человек может быть психически здоровым только в определенных условиях. Таким условием является безопасная образовательная среда. Создание психологической безопасности образовательной среды выступает как одна из центральных задач службы сопровождения в школе. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованная всем участникам учебно-воспитательного процесса.

С каждым годом отмечается ухудшение состояния здоровья российских школьников. В последнее время школа оперирует цифрами, свидетельствующими об ухудшении здоровья подрастающего поколения. Однако школа все чаще сама становится причиной появления целого ряда факторов, ухудшающих условия развития и сохранения здоровья детей, становится средой риска. Так, по данным исследований Института возрастной физиологии, Психологического института РАО, РГПУ им. Герцена и др. в школу уже приходят около 20% детей с различными нарушениями психического здоровья пограничного характера.

В связи с большими физическими и, вследствие этого, психическими нагрузками, которые испытывают школьники, немаловажную роль играют механизмы психологической защиты.

Психологическая защита – это подсознательная система моделей поведения, сформированная на основе жизненного опыта человека, ограждающая его от отрицательных эмоций страха, тревоги, возникающих на основе травмирующей информации из внешнего мира (Л.Ю. Субботина).

Впервые упоминание о психологической защите как об особом механизме, ослабляющем напряжение интрапсихического конфликта между бессознательными импульсами и интериоризированными требованиями внешней среды, было сделано З.Фрейдом в работах конца XIX века. С тех пор изучение эгозащитных механизмов стало одним из основных теоретических вопросов психоанализа, разработка которого внесла большой вклад в развитие науки, признаваемый сейчас не только психологами, но и педагогами.

Следует заметить, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты. Обычно они применяют различные механизмы для разрешения конфликта или ослабления тревоги.

Расширение представлений о защите связано с именем дочери Зигмунда Фрейда – Анной Фрейд. Она сделала попытку обобщить и систематизировать знание о механизмах психологической защиты и особенно подчеркивая оберегающий характер защитных механизмов, указывала на то, что они предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус личности.

Большой вклад в изучение психологической защиты и разработку методов ее тестирования внес Р.Плутчик. Его основная идея заключается в том, что механизмы психологической защиты являются производными эмоций, а эмоции определяются как базисные средства адаптации. Определив зависимость проявления тех или иных механизмов защиты от этапа возрастного развития личности, особенностей конкретных когнитивных процессов и гипотетическую шкалу примитивности-зрелости отдельных защитных механизмов, Р.Плутчик выстроил их последовательность, которая в порядке возрастания зрелости, выглядит так. В числе первых возникают механизмы, связанные с перцептивными процессами. Именно процессы ощущения, восприятия и внимания несут ответственность за защиты, связанные с не видением, непониманием информации (перцептивные защиты). К этой группе относятся отрицание и регрессия, а также их аналоги. Они выступают как наиболее примитивные и характеризуют «злоупотребляющую» ими личность как эмоционально и личностно менее зрелую. Затем возникают защиты, связанные с процессами памяти, а именно с забыванием информации (вытеснение и подавление). Самыми последними, по мере развития процессов мышления и воображения, формируются и наиболее сложные и зрелые виды защит, связанные с переработкой и переоценкой информации (рационализация).

В отечественной психологии эта тема долгое время была практически закрыта, в основном по идеологическим соображениям, однако ряд исследователей СССР, а потом в России изучали психические процессы, близкие по существу к эго - защитным механизмам. Самым известным из них был Ф.Бассин, посвятивший много лет своей жизни исследованию перцептивной установки. В настоящее время в отечественной психологии появляются работы по вопросам влияния психологической защиты на процессы социальной адаптации и разви-

тия, на формирование тех или иных вариантов девиантного поведения и нервно-психологических расстройств.

Таким образом, основная положительная функция психологической защиты проявляется в нормализации социальных отношений и взаимодействий, что в свою очередь, позволяет обществу сохранять традиции.

В настоящее время большинство исследователей (В.Г. Каменская, Н.М. Никольская, Р.М. Грановская, А.О. Прохоров) рассматривают психологические защитные механизмы в качестве процессов интрапсихической адаптации личности, за счет подсознательной переработки поступающей информации. В этих процессах принимают участие все психические функции: восприятие, память, внимание, воображение, мышление, эмоции. Но каждый раз основную часть работы по преодолению негативных переживаний берет на себя какая-то одна из них.

Срабатывая автоматически, психологическая защита снимает напряженность, улучшает самочувствие и тем самым приспособливает человека к ситуации, так как уменьшает тревогу и страх. Однако нередко от человека требуется слишком много сил, чтобы держать свои страхи и желания «на привязи». В этом случае защита создает для личности множество ограничений, неизбежно приводит к замкнутости и изоляции.

А.О. Прохоров считал, что проблема психологической защиты содержит в себе центральное противоречие между стремлением человека сохранить психическое равновесие и теми потерями, к которым ведет избыточное вторжение защит. С одной стороны, безусловна польза от всех видов защит, признанных снижать накапливающуюся в душе человека напряженность путем искажения исходной информации или соответствующего изменения поведения. С другой стороны, их избыточное включение не позволяет личности осознавать объективную, истинную ситуацию, адекватно и творчески взаимодействовать с миром.

*Г.Р. Фаттахова,
канд. психол. наук, доцент БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

УЧИТЕЛЬ КАК ГАРАНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Не секрет, что проблема психологической безопасности является важной и актуальной. Удовлетворить требованиям психологической безопасности значительно труднее, чем требованиям физической безопасности.

Главная причина в том, что видимые последствия нарушения правил психологической безопасности нередко отсутствуют, поэтому общество не реагирует на большинство случаев нанесения психических травм. Конечно, если бы каждый случай самой мелкой психической травмы можно было объективно фиксировать, подобно тому как можно легко установить наличие, например, синяков, то ситуация значительно бы улучшилась. Но это невозможно, и на внешний сдерживающий контроль со стороны общества надеяться не приходится.

Поэтому возрастает сдерживающая роль внутреннего контроля, а это значит, что необходимо сознательное соблюдение правил психологической безопасности.

Как же оценить, когда ситуация становится психотравмирующей?

Ситуация, которая наносит психологическую травму в условиях учебно-воспитательного процесса, в которых тот или иной участник образовательного процесса, та или иная стороны участвующая в событиях, испытывает или может испытывать ущерб в виде психических травм, понижения авторитета, престижа, неприятных эмоциональных переживаний – исследователи и называют психотравмирующими.

Психотравмирующие ситуации могут быть острые и хронические. Они могут иметь самые разные причины и различаться по последствиям. Два человека, попав в одинаковые ситуации, будут переживать их по-разному: у одного возникнет психическая травма, а другому – «как с гуся вода».

Психика любого человека – живое саморегулирующееся образование, так что психически здоровый человек успешно справляется с большинством психологических проблем и, в частности, с последствиями психических травм, точно также как здоровый организм человека успешно справляется с синяками, царапинами и с простудами.

Опасность представляют лишь чрезмерные психические нагрузки, превышающие возможности психики к самоизлечению и самооздоровлению.

В этой связи встает вопрос о том, как школа, как социальный институт и соответственно преподавательский корпус способствует сохранению психического здоровья и адекватному личностному развитию учащихся.

Жизнь все настойчивей ставит перед школой задачу создания условий для проявления учеником личной инициативы, осознанного поиска и выбора в ситуациях неопределенности, осознания собственной позиции относительно разнообразных социально значимых проблем и вопросов, освоения культуры коммуникации, договорных отношений, разрешения конфликтных ситуаций ненасильственными способами. Все это становится не менее ценным, чем усвоение учащимися определенной суммы информации.

Важным на наш взгляд, является наличие такого образовательно-воспитательного пространства, которое формировало бы жизнеспособность личности, т.е. способность выживать в условиях нынешней реальности, не деградируя, а развиваясь и совершенствуясь. Как известно, в первом Указе Президента РФ Ельцина говорилось о том, что руководство новой России провозглашает сферу образования приоритетной.

В последнее время все чаще и чаще встает проблема здоровья школьников. Здоровье мы рассматриваем как состояние физического, психического и социального здоровья. Оно зависит от многих факторов, таких как окружающая среда, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье и школе. Школа – это не только то место, где ребенок учится, но и где идет формирование его здоровья. Одиннадцать лет проведенные в школе – очень важный этап в жизни каждого ребенка. В этот период идет физиологическое и психическое созревание всех функциональных систем организма. Если для этого не создать благоприятных условий, то к окончанию 11 класса здоровых детей останется не так много, примерно, 10-15%.

Психическая напряженность, фрустрация и другие негативные настроения, возникающие у учащихся вследствие переживания ими значительной части

своей жизни в стрессогенной среде, которая создается, помимо прочих, и учителями, приводит к возникновению психических расстройств и появлению ряда дидактогенных заболеваний. Очень четко прослеживается мысль о том, что ухудшение здоровья учащихся обусловлено характером самой системы образования. Где же выход из сложившейся ситуации? По всей видимости это создание следующих условий: оптимальный режим обучения, возрастно-ориентированные формы деятельности, учитывающие индивидуальные особенности ребенка, адекватный стиль взаимодействия учителя с учеником. Эти задачи должны решаться комплексно медиками, педагогами и психологами.

Естественно, что качество образования в школе определяется качеством педагогического корпуса, следовательно к личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований.

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем он отвечает за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом, учителем, воспитателем. Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от человека принятия ряда обязательств. Во-первых, следует объективно оценивать собственные возможности, знать свои сильные и слабые стороны, значимые для данной профессии качества (особенности самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т.д.). Во-вторых, педагог должен обладать общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения и педагогического общения в частности. В-третьих, обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как равного. Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения и общения.

И именно педагоги должны способствовать развитию опыта достижения успеха у учащихся. Надо помнить, что любой родитель в педагогике дилетант, он действует методом проб и ошибок, а учитель это профессионал, несколько лет специально обучавшийся педагогическим технологиям. Поэтому именно в условиях массовой школы нужно искать возможности создания благоприятной атмосферы, которая служила бы залогом хорошей успеваемости. Проще всего было бы предложить уменьшить наполняемость классов, пригласить высококвалифицированных специалистов, увеличить зарплату учителям, это хорошие предложения, но не реальные, ведь все равно, школа останется массовой, зарплата учителей останется бюджетной, а ученики будут из разных семей – благополучных и неблагополучных.

Для создания психологически безопасной образовательной среды нужно, чтобы ребенок чувствовал себя в школе комфортно, получал поддержку, чтобы его старания поощрялись. Лучший путь для этого позитивное подкрепление. Кажется бы школьная отметка и является таким позитивным подкреплением, но это не всегда так. Школьник, имеющий объективные основания для затруднений старался выполнить задание, но его достижения были невысокого оценены учителем, т.к. работа не соответствовала эталону. Оценка воспринимается как нака-

зание – старания угасают. Поэтому учитель должен оценивать не качество выполненной работы, количество ошибок, чистоту тетрадей, а усилия школьника, затраченные на выполнение этого задания.

Подкрепляя старания ребенка, каждый учитель может добиться существенных успехов. Добрая атмосфера на уроке, уважение к ученику помогут ученику ощутить значимость собственного Я, обрести самоуважение и уверенность в себе.

*О. Г. Фаттахова,
магистр БГУ (г. Уфа)*

ТРАДИЦИИ СОХРАНЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ЦЕННОСТИ «ЗДОРОВЬЯ»

Одно из тибетских пророчеств гласит [3, с. 233], что придут времена, когда люди забудут, как вести здоровую, гармоничную жизнь. Они будут полностью поглощены гонкой за иллюзорными материальными благами... Они будут производить искусственные вещества, отравляющие воздух, воду, землю, пищу и самих людей... Пророчество сбылось... В свою очередь, состояние здоровья индивидов напрямую зависит от того, насколько здорово само общество.

В силу того, что здоровье обладает таким значением, которое обуславливает все стороны жизнедеятельности как общества, так и индивида (от самого биологического их существования до предпочтений в удовлетворении духовных потребностей), то можно рассматривать здоровье как универсальную, фундаментальную, высшую ценность, актуальность социально-философского, аксиологического исследования которой проявляется на трех основных уровнях.

Актуальность этой проблемы на общечеловеческом уровне возрастает в силу того, что мы становимся свидетелями появления и нарастания так называемых глобальных проблем человечества, отрицательные последствия которых неизбежно связаны с нарушением здоровья человека в планетарном масштабе.

Ценности – это объекты, явления, их свойства, а так же абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталон должного [8, с. 442].

По своей ценностной сущности здоровье выступает благом, т.е. тем, что отвечает потребностям, интересам, имеет положительное значение для людей. По аксиологической иерархии здоровье относится к разряду высших, универсальных ценностей, так как имеет непреходящее, всеобъемлющее и вневременное значение. В то же время, здоровье является ценностью средством, ибо «существует не само по себе» (Платон), а является условием существования еще более значимой ценности жизни. Можно жить, будучи нездоровым, но нельзя, будучи здоровым, не жить. Антиподом здоровья в ценностном измерении выступает болезнь как антиценность.

Ценностное содержание здоровья аккумулируется в отношении человека (социума) к своему состоянию, которое обеспечивает успешную (достойную, приемлемую для данных условий) жизнедеятельность. Вместе с отношением человека к здоровью выстраивается система его ценностных ориентаций, предпочтений, целей, без которых человеческое существование лишается смысла. В свое содержание здоровье как ценность включает множество субценностей, имеющих

смысло-жизненное значение для человека. Здоровье это и наслаждение, и польза, и слава, и красота, и добро, и счастье. И в этом отношении о здоровье можно говорить как об универсальной ценности.

Носителями здоровья, а, следовательно, и субъектами ценностного отношения могут выступать отдельные личности, социальные группы, общество в целом. В этом отношении различаются индивидуальное здоровье, социальное (здоровье коллектива, социальной общности, этноса, религиозной конфессии, профессиональной или возрастной группы и т.д.) и планетарное (общечеловеческое) здоровье. Здоровье индивида как ценность это значимость меры возможного осуществления человеком целенаправленных и осознанных действий (ограничение неумением не в счет) без ухудшения своего физического и духовного состояния, без потерь в адаптации к жизненной среде. Здоровье социума (общества) как ценность это значимость для общества степени реализации смысло-жизненных возможностей его членов.

По своей структуре здоровье как ценность включает два основных компонента. Объективный компонент это совокупность возможностей, которые могут быть реализованы при наличии полноценного здоровья. Это может быть статусная роль в обществе, профессия, род занятий, продолжительность жизни и т.п. Субъективный компонент здоровья как ценности это отношение субъекта к своему здоровью, выражающееся в предпочтениях, ценностных ориентациях, мотивации в поведении по отношению к здоровью.

Однако современный техногенный мир требует включения человека во все возрастающее многообразие социальных структур, что сопряжено с гигантскими нагрузками на психику, стрессами, разрушающими его здоровье. Так же опасны перспективы манипуляций над сознанием и психикой человека, путем воздействия на них средствами массовой информации.

Главным критерием здоровья общества выступает степень его заботы о здоровье своих членов. По этому критерию Россия снижает свои показатели, что является следствием ослабления социальной нацеленности политики государства, уменьшения расходов на здравоохранение, имущественной дифференциации населения и других социокультурных факторов, роль которых значительно возрастает по сравнению с природными факторами. Необходимо отметить и резкую дифференциацию населения по возможностям пользования медицинскими услугами, неготовность большинства населения к переходу на коммерческую систему оказания медицинской помощи и другие.

Таким образом, если социальные последствия проводимых в обществе реформ оценить через такой важнейший индикатор как состояние здоровья населения, то надо признаться в серьезном неблагополучии, может быть, даже в кризисе здоровья России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарных Т.Д. Психическое здоровье / Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЕК, 1999. -112 с.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. -206 с.

3. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999.- Т.14. - №5.- с.38-44.
4. Войцехович В.Э. Духовные основы здоровья / В.Э. Войцехович // Мир психологии. – 2000. -№4. – с.233-243.
5. Димов В.М. Здоровье как социальная проблема / В.М. Димов // Социально-гуманитарные знания. – 1999. -№6. – с.170-186.
6. Зайцев А.Г. Половое воспитание ребенка: ценностное отношение к здоровью / А.Г. Зайцев, Т.Г. Хаптанова // Вопросы психологии. – 2002. -№3. - с.33-41.
7. Глобализация и экология человека // Журнал прикладной психологии. – 2002. -№3. – с.56-60.
8. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Н. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. -494 с.

*Р.М. Филиппова, З.З. Сунагатуллина, В.Н. Копеина,
Г.Ф. Шабеева, к.п.н., ст.пр. БГПУ им.М.Акмуллы (г. Уфа)*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Исследования физиологов и психологов (А.Г.Иванов-Смоленский, В.К.Фадеева, И.Б.Познанская, Н.Х.Швачкин, Г.Л.Розенгарт-Пупко, Н.И.Красногорский, М.М.Кольцова, А.Р.Лурия, Ф.И.Фрадкина, З.И.Барбашова) показывают, что выделение младенцем слова как специального сигнала - довольно длительный процесс. Сначала слово, произнесенное взрослым в какой-то знакомой ребенку, привычной ситуации, например в ситуации кормления, слито со всеми входящими в эту ситуацию компонентами. Лишь постепенно, после 6 месяцев, слово начинает высвобождаться от действия различных сопутствующих компонентов привычной для ребенка ситуации. Прежде всего, падает значение стато-кинестезического компонента, т. е. позы, с которой у него связан прием пищи. Затем отпадает значение зрительного компонента (внешний вид обстановки, вид человека, который кормит и произносит сигнальное слово). Дольше всего сохраняется значение звукового сигнала и интонации, с которой взрослые произносят слово.

Ребенок довольно длительное время безразличен к смысловому значению слова. К концу первого года жизни он реагирует на знакомое слово уже независимо от наличия остальных компонентов ситуации. М.М.Кольцова показала, что слово становится сигналом тем скорее, чем больше разнообразных связей установлено между данным словом и обозначаемым им предметом. При этом наиболее быстро у детей (от 10 месяцев до года) устанавливается связь слова с тактильно-кинестезическим раздражителем (9-13 сочетаний и 3-5 для выработки дифференцировки). Медленнее образуются связи на звуковой раздражитель (13-19 повторений и 8-10 - для различения сигналов) и еще медленнее - на сочетание слова со зрительным раздражителем (16-23 повторений сочетания и 10-14 - для получения дифференцированной реакции).

Ситуативность в восприятии понимаемой речи сохраняется у ребенка до конца года. Так, девяти-, десятимесячный ребенок реагирует чаще всего на интонацию речи взрослого, на выражение его лица независимо от содержания тех слов, которые взрослый произносит. Это либо действие ребенка в ответ на сигнал: «Дай ручку», «Сделай ладошки», - либо указательный жест, который ребенок обычно воспроизводит подражательно вслед за соответствующими движениями старшего или в ответ на вопрос: «Где папа?», «Покажи носик», «Где зайчик?»

Подобными играми-упражнениями взрослый вырабатывает у ребенка однотипную реакцию на словесный сигнал.

Однако еще нельзя сказать, что на этом этапе развития ребенок понимает речь. Он правильно реагирует на слово лишь в знакомой ему ситуации общения со взрослыми. Чем более вариативны отдельные условия это ситуации, тем скорее вычленяется для младенца слово как постоянный и неизменный ее компонент. Оно приобретает сигнальное значение, но это все еще сигнал первой сигнальной системы. О том, насколько трудной задачей для годовалых детей является переход к обобщениям, говорит то, что, например, девятимесячный ребенок правильно реагирует на вопрос «где папа?», но не понимает указания «иди к папе». К концу первого года жизни число таких узкопонимаемых слов и предложений обычно не превышает 12-18. Резкие изменения в процессе развития речи происходят на втором и особенно на третьем годах жизни ребенка. Они являются следствием того, что в этот период существенно изменяется образ жизни ребенка – он начинает ходить. Став более самостоятельным в действиях, ребенок знакомится с новыми предметами, ощупывает их, пробует, манипулирует ими. Он вступает в новые формы общения с окружающими людьми. Общение становится все более разнообразным. Взрослые дают ребенку, начавшему ходить, разные поручения. Более широкое общение ребенка сначала с близкими ему людьми, а затем и с чужими взрослыми способствует быстрому превращению слова в обобщающий сигнал.

Роль опыта отчетливо проявляется в том, что одни слова для ребенка на определенном этапе его развития являются сигналами первой сигнальной системы, т. е. фактически именами вещей, в то время как обозначение других уже имеет все признаки сигнала обобщающего.

Исследования (Н.Г.Салмина, К.Л.Якубовская) показали, что обобщающее значение слова формируется на любом содержании, предложенном ребенку. Это может быть обозначение цвета (красный нескольких оттенков, в который окрашены разные предметы: ведрышки, кубики, колечки, цилиндры), обозначение формы предмета, его величины, положения в пространстве. Упражнение в обобщении однородных по названному качеству предметов (хотя и отличающихся друг от друга) быстро совершенствует обобщающую функцию слова. Поэтому количество упражнений, необходимых для формирования обобщенного восприятия предмета по сигнальному признаку, выделенному словом («красный», «большой», «конус»), регулярно снижается. В формировании обобщения значительную роль играют и действия самого ребенка с предметом. Становясь старше, ребенок научается обобщать предметы по разным признакам.

Исследования физиологов показали, что речевые нервные связи образуются быстрее первосигнальных и оказываются очень стойкими и подвижными.

Благодаря обобщающей природе слова образовавшиеся связи обеспечивают реакцию не только на знакомый сигнал, но и на такие раздражители (на основе переноса), которых ранее в опыте ребенка не было. Эта особенность речевых связей влияет на всю приспособительную деятельность ребенка, обеспечивая ему быструю и успешную ориентировку в окружающих условиях. Услышав запрещающий сигнал «нельзя», ребенок уже на втором году жизни реагирует на него торможением своих движений даже в совершенно новой для него ситуации, если, конечно, такая реакция была выработана раньше.

Существенным достижением в развитии понимания речи в конце дошкольного периода является овладение слушанием. Уже в младенческом возрасте ребенок сосредоточивается на голосе матери. Он его слышит. Сосредоточенность поддерживается, когда он одновременно следит за движениями ее губ, лица. После 6 месяцев он научается слушать короткие предложения, вопросы и отвечать на них соответствующими действиями. После года он слушает коротенькие стишки-прибаутки, песенки. Однако в этом периоде детства внимание ребенка привлекает не содержание речи взрослого, не то, о чем он говорит, а звучание его голоса. Лишь на втором году ребенок может понимать содержание самой речи. Он с удовольствием слушает короткую сказку про собачку или козлика и требует ее повторения. При этом малыш сразу замечает, если в знакомом ему тексте что-либо пропущено.

Возникая у малышей как средство общения, контакта со взрослыми, слушание у дошкольника становится могучим средством познания окружающего в его настоящем, прошлом и будущем. В процессе слушания совершенствуются различные психические процессы и качества ребенка: умение сосредоточиваться, воспринимать речь, запоминать, переживать.

Проанализируем развитие разговорной речи. Активная, или разговорная, речь не развивается параллельно и синхронно с развитием понимаемой речи. Для овладения разговорной речью необходимо образование специальных слухоречедвигательных ассоциаций. Эти ассоциации возникают впервые в конце первого полугодия жизни младенца, когда он начинает воспроизводить некоторые звуки речи. Когда четырех-, пятимесячный ребенок бодрствует, когда удовлетворены его органические потребности, он беспорядочно двигает руками, шевелит пальцами, поворачивает голову и произносит отдельные звуки: а-а-а, у-у-у, э-э-э. Несколько позже младенец произносит некоторые звукосочетания типа: в-э-э-э, б-э-э-э, кых...бр. Такая игра звуками, или гуление, является произвольной бессознательной пробой своих сил. Она основана на самоподражании и на подражании слышимым звукам речи.

У семи-, десятимесячных детей звукопроизношение становится более точным. В нем ясно различимы отдельные слоги часто слышимых слов. Это лепет, в котором ребенок воспроизводит многократно целые цепи слогов: аба-ба или ма-ма-ма-ма. По данным Н.А.Менчинской, ее сын (7 мес.) за одно утро повторил: «бе» - 32 раза, «ве» - 14 раз и «ге» - 12 раз. Такие слоги являются как бы заготовками будущих слов, которые ребенок будет произносить позже. В процессе лепета младенец воспроизводит чаще всего ударный слог знакомого слова. Так, он говорит «ко» - молоко, «бок» - грибок, «ку» - кукла.

В конце первого года подражание звукам происходит на другой основе. Если в 10–11 месяцев на предложение сказать «папа» или «мама» ребенок отвечает общим возбуждением и произношением любого звука «па» или «бэ», то к концу года это подражание становится более точным и принимает все более организованный характер. Ребенок слышит «да-да» и точно повторяет «да-да», слышит «да-да-да» и столько же раз воспроизводит эти слоги.

Дальнейшее развитие речи ребенка также обеспечивается слушанием и подражанием речи взрослых. Однако, воспроизводя отдельные слова, ребенок 2–5 лет часто резко искажает их фонетический образ, переставляя или пропуская отдельные звуки. Так, он говорит «чуклы» (чулки), «кабласа» (колбаса), «телижо» (тяжело), «стлавочка» (вставочка), «кочегра» (кочерга). Подобные ошибки встречаются нередко и у детей младшего школьного возраста, особенно часто их можно обнаружить в письме. Они свидетельствуют о недостаточно тонкой и четкой дифференцировке ребенком слышимых и произносимых звуков.

Однако овладение языком не сводится к правильному произношению отдельных слов и даже словосочетаний. Каждое слово необходимо отнести к определенному предмету (действию, признаку, отношению), а как показывают наблюдения, ребенку второго года жизни эту задачу решить трудно. Саша (1 г. 1 мес.) позвал маму, сказав «яяня». Мать не обернулась. Когда мальчик сказал «мама», мать повернулась и подошла к нему. Ребенок радостно улыбнулся и после этого много раз повторял слово «мама», относя его к матери. Наиболее трудно ребенку второго года жизни обобщать, т. е. обозначать одним словом однородные, но разные предметы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]. – М.: Академия, 2009. – 400 с.
2. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 560 с.

*Ю.В. Фролов,
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

К ВОПРОСУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Образовательные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности обучаемого, проявляются, и проверяются в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий. Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность»: *Компетенция*

– включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В дальнейшем, там где это возможно и необходимо, мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, а под компетентностью – уже состоявшееся личностное качество (характеристику). Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у обучаемого развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных. Заметим, что образовательные компетенции включают в себя компоненты функциональной грамотности студента, но не ограничиваются только ими. Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему использования теоретических знаний, в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Образовательная компетенция предполагает усвоение обучающимся не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки студентов, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов. *Образовательная компетенция* – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности как ученика так и студента по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности. Определив понятие образовательных компетенций, следует выяснить их иерархию. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), мы предлагаем трехуровневую иерархию компетенций: 1) *ключевые ком-*

петенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) *предметные компетенции* - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется нами на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучаемого, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие: **1). Ценностно-смысловые компетенции.** Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучаемого в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит его индивидуальная образовательная траектория и программа жизнедеятельности в целом. **2). Общекультурные компетенции.** Круг вопросов, по отношению к которым студент должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения им научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира. **3). Учебно-познавательные компетенции.** Это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам он овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добытием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания. **4). Информационные компетенции.** При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта,

СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. **5). Коммуникативные компетенции.** Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для него на каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области. **6). Социально-трудовые компетенции** означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Студент овладевает необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности. **7). Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам обучающийся. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности. Перечень ключевых компетенций дан нами в самом общем виде и нуждается в детализации как по ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование общих ключевых компетенций. Следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности. Проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. Образовательные компетенции будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в школе, вузе но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Педагогическая теория – своеобразная стратегия педагогической деятельности: она «отслеживает» изменения в культуре, социальных

потребностях общества и предлагает новые решения вечных воспитательных проблем, новые подходы к организации жизни и деятельности воспитанников, их отношений к миру и к самим себе. Чем сложнее происходящие вокруг нас перемены, тем более глубоким должно быть переосмысление наших прежних теоретических представлений. Привычные и казавшиеся фундаментальными, и «рассыпаются» в современной социокультурной ситуации, уступают место новым теоретическим концепциям, определяющим новые подходы к воспитанию.

В настоящее время в отечественной теории воспитания достаточно определенно оформились такие подходы: формирующий, культурологический, синергетический, социализирующий, герменевтический, аксиологический, антропологический, психотерапевтический. Не смотря на все многообразие подходов, основным, применительно к патриотическому воспитанию, является аксиологический подход.

Аксиология (от греч. *axios* - ценность и *logos* - слово, понятие) - учение о ценностях, философская теория общезначимых принципов, определяющих направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков. Понятие ценности впервые появляется у Канта, который противопоставил сферу нравственности (свободы) сфере природы (необходимости).

Аксиологический подход (В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург) направляет внимание исследователей на изучение ценностей как смыслообразующих основ воспитания, понимаемых как образцы культурной, достойной жизни человека и общества. Аксиологический подход имеет ценностное основание, это подход к образованию на основе общечеловеческих ценностей и самоценности личности. В основе аксиологического подхода лежит гуманная концепция взаимодействующего мира, согласно которой наш мир – это мир целостного человека, и именно человек является высшей ценностью общества (В.И. Сластенин).

Традиционным в современном образовании стало положение о том, что для всестороннего рассмотрения педагогического явления необходимо изучить историю его зарождения.

Понимание патриотизма имеет глубокую теоретическую традицию, уходящую корнями в глубь веков. Уже у Платона имеются рассуждения о том, что родина дороже отца и матери. В более разработанном виде любовь к отечеству, как высшая ценность, рассматривается в трудах таких мыслителей, как Макиавелли, Крижанич, Руссо, Фихте.

Со времён становления человеческого общества проблема формирования ценностного отношения к патриотическому воспитанию молодого поколения

является актуальной. Анализ работ античных философов (Платон, Аристотель, Цицерон и др.) показал, что в них содержатся размышления о роли воспитания и воспитателя в жизни общества. Древнегреческие мыслители пришли к пониманию того, что существует единое ценностное начало, которое объединяет понятия «доброе», «прекрасное», «истинное». Патриотизм отражает отношение людей к прошлому, настоящему и будущему, он формируется в процессе исторического развития народов и показывает их отношение к территории, на которой они проживают, к окружающей природе, культуре, к своим соотечественникам.

Первые упоминания о патриотическом воспитании молодого поколения можно найти в произведениях древнерусской литературы, которые воспитывали гордость за родную землю, способствовали формированию патриотического сознания.

Важное место в народной педагогике России занимали пословицы и поговорки. Особенное внимание в русских пословицах уделялось теме любви к родине и защите отечества:

С родимой земли - умри не сходи.

Русский не с мечом, ни с калачом не шутит.

Один в поле не воин.

Храбрость города берёт.

Эти пословицы любимы в народе и дошли до нашего времени.

Воспитание в то время было направлено на воспитание защитника русской земли, своего Отечества, жизнь во благо которого представлялось высшей ценностью.

Историко-педагогический анализ показал, что проблема воспитания человека, преданного Отечеству, с точки зрения аксиологического подхода, остро ставилась уже в середине XVIII века. В педагогической мысли этого данного периода можно выделить две прямо противоположные позиции: официально-государственную, сторонники которой понимали как преданность самодержавию (верность царю и Отечеству), гражданственную, сторонники которой трактовали патриотизм как готовность бороться с самодержавием. Выразителем первой позиции был И.И. Бецкой – общественный деятель и педагог. Он считал главной задачей воспитание «годных и полезных» верноподданных, «добрых христиан и верных граждан». Сторонником другой позиции выступал А.Н. Радищев – гуманист и вольнодумец, размышлений о том, «что есть сын Отечества»: благородство, благонравие и благочестие – вот основные качества истинного патриота, борца со всяким злом за народное счастье.

Существование официально-государственной и гражданской позиций было характерно для русской педагогики дореволюционного времени.

В советский период доминирующей становится партийно-государственная идеология. В соответствии с этим патриотическое воспитание детей означало их приобщение к политической жизни страны.

Организованная подобным образом работа была призвана, по выражению Н.К. Крупской, дать детям почувствовать свою сопричастность к великим свершениям в строительстве новой жизни.

Установка на идеологизацию была свойственна дошкольной педагогике вплоть до конца 80-х годов XX века. В этот период, как указывает Э.К. Сулова,

для воспитательной работы характерна недооценка эмоционального фактора. Формализм в работе с детьми нанес огромный ущерб воспитанию чувства патриотизма, которое базируется на эмоционально-положительном отношении к своей семье, родному языку, родной природе, малой родине [3; с.38].

В первой половине XIX века в общественной жизни России сформировались два направления – славянофильство и западничество, представители которых по-разному видели путь дальнейшего развития Отечества. Во второй половине XIX века в дошкольном воспитании приоритетным было национальное направление.

Известный педагог второй половины XIX века А.С. Симанович вместе со своим мужем основала в 1863 году в Санкт-Петербурге первый детский сад. В работе своего детского сада она использовала элементы фребелевской системы: вводила занятия, цель которых – приобщить детей к родной культуре. Таким занятием, например, была игра «Строение избы». Одному ребенку выполнить подобную работу было не под силу, поэтому дети объединялись, что бы помогать друг другу. В процессе игры они узнавали об особенностях устройства избы, назначении отдельных ее частей, понимали логику их расположения. В этом А.С. Симанович видела отражение общинности сознания русского человека [2; с.61].

В дальнейшем одним из главных национальных ценностных приоритетов в отечественной педагогике становится идея общечеловеческого подхода к воспитанию гражданина своей страны и «человека мира». Данная идея обосновывается в работах К.Н. Вентцеля (основоположника космической педагогики), П.Ф. Каптерева (сторонника педагогического процесса, свободного от государственной идеологии) и П.П. Блонского (выдающегося советского педагога и психолога, который научно доказал и описал динамику социального и культурного развития детей дошкольного возраста).

Проводя параллель с нашим временем, стоит вспомнить, слова академика Д.С. Лихачева: «... любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого - с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству...».

Чтобы проводить эту работу с детьми дошкольного возраста педагог должен правильно использовать источники педагогического мастерства, опыт накопленный веками.

В 90-е годы прошлого века выдвигается идея воспитания ребенка-дошкольника, обладающего «планетарным сознанием». Такой подход сформировался под влиянием теории конвергенции, утверждающей, что основная тенденция развития современного мира заключается в объединении человечества, стирании различий между народами, нациями, государствами.

Б.С. Гершунский, автор труда «Философия образования для XXI века», пишет: «... При всех частных, пусть даже весьма существенных различиях человеческих общностей, они тем не менее принадлежат к одному целостному и единому миру, к одной большой общественной системе, к одному социуму – человечеству» [1; с.154].

Таким образом, анализ трудов отечественных и зарубежных ученых показал, что проблема формирования ценностного отношения к патриотическому

воспитанию молодого поколения является актуальной еще со времён становления человеческого общества и в современном мире не теряет своей значимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский . – М. : Совершенство, 1998 . – 607 с.

2. Симонович, А. С. Связь детского сада со школой. История дошкольной педагогики в России: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст] /А. С. Симонович / под ред. М. Ф. Шабаевой. - М.: Просвещение, 1976. - С. 229-233.

3. Сулова, Э. К. Общение с людьми разных национальностей - важнейшее средство интернационального воспитания дошкольников [Текст] / Э.К. Сулова // Дошкольное воспитание.- 1990.- № 6.

4. Флегонтова, Н.П. Воспитание патриотизма: историко-педагогический аспект [Текст] / Н.П. Флегонтова //Ребенок в детском саду. – 2009. - № 3. – с. 2 – 3.

*И.Д. Хаматов, магистр,
К.В. Даутова, к.п.н., доцент
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОСТОЧНЫХ УЧЕНЫХ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

История науки, в частности физики, изложенная в учебных пособиях и монографиях, в основном является европейской. Те небольшие исторические сведения, которые есть в школьных учебниках физики, также представлены европейцами. Ученикам неизвестен тот огромный вклад в культуру, науку, просвещение великими учеными Востока, благодаря которым начала развиваться экспериментальная физика и математика, астрономия и география. В Башкортостане живут в большинстве татары и башкиры, поэтому мы считаем, что школьников надо знакомить с средневековой наукой и культурой, берущей свои корни от Исламской культуры. Кстати, впервые документальное упоминание о башкирах, описание их быта было сделано арабским путешественником Ахмедом-ибн-Фадланом.

Основным звеном объединения народов являются общие взгляды и то, что накапливалось веками совместно. Между культурами связывающим звеном, мы считаем, является наука, так как в науке нет деления на субкультуры.

Мы разработали систему изучения в школе научного наследия восточных ученых и использования его на уроках физики. Вначале мы знакомим учеников с социальными, экономическими и политическими предпосылками Восточной культуры. Восточная наука возникла в арабском Халифате, который превосходил по размерам Римскую империю. Под власть арабов попали также государства и области Средней Азии, расположенные ныне на территории среднеазиатских республик бывших советских, населенных предками таджиков, узбеков, туркменов и других народов. Арабы распространили среди завоеванных народов мусульманскую религию и свой язык. Будучи языком завоевателей, а также язы-

ком, на котором были написаны священные книги и на которой затем переводились сочинения древних, **арабский язык стал научным языком народов, принявших ислам** (подобно тому, как в Европе латинский язык). Развитие педагогической мысли в обширном регионе завоеванном в VII -VIII вв. арабами, отмечено печатью ислама. Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования.

Но единое государство арабов просуществовало недолго. Начиная уже с 8 века из арабского халифата начали выделяться самостоятельные государства – арабские и неарабские. Развитие этих государств, ставших самостоятельными, протекало во взаимных экономических и культурных связях, их культура и наука в рассматриваемый период, не говоря уже о едином научном языке, имеет много общего. Однако называть эту культуру арабской нельзя. Культура этих государств, хотя и имеет много общих черт, тем не менее, является культурой целого ряда народов, из которых каждая имеет свою специфическую особенность и свои заслуги. Следует особо отметить, что культура и наука самих арабов обогатились и обогащались научными и культурными достижениями покоренных ими неарабских народов. Важнейшую роль в развитии культуры и науки средневекового Востока сыграли народы Средней Азии, населявшие Хорезм, города Бухару, Самарканд и другие. Эти народы, обладавшие еще до арабских завоеваний своей собственной высокой культурой, дали много ведущих ученых своего времени. Таким образом, под **восточной наукой** мы понимаем науку целого ряда современных народностей.

Затем рассматриваем направления научных работ восточных мыслителей по естественнонаучным разделам науки.

Многочисленная армия средневековых ученых - универсалов выдвинула из своей среды выдающихся философов исследователей естественнонаучных направлений, работы которых повлияли на европейскую науку и в целом, на мировую. Мы рассмотрели области физики, в которых были сделаны открытия учеными арабских стран и Среднего Востока и, с которыми рекомендуется знакомить учеников на уроках. Нами были составлены сопоставительные таблицы европейской и восточной наук. Они позволили определить преемственность двух культур и наук. Средневековая восточная наука заполнила нишу развития мировой науки, как хронологически, так содержательно и территориально. Например, механика была представлена сочинениями Ибн Курры, ал-Бируни, которые задолго до Галилея исследуют мгновенную скорость и ускорение. Они подготовили европейским ученым представления об инерции, импульсе и кинетической энергии. В оптике необходимо раскрыть содержание работ ибн-ал-Хайсам, так как они предшествовали открытию законов геометрической оптики в Европе. В акустике изучением физических основ теории музыки занимались ал-Фаради, Ибн Сина, Хайям и др. Восточные мыслители внесли вклад в учение о теплоте, магнетизме, даже изучали вакуум, который способствовал открытиям новых законов по этим направлениям в Европе. Наиболее популярной наукой на Востоке была астрономия. Зиджы (астрономические таблицы) составлялись практически всеми учеными; Хайямом, ал-Бируни, Улугбеком, ал-Хайсамом и др. В них они достигли высочайшей точности за счет развития математического аппарата и экспериментального инструментария. Восточные учёные впервые

выдвинули требование: **астрономическая теория является частью физики.** Последовательная реализация этой программы привела к созданию гелиоцентрической системы мира Коперником, открытию законов планетных движений Кеплером, установлению механизма действия центральной силы Гуком и, наконец, открытию закона всемирного тяготения Ньютоном.

Имена многих из них вошли в историю науки, но некоторые незаслуженно забыты. Однако, и те и другие неизвестны ученикам, учителям и их работы не упоминаются ни в одном курсе школьных дисциплин, что несправедливо. Средневековый Восток имел в распоряжение труды античных мыслителей (Архимед, Аристотель, Платон и др.), которые были широко распространены, известны и обсуждаемы. Они были просветителями и философами, поэтами и путешественниками, высоко ценили знания, переводили труды греческих и римских ученых. Изучение их жизни, работ имеет большой воспитательный потенциал.

Изучение восточной науки позволяет решать следующие дидактические задачи:

1. Развитие у школьников интереса к физике.

Знакомство с историей науки не только показывает, как надо мыслить, чтобы понять природу, но и предостерегает нас от неверных представлений. Сопоставляя взгляды ибн Аль - Хайсама и Платона, мы предостерегаем учеников от ошибочных представлений Платона о формировании зрительного образа в глазу, за счет лучей, которые испускаются глазом и «ощупывают» предметы.

2. Формирование научного мировоззрения.

Формирование научного миропонимания - сложный процесс, состоящий из ряда компонентов, и некоторые из них осуществляется исключительно на основе историзма. Мировоззрение включает в себя научное понимание процесса познания мира. Исторические обзоры, в которых раскрывается эволюция идей, позволяют показать, что научные знания - это не застывшие догмы, что научные знания непрерывно развиваются. Например, абу Райхан Бируни предположил революционную идею об одинаковости огненной природы Солнца и звезд в отличие от темных тел - планет; подвижность звезд и огромные их размеры по сравнению с Землей, идею тяготения. Эти идеи спустя 700 лет развиваются в Европе работами Джордано Бруно, Галилея, Коперника и Ньютона.

3. Нравственное, общественно - политическое и гуманистическое воспитание учащихся.

Ознакомление школьников с жизнью, деятельностью и взглядами выдающихся ученых позволяет поставить на уроке ряд важнейших этических и политических проблем: добра терпимости и зла, гуманизма и смысла жизни, патриотизма и национальной гордости, социальной ответственности ученых за судьбу будущего поколение.

Показательным примером биография являются великого узбекского астронома и математика Улугбека Мухаммеда Тарагая, а так же выдающего поэта, астронома, математика, физика Омара Хайяма. Ученые Востока были неистово преданны науке. Ею они занимались и тогда, когда их объявляли сумасшедшими, бросали в тюрьмы, когда они впадали в нищету. Они все были очень образо-

ванными людьми и свободолюбивыми учеными. И судьба каждого из них может служить примером служения знаниям, культуре, науке.

4. Использование педагогических и просветительских идей.

В истории физики есть много примеров, когда ученые являлись одновременно педагогами, наставниками, и излагали свои взгляды на обучение и воспитание в научных трудах. Это особо касается восточных ученых. Приведем некоторые примеры.

Большое значение методологии науки и методам обучения придавал аль-Фараби. Методами эвристической беседы и постановки проблем он сам пользовался при обучении юношества. Дедуктивный метод изложения он считал самым эффективным. Интересная методология, стадии научного познания, представлены аль-Кинди. Первой стадией у него является арифметика и математика, вторая – физика и естествознание, третья – метафизика, которая в современном понимании является философией науки. Без такой последовательности у обучаемого не сформируется картина мира.

Интересными и поучительными являются принципы обучения Ибн-Сины: не следует сразу привязывать ученика к книге; обучение должно протекать постепенно, от легкого к сложному; упражнения должны быть нормированными, посильными; обучение должно быть коллективным; обучение должно сочетаться с физическими упражнениями; обучение должно строиться с учетом склонностей и способностей учеников. Как видно, в этих принципах заложены основные направления и современных методов обучения.

Бируни подчеркивал важность наглядности в обучении. По его мнению, наглядность делает обучение более доступным, конкретным и интересным, развивает наблюдательность и мышление. В его книгах многие астрономические понятия снабжены наглядными чертежами, рисунками и удобными для пользования таблицами.

Улугбек подчеркивал значимость обучения и наставничества в нем, но наставничества мудрого, умелого. Среди разнообразных методов и приемов обучения ведущую роль Улугбек отводил живому слову учителя. Он считал, что рассказ учителя должен быть полным, аргументированным, доступным в понимании и непринужденным в изложении, но научные положения должны быть раскрыты в строгой последовательности. Такие наставления можно найти у Омар Хайама и других восточных ученых.

Восточная наука и биографии ее основателей, богатый материал, для изучения в школе и педвузах. Материал восточной науки может быть использован для реализации интегративных связей в обучении.

*Л.Т. Хамидова,
учитель русского языка и литературы
МАОУ СОШ № 159 г. Уфа*

ПРОЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ НАСЛЕДИЕ С.Т. АКСАКОВА В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

С 2011 года совершенно новые Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения вошли в систему обучения, воспитания и развития личности каждого современного школьника. Модернизация образования, без сомнения, привнесла и существенные изменения в мировоззрение современных учителей, воспитателей дополнительного образования, преподавателей, которые являются главными «проводниками» нововведений в образовательные учреждения. Реалии сегодняшнего дня требуют, чтобы это были люди, легко ориентирующиеся в новейших технологиях и информационных системах, и способные творчески, нестандартно подходить к вопросам обучения, реализуя в своей деятельности основные постулаты Стандарта, в числе которых учёт региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов РФ; формирование любви к своему краю и своему Отечеству, уважение к своему народу, его культуре и духовным традициям; системно-деятельностный подход, обеспечивающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, их духовно-нравственное развитие, воспитание и, в конечном итоге, формирование «портрета выпускника основной школы» – ученика, умеющего учиться, осознающего важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике [2].

Следуя приоритетным направлениям и требованиям Стандарта и учитывая то, что в целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся и реализации регионального компонента в основной образовательной программе основного общего образования предусматриваются особые учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные, нам представилось весьма интересным организовать на практике в реальной школьной жизни особую внеурочную деятельность обучающихся. И с текущего учебного года в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 159 Октябрьского района городского округа город Уфа введена дополнительная образовательная программа в 5-6 классах по одному из приоритетных направлений развития личности – духовно-нравственному, – в форме кружка с элементами краеведческой работы, подготовкой ребят к поисковым и научным исследованиям, к научно-практическим конференциям. Проект программы с рабочим названием «Художественное наследие С.Т. Аксакова в контексте изучения школьного курса русской литературы» учитывает актуальную для Республики Башкортостан реализацию регионального компонента и предполагает внедрение деятельностного и компетентностного подходов в обучение: развитие творческих способностей учащихся, формирование читательской, литературоведческой, коммуникативно-речевой и

культуроведческой компетенций, в соответствии с основными положениями нового Стандарта. Программа рассчитана на особый контингент учащихся, интересующихся литературой, культурой родного края, обладающих широким кругозором, умеющих творчески мыслить, имеющих склонности к филологическому анализу художественных текстов и, самое главное, желающих помимо школьных уроков узнавать нечто новое, учиться применять свои знания на разнообразном художественном материале, что в свою очередь способствует формированию универсальных учебных действий, столь актуальных в современном образовании.

Новизна данного проекта заключается в интегративном характере курса: изучение жизни и творчества С.Т. Аксакова в качестве «надпрограммного» материала может идти параллельно со школьной программой не только по литературе, но и по русскому, и по родному русскому языку (в 5-11 классах), закрепляя тем самым межпредметные связи на разных уроках.

Основной целью внедрения данной программы в образовательный процесс является поэтапное и всестороннее изучение жизни и творчества С.Т. Аксакова, нашего земляка и талантливое писателя XIX века, расширение общего литературного кругозора ребят, приобщение их к культурному и духовному наследию родного края, формирование способности к саморазвитию и самосовершенствованию, а также развитие такой приоритетной компетентности, как использование информационно-коммуникационных технологий в обучении. Безусловно, это должно обеспечиваться современной информационно-образовательной средой образовательного учреждения и дает огромные возможности для реализации новых вариативных методических систем, таких, как представленная программа по С.Т. Аксакову.

В связи с этим, при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Проект командировок молодых ученых для работы в библиотеках и архивах России»), проект № 11-34-00719м, нами было организовано путешествие по аксаковским местам в Башкортостане, Татарстане, подмосковье (имение Абрамцево) с целью сбора материалов для более полного раскрытия нескольких разделов Программы – «Адреса», «Аксаковская Башкирия», «Современное состояние», для которых необходимы документы, фотографии, различные сведения из музеев не только Уфы и республики, но и Казани, где учился писатель, и подмосковного имения Абрамцева, где он создавал свои лучшие произведения – «Семейную хронику», «Детские годы Багрова-внука» и др. В ходе реализации данного проекта нами была проведена работа по изучению жизни и творчества С.Т. Аксакова в Российской государственной библиотеке, в архивах Казанского Государственного Университета, был посещен Белебеевский историко-краеведческий музей и дом-музей С.Т. Аксакова в селе Надеждино Белебеевского района, санаторий имени С.Т. Аксакова, а также музей-усадебный писателя в подмосковном Абрамцево. В ходе этой работы был собран богатейший демонстрационный материал: это и огромное количество фотографий знаменитых аксаковских мест, которые сохранились до наших дней, и материалы экспозиций музеев С.А. Аксакова в городе Белебее и имении Абрамцево, с записями подробных экскурсий, проводимых самими хранителями музеев и исследователями С.Т. Аксакова, фотокопии документов и автографов самого писателя (от-

рывки из его произведений, письма к жене – Ольге Семеновне Заплатиной – из семейного альбома писателя и т.д.), а также автографов детей писателя – Константина и Ивана Аксаковых, рисунки Веры Сергеевны Аксаковой, в том числе и ее автопортрет, многочисленные фотографии с обстановкой кабинета самого писателя и других комнат в Абрамцево, воссоздающих ту далекую эпоху, в которой жил писатель. Также были сделаны фотографии бронзового памятника писателю в селе Надеждино Белебеевского района, восстановленного Дмитриевского храма, где крестили детей писателя, и многочисленные виды окрестностей расположенного неподалеку кумысолечебного санатория имени С.Т. Аксакова, который основала его любимая внучка Ольга Григорьевна, и многое-многое другое. Все это вошло в красочную презентацию «Виртуальное путешествие по аксаковским местам» с целой галереей фотографий, привезенных из командировки и размещенных на персональном сайте учителя [3].

Демонстрация красочного наглядно-дидактического материала в виде, например, «Виртуального путешествия по аксаковским местам», уже на самых первых занятиях с детьми в школе, бесспорно, значительно повышает интерес и мотивацию ребят к изучению курса «Художественное наследие С.Т. Аксакова», дает мощный толчок для исследования жизни писателя, активизирует их желание принимать самое активное участие в реальных экскурсиях по аксаковским местам, например, в родном городе Уфе. И, самое главное, этот материал обязательно пригодятся преподавателям на уроках, семинарах, конференциях и т.д., в качестве наглядного приложения к уроку – его можно с успехом использовать практически на каждом уроке по изучению С.Т. Аксакова.

Так, например, в рамках проводимого в нашей школе семинара «Формирование информационно-образовательной среды в условиях введения ФГОС», нами был разработан и успешно проведен в 6б классе урок-путешествие, основанный на особенностях композиции повести С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука». Урок был построен в соответствии с основными требованиями Стандарта – в нем использовались новейшие технологии с возможностью на уроке прямого выхода в интернет, с созданием реального маршрута героя произведения на карте «Уфимского наместничества» XVIII века (в презентации и в распечатанных копиях карты для каждого), что, без сомнения, дало и учителю и детям прекрасную возможность реализовать на практике знания обучающихся об автобиографических произведениях, композиции и ее основных элементах на основе текста самого произведения. Это, в свою очередь, не только развивает читательскую компетенцию ребят, но и повышает личностную мотивацию каждого изучать богатейшее художественное наследие писателя. Таким образом, уже на уроке были видны некоторые метапредметные умения учеников: самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности; умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. Особое внимание уделялось формированию и развитию компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Конечно же, во многом эта работа рассчитана на перспективу, главная цель которой, – заинтересовать ребят чтением книги «Детские годы Багрова-внука», с постепенным развитием умения в дальнейшем сопоставлять его с подобными автобиографическими произведениями – «Детством» Л.Н. Толстого, «Детством» М. Горького и другими произведениями о детстве русских и зарубежных.

В виду того, что федеральным государственным образовательным стандартом предусмотрены новые требования к образованию, данные материалы можно использовать на дополнительных занятиях, так как она предоставляет полезный дидактический материал и методический инструментарий учителям и преподавателям.

Таким образом, реализация дополнительной образовательной программы «Художественное наследие С.Т. Аксакова в контексте изучения школьного курса русской литературы» поможет не только глубже усвоить школьную программу, но и в то же время расширит круг чтения детей, так как предусматривает изучение произведений, в школьную программу не включенных. Учитель сможет опираться на знания, полученные детьми на уроках литературы, и углублять понимание изучаемого материала [1; 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Еремина О.А. Литературный кружок в школе. 5-6 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений (Работаем по новым стандартам). М.: «Просвещение», 2011. – 141с.
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=224>
3. хамидова.рф

*Л.Ю. Ханипова,
М.Р. Юсупов БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Исследуя информационно-коммуникационную компетентность преподавателей в коррекционном общеобразовательном учреждении, мы учитывали, что данное понятие многоплановое, так как для выработки соответствующих способностей требуется значительное интеллектуальное развитие, проявление таких качеств, как абстрактное мышление, алгоритмическое мышление, саморефлексия, определение собственной позиции. Значит, необходимы различные типы действий: использовать ИКТ, использовать интерактивные режимы, входить в различные социальные группы и функционировать в них.

В соответствии с этим, владение ИКТ преподавателями коррекционных образовательных учреждений (КОУ) общего образования является основой повышения качества общего образования в коррекционных образовательных учреждениях. Использование средств ИКТ для создания учебно-методического обес-

печения позволяет повысить эффективность образовательного процесса, а компетентное использование ИКТ преподавателями на различных дисциплинах увеличивает непосредственно педагогическое воздействие на процесс формирования творческого потенциала ученика.

Учебный процесс представляется как комплексное обучение:

- Основные общеобразовательные предметы проводятся на дому (Учитель посещает ученика и дает уроки на дому.);
- дистанционное обучение посредством ИКТ (Учитель и ученик находятся на расстоянии и проводят урок через сеть Интернет.);
- посещение школы (в зависимости от состояния здоровья ученика).

В таком процессе обучения не последнюю роль играет самообразование ученика. И учитель дистанционного образования должен максимально эффективно промотивировать и создать условия, при которых ученик, не имеющий возможности обучения в обычном учебном заведении, может получить знания, уметь их применять в жизни.

Основные направления учителя, использующего ИКТ в образовательном процессе коррекционного образовательного учреждения на дистанционных уроках:

- Обзор и анализ учебного материала, представленного на электронных носителях и в сети Интернет. Отбор и структурирование этого материала в содержательные блоки с учётом индивидуальных способностей обучающихся.
- Продумывание способов мотивации обучающихся на освоение учебного материала и способов наиболее эффективного демонстрирования данного материала.
- Оказание помощи обучающимся в овладении навыками работы на компьютере, отслеживание специфических трудностей, связанных с отношением к компьютерной форме общения, особенностями подачи информации.
- Разработка контрольных заданий, критериев оценивания, способов анализа ошибок. Разработка тестов. Т.к. тесты являются одними из основных способов проверки обучающегося на дистанционных уроках.
- Организация консультаций в ходе изучения учебного курса, направленных на содействие решению личностных, образовательных, коммуникативных проблем обучающихся.
- Отслеживание и фиксация динамики достижений как группы в целом, так и каждого обучающегося в отдельности.

Под ИКТ-компетентностью учителя мы будем понимать не только использование различных информационных инструментов, но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

Работа над формированием коммуникационной компетентности должна осуществляться в комплексе, в системе уроков. Успешность этой работы зависит от общей организации урока, от правильного применения методов и приемов, стимулирующих общение, умственную деятельность и творческую деятельность учащихся в процессе работы.

Использование различных приемов коррекционного воздействия позволяет обогатить детей знаниями и развить умения, необходимые для успешной ре-

чевой и социальной адаптации в современном мире. Это умение реально оценивать свои речевые навыки, проявлять инициативу при ведении диалога, активно и эмоционально участвовать в диалоге, внимательно слушать собеседника, уместно и последовательно задавать вопросы и отвечать на заданные вопросы, грамматически правильно оформлять свои высказывания.

У детей в коррекционных классах, порой наблюдается нехватка этих умений.

Именно информационно-коммуникационную компетентность преподавателя дистанционного обучения должно быть эффективным, а значит это основной приоритет в создании модели ИК компетентности.

Данная модель реализована в общеобразовательных учреждениях республики Башкортостан, где с 2009 года функционирует Республиканский центр дистанционного образования детей-инвалидов на дому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / Беспалов П.В.: Педагогика, 2003, №4.-Ст.45-50.

2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). ИИО РАО. М.: – 2007, 288 с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация Серия: Высшее профессиональное образование Изд. Академия; 2008 г. 192 с.

Л. Ю. Ханипова, к.п.н., доц.,

*Р.И. Саитов, д. техн. н., профессор,
директор ИПОИТ БГПУ им. М. Акмуллы»*

Г. Р. Кутлова,

*гл. специалист-эксперт по информатизации образования
Министерства образования Республики Башкортостан*

РЕИНЖИНИРИНГ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ Э КАК СТРАТЕГИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА

Совершенствование системы управления высшим образованием в условиях развития инновационной экономики знаний, инвестиционных проектов и наукоемких технологий является одной из важнейших социально-экономических проблем. Необходимость совершенствования системы управления высшим образованием на современном этапе обусловлена постоянными и быстро меняющимися организационными и экономическими условиями деятельности вузов, жесткой конкурентной борьбой на рынке образовательных услуг. Высшие учебные заведения, став полноправными субъектами рыночной экономики, самостоятельно определяют направления своего развития, цели и методы их достижения, согласуя их с целями государственной политики в области образования.

Сегодня обязательным условием реализации основных образовательных программ учебных заведений любого уровня – начального, среднего и высшего профессионального образования стал компетентностный подход, вследствие которого образование становится гораздо шире обычного обучения по отдельным предметам, и использование новейших информационных технологий в обучении, воспитании, управлении образовательным процессом является ключевой составляющей государственных программ обновления высшего профессиональ-

ного образования.

Проблема управления вузом многоаспектна и поэтому требует для своего исследования привлечения результатов научных исследований из разных областей знаний:

- философии (Б.В.Ахлибинский, Ю.В.Крянев, Н.А.Кузнецов, В.Н.Сагатовский, Н.И.Храленко, А.П.Шептулин и др.);

- методологии образования (Ю.К.Бабанский, В.И.Загвязинский, В.И.Журавлев, М.С.Каган, Б.М.Кедров, В.В.Краевский, Е.Я.Коган, И.Я.Лернер, В.А.Сластенин, Г.П.Щедровицкий и др.);

- проектирования образовательных систем, построения и развития систем непрерывного профессионального образования (В.И.Загвязинский, Н.Г.Астафьева, В.П.Беспалько, А.Л.Денисова, З.Д.Жуковская, Н.В.Кузьмина, А.Г. Молибог, Н.В. Молоткова, В.Н.Столетов, Н.Ф.Талызина, Ф.Р.Филиппов, В.Е.Родионов, А.П.Тряпицына и др.);

- общеэкономической теории (Г.Беккер, М.Блауг, У.Боуэн, Д.Вейзи, Э.Денисон, Д.Кендрик, Д.Минцер, Л.Туроу, Т.Шульц и др., а также отечественные экономисты Е.Н.Геворкян, С.А.Дятлов, Т.Л.Клячко, Я.И. Кузьминов, Л.Л. Любимов, Д.В.Нестерова, Н.В. Соболева, Л.И.Якобсон и др.);

- теории управления (В.И.Байденко, С.А. Богомолов, О.С.Виханский, Т.П.Воронина, А.Н. Джурицкий, В.Я.Захарова, В.А.Кальней, Э.М.Коротков, В.Н. Нуждин, М.М.Поташник, Н.А. Селезнева, А.И.Субетто, С.Р. Филонович, С.Е. Шишов, а также К.Арджирис, Б.Вард, Э.Деминг, М.Мак Гилл, С.Мейсел, Д.Риттер, Д. Слокум, В.Чандлер, П.Эрто и др.);

- математической статистики в оценке качества обучения (А.Г. Аветисов, Г.Г.Азгальдов, В.Е.Каплан, В.А.Качалов, Б.А.Прудковский, А.И.Севрук, Д.Гласс, Д.Стенли и др.);

- квалитологии (В.И.Байденко, И.А.Зимняя, Н.А.Селезнева, Г.Б.Скок, А.И.Субетто, Ю.Г. Татур, М.Б.Челышкова и др.);

- концепции качества подготовки специалистов (Ю.П.Адлер, Т.М.Полховская, В.И.Байденко, Е.Ж.Володина, О.В.Голосов, А.Л.Денисова, А.П.Егоршин, В.Н.Козлов, В.Т.Колосова, Э.М.Коротков, И.Я.Лернер, В.П.Панасюк, Т.И.Руднева, Н.А.Селезнева и др.);

- методологии создания систем качества в вузе (В.А.Антропов, В.А.Балабан, Э.С.Бука, Е.Б.Гафорова, Г.Г.Кадамцева, В.В.Левшина, В.Н.Нуждин, Е.Н.Рузаева, В.А.Харин и др.);

- философии технологии всеобщего управления качеством (TQM) и международных стандартов серии ИСО 9000 (Ю.П.Адлер, Т.М.Полховская, С.Г.Попов, Н.Г.Багаутдинова, Г.В.Воробьев, В.А.Качалов, В.В.Левшина и др.).

Повышение качества образования является приоритетом интернационализации образования: «Качество – основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в зоне европейского высшего образования» и если образовательное учреждение не в состоянии предоставить наилучшие услуги, оно либо рискует потерять студентов, которые попросту перейдут к конкурентам, либо недополучить их с самого начала.

В современных условиях в работе вуза особое значение приобретают инновационные методы управления вузом и адаптированные к условиям конкрет-

ного вуза личностно-ориентированные технологии обучения, позволяющие анализировать качество работы преподавательского состава и качество подготовки студентов.

Изменения, происходящие во внешней среде высшего учебного заведения, требуют адекватной реакции вузов и, прежде всего, внедрения организационно-управленческих инноваций, включающих стратегическое планирование; систему сбалансированных показателей; всеобщий менеджмент качества; бюджетирование, ориентированное на результат; управление проектами; реинжиниринг бизнес-процессов и другие управленческие инновации.

В настоящее время система менеджмента качества вуза, включающая управленческие инновации, испытывает ряд проблем, основными из которых являются:

- негибкость и бюрократизм существующих систем управления, обуславливающих замедленную реакцию на изменения во внешней и внутренней среде вуза;

- несоответствие структур и методов управления решаемым задачам;

- несогласованность целей и задач на разных уровнях управления;

- преобладание задач оперативного управления над стратегическими;

- неэффективность внедрения управленческих инноваций в результате их параллельного внедрения и т.д.

Решение указанных проблем в процессе внедрения инновационных методов управления предполагает интеграцию различных методов, основанных на процессном управлении и реинжиниринг бизнес-процессов, в первую очередь, управленческих. Это позволит включить структурные подразделения и весь персонал в управление вузом, повысить их заинтересованность и ответственность за результаты, оценить вклад в достижение стратегических целей и показателей деятельности вуза.

CASE-средство BPWin позволяет разработать функциональную модель, объединяющую в себе принципы стратегического управления и реинжиниринга бизнес-процессов при внедрении управленческих инноваций, согласуя их с целями и показателями системы сбалансированных показателей (ССП) вуза, что дает возможность перепроектировать бизнес-процессы и управлять ими, ориентируя их на достижение стратегических целей университета. Реинжиниринг бизнес-процессов вуза на уровне структурных подразделений позволит ликвидировать трудности, которые испытывает вуз на этапе каскадирования целей, и добиться синергетического эффекта при достижении стратегических целей университета.

Функциональная модель проектирования, подготовки и реализации основных образовательных программ на основе ФГОС, в которой определены процессы и потоки в системе управления вуза, реализует оценку результативности всех бизнес-процессов и эффективности управления, является аргументом в пользу необходимости ее внедрения в информационно-аналитическую интегрированную систему управления. Использование такой системы является необходимым условием внедрения инновационных методов управления в связи с необходимостью мониторинга показателей по оценке результативности и эффективности проведенных нововведений, что в настоящее время невозможно без авто-

матизации процесса сбора и хранения данных с последующим их вычислением и анализом.

Внедрение управленческих инноваций в вузе в первую очередь отражается на структурных подразделениях, осуществляющих образовательную деятельность, как основной единице, обеспечивающей достижение учебным заведением общественно значимых результатов. Как для вуза в целом, так и для отдельных структурных подразделений актуальными становятся следующие организационные изменения:

- внедрение стратегического управления;
- внедрение СМК;
- оценка деятельности с применением системы ССП;
- внедрение реинжиниринга;
- переход на проектное управление;
- изменение организационной структуры;
- вознаграждение сотрудников по результатам работы на основе индивидуальных рейтингов;
- повышение ответственности руководителя и каждого сотрудника за результаты деятельности.

Предлагаемые изменения должны способствовать получению эффективного результата с точки зрения интересов всего университета: реализации стратегии развития университета, выполнения поставленных целей и задач, укрепления коллектива, повышения рейтинга и конкурентоспособности вуза.

Улучшение процессов управления вузом достигается за счет:

- согласования стратегических целей и задач университета и структурных подразделений;
- информационной поддержки руководителей и сотрудников структурных подразделений;
- адаптации к быстро меняющимся ситуациям, гибкой настройке на изменения в планировании работы и структуре вуза;
- экономии (сокращение времени на выполнение операций и уменьшение количества ошибок, уменьшение числа операций с бумажными документами);
- мониторинга всех видов ресурсов: интеллектуальных, финансовых и материальных;
- приведения к единым стандартам планирования и отчетности, способов хранения информации и обмена ею;
- повышения скорости и качества обработки данных, автоматизации операций планирования и отчетности;
- повышения оперативности в получении данных для решения текущих задач.

Рост качества учебного процесса достигается за счет:

- ориентации процессов на результат (компетенции выпускников и их востребованность рынком труда);
- повышения эффективности управления всем учебным процессом;
- формирования рейтинговых показателей оценки выпускников и преподавателей;

– автоматизированного контроля качества выполнения основных обязанностей (учет и анализ ССП).

Внедрение инновационных методов управления: СМК, ССП и автоматизированной информационно-аналитической системы предназначены для совершенствования системы управления деятельностью вуза и качества подготовки специалистов за счет формирования стратегии ее развития, повышения ответственности и заинтересованности в результатах деятельности и постоянного совершенствования бизнес-процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовский, Л.Е. Управление качеством [Текст] / Л.Е. Басовский, В.Б. Протасьев. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 345 с.
2. Бенделл, Т. Наставники качества. Сборник кратких очерков о самых знаменитых зарубежных деятелях в области качества [Текст] / Т. Бенделл; пер. с англ. А. Константинова при участии М. Розно. – М.: Стандарты и качество, 2000. – 48 с.
3. Волков, О.И. Экономика предприятия (фирмы) [Текст] учеб. / О.И. Волков, О.В. Девяткин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 601 с.
4. Гиссин, В.И. Управление качеством продукции [Текст] / В.И. Гиссин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 231 с.
5. Гличев, А.В. Основы управления качеством продукции [Текст] / А.В. Гличев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: РИА «Стандарт и качество», 2001. – 424 с.
6. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация Серия: Высшее профессиональное образование [Текст] / В.И. Загвязинский – Изд: Академия, 2008. – 192 с
7. Егорова, Л. Причины неэффективности систем менеджмента качества [Текст] / Л. Егорова // Стандарты и качество. – 2006. – №12. – С. 54-59.
8. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст] / И.В. Роберт ИИО РАО. М.: - 2007, 288 с.
9. Кампанелла, Дж. Экономика качества. Основные принципы и их применение [Текст] / Дж. Кампанелла. Пер. с англ. А. Раскина. – Науч. ред. Ю.П. Адлер, С.Е. Щепетова. – М.: РИА «Стандарты и качество», 2005. – 232 с.
10. Капырин, В.В. Системы управления качеством [Текст] / В.В. Капырин, Т.Д. Корнев. – М.: «Европейский центр по качеству», 2002. – 324 с.
11. Мазур, И.И. Управление качеством [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Управление качеством» / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро; под общ. ред. И.И. Мазура. – М.: Омега-Л, 2005. – 400 с.
12. МакЛинн Джеймс. Превращение качества в надежность [Текст] / Джеймс МакЛинн // Деловое совершенство. – 2007. №2.
13. Никифоров, А.Д. Управление качеством [Текст] / А.Д. Никифоров. – М.: «Дрофа», 2008. – 278 с.

*О.Н. Хахлова, к.п.н.,
Д.С. Занин БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ*

Адаптация детей в замещающей семье – сложный социально-психологический и педагогический процесс. Он обусловлен, с одной стороны, депривационными расстройствами детей, с другой – недостаточным уровнем психологической и практической готовности замещающих родителей и членов замещающей семьи к решению неизбежных трудных жизненных проблем, связанных с воспитанием приемных детей. Для детей-сирот характерны проявления депривационных нарушений в виде недоверия к новому микросоциуму, низкой способности к социальной антиципации, различных эмоциональных расстройств, негативного восприятия намерений других, нарушений идентичности с социальными ролями. Помимо этого нередко родительская компетентность довольно низка, а ожидания от приемного ребенка выше его реальных возможностей. Проблемы и трудности в воспитании приемного ребенка во многих семьях проявляются уже в первые месяцы вхождения в семью, и необходимость воспитывать чужого ребенка оказывается лишним бременем. В этой ситуации, как дети, так и замещающие родители остро нуждаются в психологической и социально-педагогической помощи, поддержке и сопровождении.

На адаптацию детей в семье и восприятие ими членов семьи оказывает особое влияние предшествующий опыт жизни в депривационных условиях. Адаптация происходит вначале на когнитивном уровне и лишь позднее на более глубоком эмоциональном уровне. Тем не менее, дети-сироты ориентированы на решение своих основных потребностей в приемной семье, считают возможным для себя найти экзистенциальных партнеров именно в приемной семье.

Ребенок, попадая в замещающую семью, взаимодействует не просто с взрослым, который занимается его воспитанием, но и строит отношения со всей семьей в целом, т.е. имеет дело уже с системными процессами. Распространенной ошибкой в процессе социального и психологического сопровождения приема является выдвигание на первый план матери или приемных родителей, т.е. преимущественная концентрация на детско-родительских отношениях при игнорировании роли семьи как системы, характеризующейся определенной структурой, паттернами взаимодействия, имеющей свою историю и идеологию, т.е. ценности, традиции, ритуалы. Ребенку необходимо адаптироваться к особенностям функционирования семейной системы как целого (в противном случае он будет отвергнут). В процессе адаптации семья пытается изменить ребенка, приспособить его к требованиям системы. Но и она в свою очередь она не в состоянии избежать изменений, несмотря на свое сопротивление им, и либо должна переструктурироваться (как на уровне структуры, так и на уровне выработки нового репертуара стратегий функционирования), либо отвергнуть ребенка [2].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках НИП «Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к переходу в замещающие семьи» № 11-36-00330а2

В процессе интеграции ребенок становится либо частью семейной системы, и тогда мы можем сделать заключение об его адаптации, либо остается внешним элементом и, как результат – дезадаптируется. Семьи обладают определенными психологическими условиями, которые либо способствуют адаптации ребенка, либо вытесняют его из системы. Поэтому представляется целесообразным рассматривать именно системную парадигму в качестве основного методологического подхода к отбору и психологическому сопровождению профессиональной семьи.

Для реализации системного подхода нами был использован метод конфайнмент моделирования. Конфайнмент-моделирование – это прикладной инструмент, назначение которого – облегчить выстраивание системных моделей. Выгодное отличие конфайнмент-модели в том, что системное моделирование дает увидеть неочевидные влияющие факторы, ключевые точки и важные взаимосвязи еще до того, как это станет ясно на практике [1]. Далее рассмотрим модель дисфункции замещающей семьи (Рис 1).

Центральный элемент системы (блок 1) – свершившийся факт возврата ребенка в воспитательное учреждение. Основными факторами возврата ребенка являются: депривация самого ребенка, и потребности семейной системы, непонимание, рост конфликтности (блок 2); низкая лояльность, как ребенка к семье, так и семьи к ребенку (блок 3); нарушения идентичности «Зов крови», убеждение «Я не родной» (блок 4).

Если рассмотреть блок 4 «нарушения идентичности, «Зов крови», убеждение «Я не родной»», то причинами его появления будут выступать следующие факторы: низкая лояльность ребенка к семье, и семьи к ребенку (блок 3); нарушение одного или нескольких компонентов привязанности (И.Лангмейер, З.Матейчик): сенсорной, когнитивной, эмоциональной, социальной (блок 5); наличие в жизненном опыте ребенка истории отказа (возврата ребенка в воспитательное учреждение).

В свою очередь низкая лояльность (блок 3) обуславливается: депривацией ребенка (блок 2); нарушением сенсорной, когнитивной, эмоциональной, социальной привязанности (блок 5); наличием у ребенка травматического опыта (блок 6).

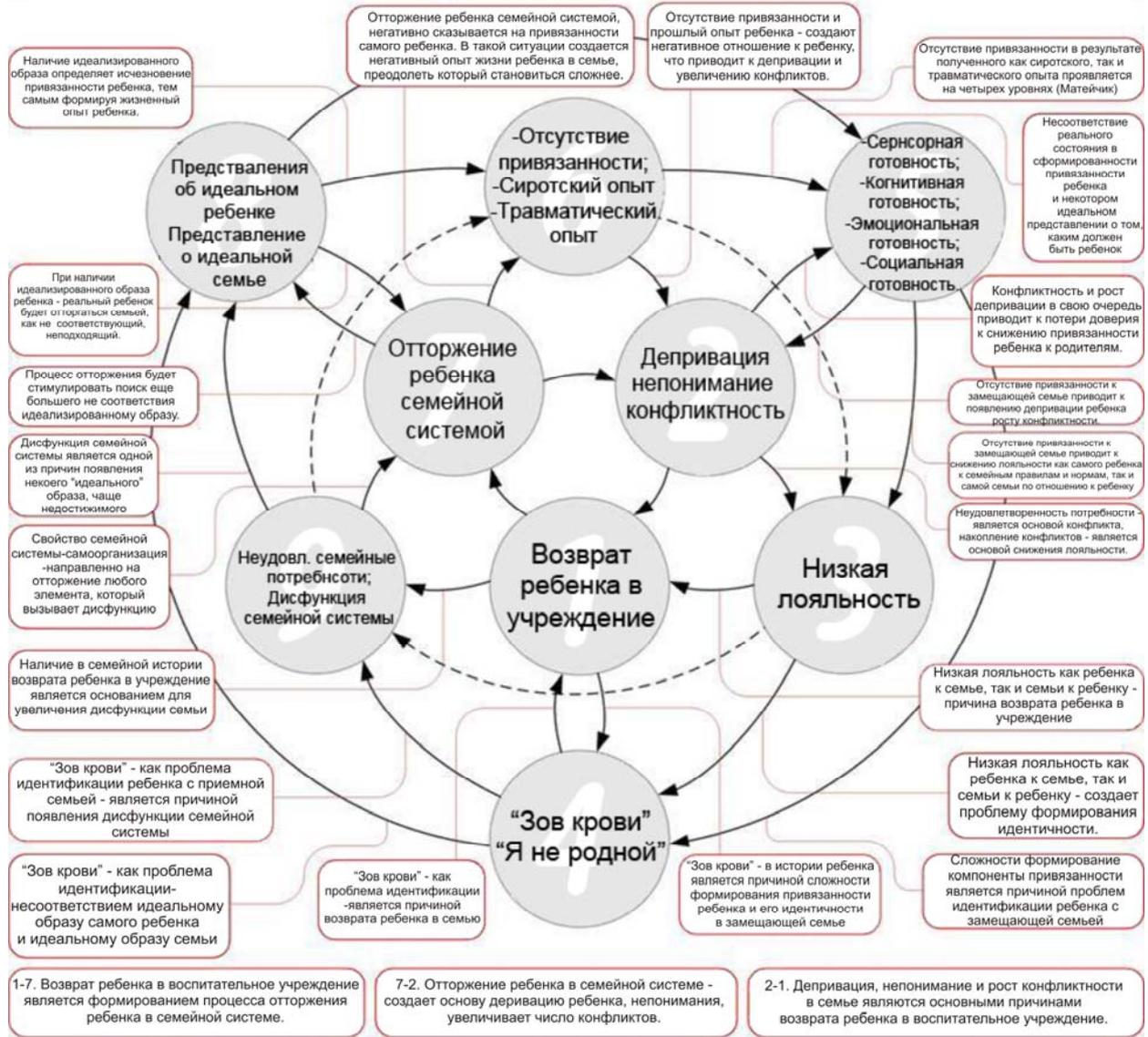
Нарушение одного или нескольких компонентов привязанности сенсорной, когнитивной, эмоциональной, социальной (блок 5) может происходить в результате действия следующих факторов: если в семье развивается процесс депривации, складывается непонимание и растет конфликтность, то вместо процесса ресоциализации – происходит нарушение одного или нескольких компонентов привязанности (блок 2); наличие у ребёнка травмирующего опыта (блок 6); представление об идеальном ребенке, с появлением которого появится идеальная семья. Данное убеждение проецирует на реального ребенка идеализированное представление и семья выдвигает к ребенку завышенные требования (блок 8).

МОДЕЛЬ ДИСФУНКЦИИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

8-5. Представление семьи об идеальном ребенке - является основанием появлением завышенных требований семьи к ребенку. Как следствие, наличие идеального образа - является причиной сложности в формировании компонент привязанности ребенка к замещающей семье.

5-4. Сложность в формировании компонент привязанности создает процесс затруднения идентификации ребенка с замещающей семьей. Тем самым усиливается процесс "Зова крови"

4-8. Усиление процесса "Зова крови" (отсутствие и/или затруднения идентификации) - определяет несоответствие некому образу, сложившемуся в семье "идеального ребенка"



Травматический опыт у ребенка (блок 6) складывается на основании следующих причин: первичная материнская депривация, идеализированные убеждения и установки семьи о том, каким именно должен быть ребенок (блок 8), которые в проекции на реального ребенка всегда остаются неудовлетворенными и семья испытывает несоответствие желаемого и реального состояния отношений с приемным ребенком; наличие семейных дисфункций или невыполнение семейной системой одной или нескольких ее функций, по отношению хотя бы к одному члену семьи (блок 9); процесс отторжения ребенка семейной системой как «чужеродного» элемента (блок 7).

В свою очередь отторжение ребенка в семейной системе (блок 7) происходит из-за: наличия семейных дисфункций (блок 9); несоответствия «идеализированного» представления и поведения реального приемного ребенка (блок 8); негативного опыта семьи, например, наличие в семейной истории (может быть в иных поколениях) опыта возврата (отказа) ребенка (блок 1).

Идеализация образа ребенка определяется рядом факторов (блок 8).

- Желанием быстрой встраиваемости ребенка в семейную нишу и выполнение строго определенной семейной функции (блок 9);
- Ожиданием полной идентификации и «не признание прошлой жизни» ребенка что, сталкиваясь с его реальной идентичностью и бытийностью вызывает конфликтную реакцию (блок 4);
- Готовностью семейной системы принимать только строго определенный элемент в свою нишу. Если есть хотя бы минимальное отклонение от заданной ниши – семейная система начинает отторгать ребенка как чужеродный элемент (блок 7).

Неудовлетворенность семейных потребностей, как следствие недостаточного выполнения семейных функций (блок 9) проистекает из: нарушений процесса идентификации приемного ребенка с замещающей семьей (блок 4); низкой лояльности к «слабым» сторонам ребенка (блок 3); наличия мысленного образа, установки возврата в воспитательное учреждение (блок 1).

Настоящая модель может быть использована при анализе процесса адаптации ребенка в семейной системе и выявления уровня дезадаптации ребенка в замещающей семье; планировании психолого-педагогических мероприятий с замещающей семьей; систематизации и обобщении эмпирического материала и определении основных тенденций в нарушениях адаптации детей, оставшихся без попечения родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагин, Т.В. Конфайнмент-моделирование. [Электронный ресурс] / gagin.tv:[Сайт].[2011]. URL: <http://gagin.tv/index.php?page=9>. (дата обращения 09.10.2011).
2. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья [Текст] / В.Н. Ослон. – М., 2006.

*И.Б. Цилюгина,
к.п.н. БГПУ им. М.Акмиллы (г. Уфа)*

МЕТОДИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С БЕЗНАДЗОРНЫМИ И БЕСПРИЗОРНЫМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса методики работы социального педагога с безнадзорными и беспризорными несовершеннолетними следует уточнить основные понятия, необходимые для анализа данного явления, а также перечислить причины детской безнадзорности и беспризорности.

Безнадзорный - несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанно-

стей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц [1].

Беспризорный - безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания [1].

Безнадзорные дети – это дети, лишенные присмотра, внимания, заботы, позитивного влияния со стороны родителей или лиц их заменяющих [2].

Беспризорные дети – это дети, которые не имеют родительского или государственного попечения, постоянного места жительства, соответствующих возрасту позитивных занятий, необходимого ухода, систематического обучения и развивающего воспитания [2].

Можно выделить ряд причин детской безнадзорности и беспризорности, объединив их по группам:

Социально-экономические причины:

- Сложное материальное положение
- Безработные родители
- Многодетная семья
- Отсутствие жилья
- Малообеспеченная семья и др.

Медико-социальные причины:

- Хронические заболевания родителей
- Пренебрежение санитарно-гигиеническими нормами

Социально-демографические причины:

- Неполная семья
- Многодетная семья
- Семьи с несовершеннолетними родителями
- Семьи с повторным браком и сводными детьми

Социально-психологические причины:

■ Семьи с деструктивными эмоционально-конфликтными отношениями супругов, родителей, детей

- Педагогическая несостоятельность родителей
- Низкий общеобразовательный уровень родителей
- Деформированные ценностные ориентации родителей

Криминальные причины:

- Алкоголизм
- Наркомания
- Аморальный и паразитический образ жизни
- Наличие судимых членов семьи, разделяющих нормы и традиции преступной субкультуры

Социально-педагогические причины:

- Невнимание родителей и школы к проблемам ребенка
- Нежелание школы заниматься проблемными детьми
- Частые конфликтные ситуации в семье и школе и др.

Психолого-педагогические причины:

- Разный уровень доступа к образованию
- Негативная установка ребенка на учебу
- Негативный опыт отношений в классном коллективе

И тем не менее, основной причиной безнадзорности и беспризорности является ослабление связи с семьей, родными и близкими людьми.

Для того чтобы предотвратить данную социально-педагогическую проблему необходимо осуществлять процесс первичной, вторичной или третичной профилактики.

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних – это система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении [1].

Основными задачами деятельности по профилактике безнадзорности являются:

- 1) предупреждение безнадзорности, беспризорности несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;
- 2) обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;
- 3) социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально-опасном положении;
- 4) выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий

Данные задачи могут быть решены как в общеобразовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, так и в специализированных учреждениях, таких как медико-психолого-педагогические центры и службы; социально-педагогические центры и службы.

Методика работы социального педагога с безнадзорными и беспризорными детьми основана на комплексном социально-педагогическом подходе, который предполагает:

- изменение трудной жизненной или социально опасной ситуации, в которой оказался ребенок;
- минимизацию социальных, психологических и педагогических проблем и трудностей ребенка.

Именно такой комплексный социально-педагогический подход в работе с этой категорией детей и должен быть положен в основу разработки социально-педагогических технологий работы с ними.

Можно выделить две основные составляющие социально-педагогической деятельности по профилактике безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних:

- непосредственная (индивидуальная) работа с ребенком, предполагающая социально-психологическую поддержку в ситуации дезадаптации;
- посредническая деятельность социального педагога, которая, в свою очередь, предполагает:

а) работу с педколлективом (организация педагогических консилиумов, индивидуальная работа с учителем, участие в работе Совета по профилактике);

б) работу с семьей, имеющую особое значение в посреднической работе и являющуюся обязательным и неотъемлемым компонентом деятельности социального педагога.

Социально-педагогические технологии работы с безнадзорными и беспризорными детьми могут быть:

а) организационные:

1. Формирование банка данных безнадзорных детей и подростков группы риска.

2. Диагностика проблем личностного и социального развития детей и подростков.

3. Разработка и утверждение программ социально-педагогической деятельности с ребенком, группой, общностью.

4. Консультирование.

5. Межведомственные связи социального педагога.

б) технологии индивидуальной или групповой работы (содержание определяется конкретной проблемой ребенка или группы).

Социально-педагогическая работа с безнадзорными и беспризорными детьми осуществляется по двум направлениям: профилактическая деятельность и коррекционно-реабилитационная. Рассмотрим каждое из выделенных направлений.

а) профилактическая деятельность:

1. Работа по организации благоприятной среды воспитания и общения.

2. Своевременная коррекция семейных отношений.

3. Поиск форм занятости детей в свободное время.

4. Поиск форм опеки детей в период объективной занятости родителей и членов семьи.

б) коррекционно-реабилитационная деятельность:

1. Постановка ребенка на учет.

2. Экспресс-диагностика его состояния, личностных особенностей.

3. Решение вопроса о его месте пребывания.

4. Оказание психологической, медицинской, правовой помощи.

5. Разработка и реализация Программы по восстановлению утраченных социальных связей, его адаптация к среде.

Коррекционно-реабилитационная работа в основном осуществляется в специализированных учреждениях, в которых оказывается социально-педагогическая помощь безнадзорным и беспризорным несовершеннолетним. К таким специализированным учреждениям относятся:

- социальный приют;

- Центр временного размещения;

- Реабилитационный центр;

- Центр психолого-педагогической коррекции и реабилитации и др.

Коррекционно-реабилитационная деятельность осуществляется:

- непосредственно с самим ребенком;

- с семьей ребенка (родители, лица их заменяющие, родственники).

Таким образом, вся профессиональная деятельность социального педагога при работе с безнадзорными и беспризорными несовершеннолетними основана

на комплексном социально-педагогическом подходе работы, как с самим ребенком, так и его семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный Закон Российской Федерации от 24.06.99 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

2. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога.- М., 2002.

*Т.С. Чуйкова, к. психол. н. доц.,
Л.А. Куликова, преп. БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ БЕЗРАБОТНЫМ С УЧЕТОМ ФАЗОВОЙ ДИНАМИКИ ИХ СОСТОЯНИЯ*

Выделение отдельных стадий в развитии стрессовых состояний связано с именем Г.Селье. Им были выделены три стадии в развитии адаптационного синдрома при стрессе: а) возникновение тревоги, б) развитие сопротивления организма, в) истощение приспособительных возможностей. На первой из названных стадий происходит мобилизация сил для оказания сопротивления стрессогенному фактору. На второй стадии развиваются поведенческие реакции, направленные на то, чтобы справиться с проблемой, затруднением, задачей. Третья стадия может протекать двояко: при наличии достаточных ресурсов завершаться выходом из состояния стресса, при их отсутствии или явном недостатке приводит к потере сил и отказу от борьбы.

В зарубежной психологии потеря работы первоначально осмысливалась как безусловно негативное, стрессовое событие, поэтому на него была перенесена аналогичная стадийная схема рассмотрения. Динамические изменения в состоянии и переживаниях безработных были впервые выявлены в исследованиях, развернувшихся в западной психологии в тридцатые годы прошлого столетия, в период Великой депрессии. Первое описание последовательных изменений в состоянии и переживаниях безработного было предложено Vakke (1933). Автор основывался на подробном изучении поведения и переживаний безработного водителя, который какое-то время после увольнения надеялся найти работу, после нескольких недель безуспешных поисков стал депрессивным и начал обвинять себя, после 17 недель он стал угрюмым и подавленным (цит. по O'Brien, 1986 [3]).

Стадийная модель переживания безработицы оформилась в результате исследований П. Айзенберга и П. Лазарсфельда (Eisenberg, Lazarsfeld, 1938), подтвердила свою валидность в более поздних исследованиях (Пельцман Л., 1992 [1]). В модели выделены четыре последовательные фазы следующего содержания.

Первая фаза характеризуется состоянием неопределенности и шока. Автор описывает ее как очень тяжелое переживание, особенно когда потеря работы произошла внезапно (например, при неожиданном сокращении штатов). Расте-

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ – грант № 100684608а/У.

рянность и страх выступают как факторы риска, при которых человек становится подвержен другим неприятностям: болезням, несчастным случаям. Часто сильным стрессовым фактором является не сама потеря работы, а постоянная угроза того, что это произойдет. Затянувшийся период неуверенности и ожидания решения собственной судьбы становится причиной значительного снижения удовлетворенности работой и источником стресса. Это неминуемо сказывается на производительности труда. Предвидение данного события и та или иная подготовка несколько облегчают положение.

Вторая фаза связывается с наступлением субъективного облегчения и психологической адаптацией к ситуации. Эта фаза, по мнению автора, обычно длится 3-4 месяца после потери работы. Уже в первые недели, когда проходит психологический шок, многие люди начинают испытывать облегчение и даже радость. Не надо ежедневно по утрам спешить на работу, исчезает тяжелый груз профессиональных обязанностей, появляется много свободного времени. Человек начинает испытывать состояние психологического комфорта и удовлетворения жизнью (особенно, если есть сбережения, на которые можно прожить некоторое время). Вынужденный отдых обычно идет на пользу. Многие отмечают улучшение состояния здоровья и настроения. Полностью восстановившись, человек с новыми силами принимается за активные поиски нового места работы. Именно эта стадия, по нашему мнению, наиболее благоприятна для проведения активизирующих занятий по овладению навыками самостоятельного и продуктивного поиска работы

На **третьей фазе** отмечается утяжеление состояния. Оно наступает после 6-7 месяцев отсутствия работы. В этот период последствия безработицы начинают проявляться все сильнее. Ситуацию значительно усугубляет отсутствие или явный недостаток средств к существованию. К этому времени обычно ухудшается финансовое и социальное положение человека, начинаются проблемы в семейной жизни. Наблюдается дефицит активного поведения, ограничение круга общения, разрушение жизненных привычек, интересов, целей. Сил для противостояния неприятностям становится все меньше и меньше.

Четвертая фаза характеризуется беспомощностью и примирением со сложившейся ситуацией. Это тяжелое психологическое состояние может наблюдаться даже при отсутствии материальных трудностей, например, когда человек получает пособие по безработице. Отвыкнув от напряженного трудового ритма, порой человек уже сам не хочет найти работу. Состояние апатии возрастает с каждым месяцем. Отсутствие даже минимальных успехов в поиске работы ведет к потере надежды. Человек прекращает попытки изменить положение и привыкает к состоянию бездеятельности. Он перестает следить за собой, может начать проявляться тяга к спиртным напиткам [1].

Нам интересна стадийная модель переживания безработицы, описанная Л. Маттьюмен (Matthewman L., 2009 [2]), прежде всего тем, что в ее трактовке прослеживается вероятность позитивного исхода в проживании ситуации безработицы. Модель имеет расширительное значение и используется в описании переживаний, свойственных человеку не только в ситуации потери работы, но и при выходе на пенсию или «в отставку». В современной трактовке модель включает в себя семь последовательных стадий:

- 1) период жизни, предшествующий потере работы (уходу на пенсию, отставке);
- 2) переживание состояния шока от потери работы (ухода на пенсию, отставки);
- 3) различные эмоциональные реакции негативного характера (гнев, тревога, депрессия);
- 4) приступ отчаяния как при переживании тяжелой утраты;
- 5) планирование перемен и действий в будущем;
- 6) восстановление целостности своей жизни;
- 7) адекватное восприятие своей жизненной ситуации [2, 336].

При исследовании стрессовых ситуаций, обусловленных экономическими причинами, на наш взгляд, особенно важно сконцентрироваться на способах его преодоления, найти специфические пути управления им. Некоторые специалисты считают, что эффективным антистрессором может быть только сильная социальная поддержка, которая существенно смягчает негативные последствия стресса. Это, конечно, правильно. Однако нередко люди, попав в трудную ситуацию, избегают тех, кто им может помочь. Они замыкаются, предпочитая справляться со сложностями сами. Кроме социальной поддержки существуют и другие общественные формы, с помощью которых можно облегчить положение безработного – временная занятость, различные клубы, профессиональное переобучение, индивидуальная консультация психолога и др.

В исследовании, реализованном нами в 2009-2010 годах, приняли участие 220 безработных, состоящих на учете в центрах занятости населения города Уфы и находящихся на различных фазах специфических стрессовых состояний, обусловленных безработицей. Эти люди проходили трехдневные тренинги в группах средней численностью в 15 человек, всего нами было проведено 8 тренинговых групп. Занятия в группе включали в себя в качестве первого этапа диагностическое обследование участников группы, направленное на выявление личностного потенциала и индивидуально-психологических особенностей безработных граждан. Были использованы следующие методики: тест А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», тест уверенности в себе В.Г. Ромека, методика изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, тест по оценке уровня самоактуализации личности Ю.А. Алешиной, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. В качестве методов статистической обработки использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS - 13.

В результате мы получили явно выраженные различия в представленности личностного потенциала в совладании с ситуацией безработицы у участников тренинговых групп в зависимости от фазы стрессового состояния. Так, у безработных, находящихся на третьей фазе, доминировала мотивация избегания неудач, в то время как у лиц, находящихся на первых двух стадиях, была диагностирована мотивация ожидания успеха.

Большинство авторов мотивацию на успех относят к позитивному типу. При наличии такой мотивации человек, начиная дело, ориентирован на достижение конструктивного, положительного результата. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настой-

чивость в достижении цели, целеустремленность, что является важным фактором в реальном достижении задуманной цели, в том числе в ситуации потери работы, когда человек ориентирован на изменение своей жизненной ситуации.

Мотивация, связанная с боязнью неудачи, в свою очередь, относится к негативному типу. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Как правило, в основе такой мотивации лежит идея избегания и ожидания негативных событий. Задумывая дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха, поэтому он в малой степени мотивирован на достижение результата, и скорее стремится сохранить то, что имеет. В ситуации потери работы человек не предпринимает активных усилий в поиске работы, боясь встретить отказы со стороны работодателей.

Мы также обнаружили снижение у наших респондентов, находящихся на третьей фазе безработицы, уверенности в себе, социальной смелости и инициативы в социальных контактах. Мы склонны объяснить выявленные особенности тем, что у безработных с течением времени ухудшается эмоциональное состояние, снижается поведенческая активность в области поиска работы, зачастую «опускаются руки», проявляется нежелание преодолевать возникшую ситуацию вследствие возникающих неудач, встретившихся в процессе поиска работы. Безработные, участники тренинговых групп, отмечали у себя возникновение чувства ненужности, невостребованности их жизненного и профессионального потенциала, а также негативное отношение к ним со стороны окружающих из-за отсутствия работы. Последнее зачастую является субъективным переживанием, связанным, в том числе, и со снижением уровня самооценки, что также было зафиксировано в нашем исследовании, в особенности по отношению к безработным, находящимся на третьей фазе.

Выявленные корреляционные связи между отдельными мотивационными факторами и поведенческими характеристиками безработных указывают на наличие различий в их характере и направленности в группах безработных, находящихся на различных фазах стрессового состояния в связи с потерей работы. Такие различия позволяют предполагать существование различных психологических механизмов в развитии негативных стрессовых состояний у безработных.

Полученные результаты имеют прикладной аспект, помогают корректировать тренинговую программу психологической поддержки безработных, реализуемую нами уже в течение нескольких лет на основе договорных отношений с учреждениями службы занятости Республики Башкортостан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу // Психологический журнал, 1992. - Т. 13. - №1. - С. 126-130.
2. Matthewman L. The loss of work // Work psychology: an introduction to human behaviour in the workplace / Matthewman L., Rose A., Hetherington A. (eds.). N. Y.: Oxford University Press, 2009. P. 326 – 346.
3. O'Brien G.E. Psychology of work and unemployment. New York: John Wiley & Sons, 1986. 315 p.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом, безусловно, является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышенная эффективность их профилактики.

В профилактике противоправного поведения в юношеском возрасте важную роль играют образовательные учреждения, так как основную часть времени они проводят в стенах школы. Но для начала необходимо разобраться: от каких факторов зависит формирование противоправного поведения в юношеском возрасте.

Противоправное поведение в юношеском возрасте имеет свои особенности. По характеру преступлений в этом возрасте чаще совершают кражи, грабежи, разбои и изнасилования, реже убийства, наносят тяжкие телесные повреждения. Преступления происходят по месту учёбы, работы, жительства, проведения досуга, преимущественно в тёплое время года.

Юноши, долгое время ведущие антисоциальный образ жизни, вырабатывают свою философию жизни и субкультуру, специфически переосмысливают многие нравственные понятия (товарищество, верность, долг, честь, совесть и т.п.). Негативные воззрения, усвоенные в этом возрасте, закрепляются на всю жизнь и становятся одной из основных причин противоправного поведения.

Динамизм психической деятельности юношей в одинаковой мере делает его податливым как в сторону социально-положительных, так и в сторону социально-отрицательных влияний. Одной из основных предпосылок формирования преступного типа личности является делинквентное поведение.

Одна из главных причин противоправного поведения в юношеском возрасте - семейное неблагополучие, которое выражается не только и не столько в антисоциальном поведении родителей, сколько в отчуждении детей в родительской семье с первых этапов развития личности. Это отчуждение означает, что родители, особенно мать, не устанавливают эмоционального контакта с ребёнком, не включают его в свои эмоциональные отношения. Такое явление имеет место даже в случае гиперопеки (внешнее проявление заботы и попечения без внутреннего эмоционального тепла). В результате ребёнок не приобретает ощущения защищённости, испытывает постоянную тревожность, иногда доходящую до уровня страха смерти. Семейное воспитание затрагивает самые сокровенные, самые интимные стороны жизни юношей, которые не затрагиваются в общественном воспитании. Семья воспитывает их всем образом своей жизни, той духовно-нравственной атмосферой, которая господствует в ней. Они во всем следуют семейным традициям, подражают родителям. Нравы родителей, манеры их общения, уровень духовности, моральные ориентации длительное время воспринимаются ими без критики и становятся привычной нормой отношения к себе и окружающим. Вот почему семейное неблагополучие является основной причиной, определяющей состояние и динамику противоправного поведения в юношеском возрасте.

Тревожность, постоянное ощущение враждебности среды, развивающие соответствующие черты личности, лежат в основе мотивации насильственных и корыстных преступлений, хулиганских действий, которые генетически связаны с психологическим отчуждением личности в детстве. Психическая депривация, изоляция от эмоционально значимых контактов в семье затрудняют усвоение личностью позитивных ценностей общества и способствуют восприятию негативных норм и представлений антисоциальных малых групп, в которых он, как правило, восполняет отсутствие взаимопонимания в семье.

Формирование личности преступника может происходить и при наличии эмоциональных связей с родителями, когда именно они демонстрируют своим детям образцы противоправного поведения, пренебрежительное отношение к нравственным и правовым нормам общества. Такие взгляды и представления сравнительно легко усваиваются ребёнком, вписываются в его психику и начинают стимулировать его поступки.

Криминогенные последствия может иметь также семейное воспитание, направленное не на нравственное становление личности, а на удовлетворение его любых потребностей, капризов и т. п., отсутствие приучения с первых лет жизни к выполнению простейших обязанностей, соблюдению нравственных правил и многое другое.

Психическая депривация несовершеннолетних особенно возрастает в годы социальных потрясений, когда снижается воспитательное влияние на детей не только родителей, но и школы, других воспитательных детских учреждений, обществ, организаций.

Система мер профилактики противоправного поведения лиц юношеского возраста должна быть направлена на предупреждение самой возможности правонарушений путём создания надлежащих условий жизни и благоприятного нравственного формирования подрастающего поколения. Главное внимание нужно обращать на выявление и ликвидацию причин и условий, которые могут привести к преступным действиям, на раннюю профилактику. Специальные профилактические меры строго дифференцируются с учётом личности и особенностей его поведения, образа жизни и т. д. Индивидуальный подход - один из главных принципов деятельности государства и образовательных учреждений по профилактике противоправного поведения.

В масштабах государства основы профилактики противоправного поведения - неуклонное повышение материального благосостояния народа, его культурного уровня и нравственности в обществе, в том числе увеличение общественных фондов на содержание и воспитание детей, устранение недостатков в учебных и воспитательных системах образовательных учреждений, улучшение жилищно-бытовых условий, рост сети культурно-просветительских учреждений, обеспечение досуга детей и подростков.

Большое значение имеет социальная помощь, направленная на лица, которые испытывают отрицательное влияние в своей семье и в непосредственно окружении, что приводит к совершению ими правонарушений. В этих случаях принимаются меры по оздоровлению семейной обстановки, блокированию источников вредных воздействий на юношей, их устройство в учебные заведения или на работу, вовлечение в занятия спортом, творчеством.

Одной из существенных мер профилактики преступности несовершеннолетних является предупреждение преждевременного отсева учащихся из школ и второгодничества, а также действительный контроль за лицами юношеского возраста, которые не учатся и не работают. Важнейшая задача правоохранительных органов - профилактика группового противоправного поведения, включающая выявление антисоциальных объединений, совершивших либо намеревающихся совершить преступление, а также их лидеров и организаторов, вовлекающих людей в преступную деятельность; постановка на учёт всех участников группы и проведение с ней профилактической работы.

Профилактическое воздействие на группу может заключаться в разложении, разобщении группы с целью прекращения её существования с помощью комплекса воспитательных и принудительных мер вплоть до ареста лиц, совершивших преступления, развенчания лидера группы.

Одним из важнейших факторов совершения преступлений в юношеском возрасте является незанятость. В свободное от учебы время они предоставлены сами себе, очень часто от безделья их толкает на самые различные преступления. В общеобразовательных учреждениях недостаточно общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков. В целях приобщения к труду, получения несовершеннолетними гражданами профессиональных навыков, адаптации к трудовой деятельности, на местах должна решаться задача по трудоустройству лиц юношеского возраста на временную, не обременяющую их работу в период отдыха и каникул. И здесь органы местного самоуправления должны контролировать, чтобы приоритетным правом при трудоустройстве пользовались дети – сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, из семей безработных граждан, неполных, многодетных и неблагополучных семей, а также лица, состоящие на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних. При этом, необходимо не забывать, что трудоустройство несовершеннолетних граждан допускается на работу, не наносящую ущерба их здоровью, нормальному развитию, нравственности и не нарушающую процесса обучения.

Основные усилия по профилактике преступности несовершеннолетних в целом должны быть сосредоточены также на семье, всесторонней экономической и социальной помощи родителям, совершенствованию семейного, школьного и социального воспитания. Помощь семье и защита прав детей могут быть обеспечены только совместными действиями органов образования, здравоохранения, внутренних дел и другими.

*Е.А. Чухланцева,
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

РОЛЬ СЕМЬИ В СТАНОВЛЕНИИ Я-КОЦЕПЦИИ МОЛОДОЙ МАТЕРИ

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям [2].

Семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, но огромные проблемы в воспитании ре-

бенка возникают с увеличением числа неполных семей, и ныне не являются редкостью одинокая мать, разведенные родители. Проблемы неполной семьи особенно актуальны, так как воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей: недостаточное влияние на ребенка внутри семьи, односторонность воспитательного воздействия, проявление неуравновешенности родительских чувств, возможность возникновения в сознании ребенка мысли о собственной неполноценности [1], [3].

При изучении данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось определение влияния структуры нуклеарной семьи на становление Я-концепции молодой матери. В исследовании принимали участие женщины в возрасте от 18 до 25 лет, имеющие ребенка младенческого и раннего возраста, в количестве 130 человек.

В исследовании применялись следующие методики: методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева), «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой, «Тест-опросник самооотношения» В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, «Методика исследования самооценки» Дембо-Рубинштейн, анкета «Определение структуры семьи».

После проведения методики «Я и мой ребенок» (Филиппова Г.Г.) были получены следующие результаты: у 17% исследуемых матерей выявлена благоприятная ситуация материнства, что проявилось в адекватности образов матери и ребенка, наличии у них совместной деятельности, наличии телесного контакта, изображении ребенка с прорисованным лицом. У 22% исследуемых матерей выявлены незначительные симптомы тревоги и неуверенности в себе как в матери. В данном случае, образы матери и ребенка были адекватными, на рисунке имелись изображения мужа и других детей, фигура и лицо ребенка были прорисованы, но при этом присутствовали незначительные признаки тревоги и неуверенности в себе по качеству линии. В 34% случаев у исследуемых матерей была выявлена тревога и неуверенность в себе как в матери, об этом свидетельствовали следующие показатели: плохое качество линии, штриховка, изображение чрезмерно увеличенной или уменьшенной фигуры ребенка, отсутствие контакта с ребенком, совместной деятельности, большое количество дополнительных предметов. У 27% исследуемых матерей выявлен конфликт с ситуацией материнства. Данная особенность проявилась в отказе от рисования, неадекватном использовании размера листа, отсутствии совместной деятельности и контакта с ребенком, изображении ребенка, изолированного в пеленках, коляске, кроватке, неадекватности образов матери и ребенка (изображения в виде животных, предметах и т.д.).

Результаты обследования по методике «Личностный дифференциал» продемонстрировали результаты:

1. По шкале оценка, свидетельствующие об уровне самоуважения: 54% – матерей принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально-желательных характеристик, удовлетворены собой; 46% – матерей критически относятся сами к себе, не удовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, неудовлетворены собой.

2. По шкале сила, свидетельствующие о развитии волевых сторон личности: 48% – матерей уверены в себе, независимы, склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях; 52% – матерей имеют недостаточный самоконтроль, не способны держаться собственной линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств и оценок.

3. По шкале активность: 43% – матерей имеют высокую активность, общительность, импульсивность; 57% – матерей интровертированы и пассивны.

Полученные данные по анкете «Определение структуры семьи» показали, что: 47% исследуемых матерей находятся замужем, замуж вышли до рождения ребенка; 11% исследуемых матерей никогда не были замужем, растят ребенка одни; 9% исследуемых матерей находятся в разводе, развод был до рождения ребенка; 33% исследуемых матерей находятся в разводе, развод был после рождения ребенка.

Проанализировав методику «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан результаты обследования продемонстрировали низкий уровень самооценки у 39% исследуемых матерей. Такие испытуемые считают себя хуже других. Не представляют на самом деле, на что они способны. Не любят себя, не принимают себя как личность, неудовлетворены собой. Многого в жизни боятся, часто эмоционально напряжены, тревожны, конфликтны, мало общительны, замкнуты, неуверенны в себе. Слабовольны, сверхкритичны, боятся достижения высоких результатов.

У 46% исследуемых матерей выявлен средний, нормативный уровень реалистической оценки своих возможностей. Такие испытуемые с удовольствием относятся к своей жизни, получают от неё позитивные переживания. Открыты, общительны, эмоциональны. Принимают критику, признают свои ошибки, удовлетворены собой. С уважением относятся к себе и другим. В конфликтных ситуациях, обычно, гибки, стараются их разрешить. Инициативны, игривы, интересны, имеют большое количество новых идей. У таких людей много друзей, знакомых, с ними легко найти общий язык. Глаза их живые и яркие.

У 15% исследуемых матерей выявлен высокий уровень самооценки. Такие испытуемые по своей природе чаще всего бывают эгоцентричны. Считаю себя самыми лучшими, умными, красивыми, успешными, всегда правыми. Ставят себя выше всех, не ценят других, принижают их.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что структура нуклеарной семьи оказывает влияние на становление Я-концепции молодой матери. У многих исследуемых матерей, переживших развод неадекватно заниженная самооценка, либо неадекватно завышенная. У кого низкий уровень самооценки, не любят себя, не принимают себя как личность, думают, что на малое способны, неудовлетворены собой. Многого в жизни боятся, часто эмоционально напряжены, тревожны, конфликтны, мало общительны, замкнуты, неуверенны в себе. Слабовольны, сверхкритичны, боятся достижения высоких результатов. У таких матерей чаще всего наблюдается конфликт с ситуацией материнства, либо тревога и неуверенность в себе как в матери. Также у них неадекватно высокий уровень тревожности, что проявляется в повышенной эмоциональности, депрессиях, капризах, вспышках гнева, неумении держать себя в руках, что, в свою очередь, негативно влияет на ребенка. Мама

постоянно находясь в тревожном состоянии, передает его своему ребенку, вследствие чего, у ребенка наблюдаются частые капризы, беспокойный сон.

У кого высокий уровень самооценки, обычно горды и высокомерны. Считают себя самыми лучшими, умными, красивыми, успешными, всегда правыми. Ставят себя выше всех, не ценят других, принижают их. У таких матерей выявлен конфликт с ситуацией материнства. Они не любят своих детей, совсем ими не занимаются, считают ребенка обузой для себя.

У замужних матерей из благополучной семьи наблюдается адекватная самооценка, они с удовольствием относятся к своей жизни, получают от неё позитивные переживания. Открыты, общительны, эмоциональны. Принимают критику, признают свои ошибки, удовлетворены собой. С уважением относятся к себе и другим. В конфликтных ситуациях, обычно, гибки, стараются их разрешить. Инициативны, игривы, интересны, имеют большое количество новых идей. У таких матерей выявлена благоприятная ситуация материнства, они очень любят своих детей, всегда с ними рядом, считают, что их малыши – это самое важное в жизни. Ценят каждый момент, проведенный вместе со своим ребенком, радуются любым первым звукам, действиям своего малыша. У матерей с адекватной самооценкой выявлена умеренная тревожность, они спокойны, адекватно реагируют на различные стрессовые ситуации, могут «держать себя в руках», вследствие чего и их дети тоже спокойны, крепко спят и радуют своих мам.

Матери, у которых благоприятная ситуация материнства и незначительные симптомы тревоги и неуверенности в себе как в матери, находятся в хороших отношениях с мужем, уважают себя, верят в свои силы, способности, энергичны, самостоятельны, контролируют свою собственную жизнь, самопоследовательны, понимают самих себя. Принимают себя в целом, проявляют интерес к собственным мыслям и чувствам, уверены в себе, в своей интересности для других. В основном ожидают позитивное отношение к себе окружающих.

Матери, у которых конфликт с ситуацией материнства и тревога и неуверенность в себе как в матери, обычно либо разведенные, либо одинокие, не верят в свои силы, малоэнергичны, не принимают и не понимают самих себя. Видят в себе по преимуществу недостатки. Часто относятся к себе с раздражением, призранием, издевкой, выносят самоприговоры «и поделом тебе». Не уверены в своих силах, тревожны. В большинстве случаев, ожидают негативное отношение к себе окружающих.

Данные исследования могут быть использованы для разработки различных психологических программ по подготовке женщин к материнству и для своевременной диагностики и предупреждения девиантного материнства, для оказания помощи матерям, пережившим развод, для написания пособий по данной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. канд. дис. М., 1987.
2. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Изд-во – Гардарика, 2007г.

3. Мытиль А.В. Социальная идентификация и адаптация личности в семье // Социологические исследования. 1995. №6

*А.Т. Шаббаев,
магистрант БГПУ им. М. Акмуллы*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ ФГОС

Важнейшие задачи образования в начальной школе (формирование предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; воспитание умения учиться – способности к самоорганизации с целью решения учебных задач; индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции) реализуются в процессе обучения по физической культуре. Наиболее характерной чертой современной концепции физического воспитания является смещение акцента в сторону повышения роли образовательной направленности как определяющего условия успешности формирования физической культуры личности школьника. физическое воспитание младшего школьника приобретает особую актуальность в современных условиях школьного обучения. Это подтверждается и тем, что к этой проблеме в той или иной степени неоднократно обращались различные авторы. Так, например Вавилова Е.Н. в своей книге «Укрепляйте здоровье детей», показывает необходимость систематических занятий физкультурой и спортом для детей различного возраста в целях укрепления их здоровья. Делается вывод о высокой профилактической значимости занятий физкультуры в целях сохранения здоровья. Фомин Н.А. в работе «Возрастные основы физического воспитания» затрагивает проблему возрастных аспектов организации физического воспитания. Указывает на необходимость учета возрастных изменений не только в определении физических нагрузок, но и форм и методов проведения самих занятий.

С.А. Исаева показывает необходимость организации перемен в младшей школе таким образом, что бы это несло определенный воспитательный потенциал в отношении физической культуры младшего школьника, решало проблемы его малоподвижности. Кряж В.Н. и Кряж З.С. раскрывают гуманистические аспекты физического воспитания, показывают необходимость индивидуально-личностного подхода на уроках физической культуры, как необходимого условия эффективности данного процесса. Вавилова Е.Н. в своей книге «Укрепляйте здоровье детей» раскрывает систему оздоровления детей средствами физической культуры в условиях семейного воспитания. Акцентируется внимание на совместной деятельности детей и родителей в процессе выполнения различных физических упражнений, соблюдения гигиенических норм и правил, следовании здоровому образу жизни.

Однако в целом освещенность проблемы физического воспитания младших школьников в литературе остается недостаточной. Более подробно и детально изложена проблема физического воспитания дошкольников, детей среднего и старшего звена, студентов. Что касается учащихся младшей школы, то здесь имеются редкие публикации в периодических изданиях, либо отдельные

малоинформативные разделы в некоторых учебных пособиях, направленные, как правило, на методику проведения уроков физвоспитания, без анализа психолого-педагогических аспектов, способствующих развитию у младших школьников физической культуры.

Младший школьный возраст связан с обучением детей в начальных классах. Важными особенностями характеризуется их физическое развитие. К этому времени в основном заканчивается окостенение черепа головы, закрываются роднички, оформляются черепные швы и продолжается упрочение скелета в целом. Однако развитие и окостенение конечностей, позвоночника и тазовых костей находятся в стадии большой интенсивности. При неблагоприятных условиях эти процессы могут протекать с большими аномалиями (от греч. апогпана - отклонение от нормы). Вредные влияния, в частности, могут оказывать физические перегрузки (например, продолжительное письмо, утомительная физическая работа). Неправильная посадка за партой во время занятий может привести к искривлению позвоночника, образованию впалой груди и т.д. Существенной особенностью младших школьников является усиленный рост мускулатуры, увеличение массы мышц и значительный прирост мышечной силы. Антропометрические исследования показывают, что дети-семилетки в состоянии поднять правой рукой от 9 до 12 кг, а десятилетние ребята поднимают 16-19 кг. Повышением мышечной силы и общим развитием двигательного аппарата обуславливается большая подвижность младших школьников, их стремление к беганию, прыжкам, лазанию и неумение длительное время пребывать в одной и той же позе. В этой связи весьма важно практиковать на занятиях различные виды учебной работы (чередовать письмо с чтением, с выполнением упражнений и других практических занятий, применять наглядность, методы объяснения сочетать с беседой и т.д.), проводить физкультпаузы (физкультминутки), в теплое время заниматься при открытых форточках или окнах, а в прохладную погоду чаще проветривать классы и обеспечивать достаточный приток свежего воздуха в рекреационные (от лат. *rescreatio* - восстановление сил) помещения и коридоры. Необходимо также заботиться, чтобы дети могли поесть в школьном буфете или столовой во время перемен, в хорошую погоду проводить с ними прогулки или спокойные игры на свежем воздухе, а после занятий организовывать экскурсии на природу, приучать их ежедневно дома заниматься утренней гимнастикой и т.д.

Необходимым элементом санитарно-гигиенической работы в младших классах является регулярное (не менее одного раза в учебную четверть) проведение медицинских осмотров, проверка веса ребят, их слуха, зрения. Учителям также следует иметь в виду, что когда ребенок вдруг становится замкнутым или сверх обычного подвижным, когда он с трудом сосредоточивается на восприятии изучаемого материала, страдает забывчивостью и снижает качество успеваемости, причины всех этих аномалий подчас могут быть связаны с физическим недомоганием и ухудшением состояния здоровья. В этих случаях нужно своевременно обращаться за помощью к врачу. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни обучающихся - это комплексная программа формирования их знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья как одного из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмо-

циональному развитию ребёнка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Работа на ступени начального общего образования по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни представлена в виде пяти взаимосвязанных блоков - по созданию здоровьесберегающей инфраструктуры, рациональной организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся, эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы, реализации образовательной программы и просветительской работы с родителями (законными представителями) и способствует формированию у обучающихся ценности здоровья, сохранению и укреплению у них здоровья.

Ожидается, что в результате освоения программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни выпускники начальной школы будут знать: правила перехода дороги, перекрёстка; правила безопасного поведения при следовании железнодорожным, водным и авиационным транспортом, обязанности пассажира; особенности жизнеобеспечения дома (квартиры) и основные причины, которые могут привести к возникновению опасной ситуации; правила безопасного поведения в лесу, в поле, у водоёма; меры пожарной безопасности при разведении костра; правила личной безопасности в чрезвычайных ситуациях, которые могут возникнуть дома, на улице, в общественном месте; опасные погодные явления, наиболее характерные для региона проживания; основные термины и понятия, относящиеся к здоровью и здоровому образу жизни; помнить: основные правила безопасности при использовании электроприборов и других бытовых приборов, препаратов бытовой химии; рекомендации по соблюдению мер безопасности при купании, отдыхе у водоёмов; порядок и правила вызова милиции, «скорой помощи», пожарной охраны; обладать навыками: разводить и гасить костёр; ориентироваться на местности; действовать в неблагоприятных погодных условиях; действовать в условиях возникновения чрезвычайной ситуации в регионе проживания; по оказанию первой медицинской помощи при порезах, ожогах, укусах насекомых, кровотечении из носа, попадании инородного тела в глаз, ухо или нос, при отравлении пищевыми продуктами. У учащихся будут сформированы индивидуальные навыки здорового образа жизни, а также убеждения о пагубном влиянии вредных привычек на личное здоровье. Охарактеризуем предполагаемую организацию работы по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Первый этап - анализ состояния и планирование работы школы по данному направлению, в том числе по: организации режима дня детей, их нагрузкам, питанию, физкультурно-оздоровительной работе, сформированности элементарных навыков гигиены, рационального питания и профилактики вредных привычек; организации просветительской работы образовательного учреждения с учащимися и родителями (законными представителями); выделению приоритетов в работе образовательного учреждения с учётом результатов проведённого анализа, а также возрастных особенностей обучающихся на ступени начального общего образования. Второй этап - организация просветительской работы. 1. Просветительско-воспитательная работа с обучающимися, направленная на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, включает: внедрение в систему работы школы дополнительных образовательных программ, направленных на формиро-

вание ценности здоровья и здорового образа жизни, которые носят модульный характер, реализуются во внеурочной деятельности либо включаются в учебный процесс; лекции, беседы, консультации по проблемам сохранения и укрепления здоровья, профилактики вредных привычек; проведение дней здоровья, конкурсов, праздников и других активных мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни; создание в школе общественного совета по здоровью, включающего представителей администрации, учащихся старших классов, родителей (законных представителей). Просветительская и методическая работа с педагогами, специалистами и родителями (законными представителями), направленная на повышение квалификации работников образовательного учреждения и повышение уровня знаний родителей (законных представителей) по проблемам охраны и укрепления здоровья детей, включает: проведение соответствующих лекций, семинаров, круглых столов и т. п.; приобретение для педагогов, специалистов и родителей (законных представителей) необходимой научно-методической литературы; привлечение педагогов и родителей (законных представителей) к совместной работе по проведению оздоровительных мероприятий и спортивных соревнований.

*Л.Н. Шарипова,
БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Это свидетельствует о масштабности проблемы инвалидности и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы социальной защиты и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями. Образовательная интеграция может выступать в качестве инструмента, позволяющего преодолевать маргинализацию (отчуждение) детей с особенностями психофизического развития в специальных школах-интернатах и способствующего формированию жизнеспособной личности [1].

Термин “интеграция” в научной литературе рассматривается либо относительно локальной проблемы (например, интеграция инвалидов по зрению в современном обществе; интегрированный подход в обучении глухих, их интеграция в обществе; интеграция в общество детей дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития), либо интерпретируется в обобщенном виде: (интеграция, – включение в общий поток или одно из важных средств подготовки к самостоятельной жизни в обществе или сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов). Как следует из опыта разных стран, методологической базой интеграции детей с ограниченными возможностями в систему обычного образования является принцип равных прав и возможностей в получении образования. При этом интеграция выступает в двух формах: социальной и педагогической (учебной) [2].

Социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с

ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Педагогическая интеграция - формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе).

Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы вывести ребенка из изолированного мира обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л. С. Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов [3].

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на 3 основных принципах:

- 1) интеграция через раннюю коррекцию;
- 2) интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку;
- 3) интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остается патронатом специального образования:

- 1) учится в специальной классе (группе) при массовом учреждении;

или

- 2) получает коррекционную помощь, обучаясь в обычном классе (группе).

В процессе исследований проведенных как Институтом коррекционной педагогики РАО так и рядом вузов страны было выявлено, что наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с отклонениями в развитии располагают комбинированные образовательные учреждения, т.е. учреждения, имеющие как обычные, так и специальные дошкольные группы и школьные классы. С учетом уровня развития каждого ребенка, можно выбрать соответствующую модель интеграции:

- 1) *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим и близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

2) *частичная интеграция*, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1-2 человека;

3) *временная интеграция*, при которой все дети специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера.

Комбинированная модель интеграции эффективна лишь для части детей, то частичная и особенно временная интеграция целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью.

К внешним условиям, обеспечивающим эффективную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья, относятся:

1) ранее выявление нарушений и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;

2) желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность помогать своему ребенку в процессе такого обучения;

3) наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;

4) создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К внутренним условиям относятся:

1) уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

2) возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;

3) психологическая готовность к интегрированному обучению.

Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов массовых, так и специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Учителя и воспитатели массовых учреждений должны быть готовы к новой для них деятельности – обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения, мы считаем, что подготовка бакалавров педагогики к данной работе актуальная проблема на сегодняшний день.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коноплева А.Н., Еленский Н.Г., Лещинская Т.Л. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. – НМУ «Национальный институт образования» - Минск, 2005.

2. Сводина В.Н. Интегрированное воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 1998. - №6, стр. 32

3. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: Методические рекомендации // Науч. Ред. Л.М. Шипицына, Л.П. Назарова. – М.: Детство-пресс, 2001. – 64 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОО И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

По мнению современных ученых, социализация признается как процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей, в обществе знания, умения, навыки. Понятие полноценной и успешной «социализация» связано с такими понятиями, как «воспитание», «обучение», «образование», «развитие личности». По мнению Н.И. Шевандрина: «Воспитание и обучение – это специально организованная деятельность с целью передачи социального опыта индивиду (ребенку) и формирования у него определенных, социально желаемых стереотипов поведения, качеств и свойств личности...». Воспитание как контролируемая социализация отличается от стихийной социализации по трем параметрам. Во-первых, стихийная социализация – процесс непреднамеренных взаимодействий и взаимовлияний. В основе воспитания лежит социальное действие. По мнению М. Вебера, «действие, направленное на разрешение проблем: действие, специально ориентированное на ответное поведение партнеров, действие, предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие». Во-вторых, стихийная социализация – процесс инкретный (непрерывный), так как человек (ребенок) постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание – процесс дискретный (прерывный), так как будучи планомерным, оно осуществляется в определенных группах и организациях, то есть ограничено местом и временем. В-третьих, стихийная социализация имеет целостный характер, ибо человек, как ее объект, в своем развитии испытывает влияние социума (позитивное или негативное), а как субъект в той или иной мере приспособляется и обособляется во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств своей жизни. Воспитание – процесс парциальный (частичный). Это определяется тем, что человека воспитывает семья, религиозные и воспитательные организации, определенные группы людей, контркультурные организации – все они имеют несовпадающие задачи, цели, средства и результаты воспитания. Воспитание – часть социализации – целенаправленная и социально контролируемая социализация, является своеобразным механизмом ускорения. Воспитание является процессом целенаправленного влияния, имеющего целью накопление ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у ребенка системы ценностей. В узком смысле воспитание – целенаправленная, специально организованная деятельность, рассматривается как контролируемая социализация. Специально организованный процесс в ДОО по ознакомлению детей с социальной действительностью можно рассматривать как один из компонентов социального воспитания и как одно из условий, необходимых для полноценной социализации ребенка. На современном этапе образование призвано обеспечить организацию специальной деятельности по переводу социальной ситуации развития ребенка в педагогическую ситуацию.

Подобная деятельность часто определяется как социально-педагогическая, выходящая за пределы базового образовательного пространства. Она связана с интеграцией воспитательных сил общества в целях образования развития личности ребенка. Главная роль в обеспечении благоприятной социализации ребенка отводится социально-педагогической деятельности ДООУ. Возникает потребность рассматривать процесс социального воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении как целостный процесс, обеспечивающий непрерывность и преемственность этапов социализации детей, так как всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка может быть обеспечено комплексным воздействием на все стороны его активности. Целью социального воспитания является сформированность готовности ребенка к вхождению в социум, дальнейшему освоению культуры. В настоящее время проблема социального развития детей дошкольного возраста выходит на первый план. Сутью всех вопросов, связанных с развитием личности ребенка, его воспитанием, социализацией является его социальное самочувствие, потребность и способность взаимодействовать с миром. Поэтому закладывание основ социальной компетентности способствует оптимальному вхождению ребенка в социальный мир, социальная компетентность ребенка рассматривается как способность удовлетворять собственные потребности через общественно приемлемые способы реализации активности во взаимодействии с окружающими. Компетенции, по трактовке И.А. Зимней, определяются как «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека». Социальная компетентность – явление многомерное. Она складывается из мотивационного компонента (готовность к проявлению компетенции), перцептивного или когнитивного (владение знанием содержания компетентности) и поведенческого аспекта (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях). Л.С. Выготский отмечал, что ребенок изначально социален, поскольку он максимально зависим от окружающих его людей. Для деятельности дошкольного образовательного учреждения это принципиальный факт; воспитатель для ребенка выступает определенным культурным образцом, носителем культуры. От его деятельности, в том числе связанной с введением ребенка в мир культуры, во многом будет зависеть дальнейшая социальная жизнь ребенка. Так как смысл успешного и полноценного социального развития может быть представлен именно в творческой социализации и индивидуализации, в сотворении человеком себя и новой культуры в условиях изменяющегося социального бытия. Культуротворческая функция является одним из важнейших механизмов социального развития, ведущим критерием развитого детства. В.Т. Кудрявцев, рассматривая культуру как «универсум определенных творческих способностей человека, составляющий пространство развивающего общения субъектов разного масштаба и уровня» убедительно доказывает, что сама историческая культура не является объектом дидактического интереса или носителем субъективной для ребенка новизны. Превращаясь в содержание детской деятельности, она приобретает объективно новую, дотоле не свойственную ей функцию материала, на котором ребенок производит «опробование» целостной системы общечеловеческих способностей и ориентацию в

сфере человеческих отношений по поводу них. Следовательно, ребенок не только присваивает, но и творит культуру. Творит не в виде новых вещей и идей, а в виде новых универсальных способностей. К этим способностям В.Т. Кудрявцев относит творческое воображение, ориентацию на позицию другого человека, произвольность, элементы рефлексии, общие способы действий с вещами и построение чувственной картины мира, универсальные формы мышления и нравственное отношение к себе подобному. На основе современных исследований личностного развития ребенка представляется возможным конкретизировать данный перечень характеристик и отнести к универсальным человеческим способностям ряд базисных характеристик личности, становление которых осуществляется в процессе социального развития ребенка: компетентность, креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, самосознание личности, способность к самооценке. Таким образом для осуществления полноценной и успешной социализации ребенка, необходимо чтобы построение содержания социального развития определялось, с одной стороны, всей совокупностью социальных влияний мирового уровня культуры, общечеловеческих ценностей, с другой – отношением к этому самого индивида, актуализацией собственного «Я», раскрытием творческих потенциалов личности.

Процесс социализации ребенка-дошкольника, по данным современных исследователей (А.А. Майер, О.И. Давыдова и др.), протекает наиболее полно при следующих условиях:

- благоприятная социальная ситуация развития;
- посредничество взрослых, через достижение взаимодействия процесса социально-педагогической деятельности ДООУ и процесса социализации ребенка в семье;
- организация полноценной деятельности и общения как ведущих форм развития и взаимодействия с окружающим миром.

Учитывая особенности возраста, педагог определяет тематику дня и содержание работы в соответствии с общей темой недели. Для полноты раскрытия содержательного аспекта темы важно создание в течение дня нравственно-этических ситуаций как важнейшего условия для возникновения эмоционально-творческого переживания действительности. Большое место в течение дня занимает совместная деятельность взрослого и ребенка по закреплению понятий в разных формах. Кроме того, создаются условия для свободной и самостоятельной деятельности детей. Занятия проводятся в форме увлекательных и познавательных игр, т.к. игра игровым методом обучения способствует созданию заинтересованной, непринужденной обстановки, установлению психологически адекватной возрасту ситуации общения. Содержание обучения должно выводить ребенка за пределы его непосредственного личного опыта в сферу опыта человеческого и тем самым давать ребенку новую форму жизни в обществе – взаимодействие с обобщенными, общечеловеческими знаниями. Ребенку предлагается мысленно стать участником событий, дать оценку поступков героев, предложить и обосновать свой вариант поведения. Важным условием для полноценной социализации ребенка-дошкольником является вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс ДООУ. В настоящее время образовательный процесс в

ДОУ, в настоящее время несет в себе множество функций, из которых приоритетной является социальная функция. Социальная функция предполагает вовлечение в процесс воспитания всего социального окружения детей, психологическую поддержку, как детям, так и родителям, компенсацию негативных влияний социальной среды. Семья является важным фактором в воспитании и развитии ребенка, в приобретении им социального опыта. Являясь социальным институтом воспитания, семья осуществляет социализацию ребенка наиболее естественно и безболезненно через преемственность поколений. Специалистам хорошо известен многократно доказанный факт, что семья и детский сад как первичные социальные воспитательные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для жизни, развития и самореализации ребенка. Главный эффект их успешного влияния не в дублировании, не в замене социальных функций одного института воспитания другим, а в гармоничном дополнении друг друга. На рубеже XIX-XX веков в помощь семье создавались детские сады, в которых ребенок мог проводить от двух до четырех часов в день, но были и детские сады длительного пребывания для детей рабочих – народные детские сады. В помощь семье создавались в те годы родительские клубы, семейные группы (похожие на современные группы кратковременного пребывания). В семейных группах мамы с детьми объединялись и занимались с ними. В восьмидесятых годах XIX века были созданы Родительские Кружки с целью распространения среди родителей педагогических знаний, на их заседаниях происходил обмен мнениями по вопросам воспитания детей в семье, к дискуссиям подключались специалисты. В помощь семье выходили многочисленные периодические издания, затрагивающие вопросы воспитания детей в семье. В эти годы в обществе утверждается идея сотрудничества общественности и семьи в воспитании детей. В XX веке обсуждение актуального вопроса взаимодействия общественного и семейного воспитания продолжалось: от полного отрицания идеи к ее принятию. Получили развитие новые формы сотрудничества. В 40-60 годы провозглашалась неразрывность общественного и семейного воспитания детей, приоритет отдавался общественному. Исследования тех лет показали, что ни один вопрос воспитания ребенка не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. В 70-е годы в связи с повышением требований к воспитанию, возрастанием общей культуры семьи, необходимостью использования ее педагогического потенциала советскими учеными (Т.А. Маркова, Л.В. Загик и др.) были проведены исследования, которые конкретизировали содержание педагогического просвещения родителей; были даны практические рекомендации по работе с семьей. Новый этап в развитии идеи взаимодействия детского сада с семьей обозначился на рубеже XX-XXI веков, в период, известный сегодня как кризис 90-х годов. Десятилетиями воспитатели детских садов пытались работать с родителями разными способами, используя такие формы, как собрания, беседы, консультации. Но количество родителей, понимающих ценность совместных усилий, оставалось небольшим. Кризис 90-х годов существенно повлиял на институты социализации: на 50% (в некоторых регионах до 55%) сократилось количество детей в детских садах; в связи с падением уровня жизни россиян многие семьи оказались без поддержки в решении задач воспитания детей. Эта ситуация значительно изменила прежние

отношения между семьей и детским садом, активизировала ранее не используемые ресурсы обеих сторон.

Исследования Е.П. Арнаутовой показывают, что в переломные периоды нестабильного развития общества актуализируется социально-педагогическая практика государственных образовательных учреждений. Важнейшим направлением деятельности становится придание новизны социальной практике интегрированных связей основных воспитательных институтов социализации. Их интеграция рассматривается оптимальным условием, обеспечивающим полноту и целостность культурно-образовательной и социальной среды для жизни, самореализации и повышения социальной компетентности детей, гарантом их прав на здоровый социум и приоритет истинных интересов. Это важно и потому, что социальная политика поддержки российской семьи и детства на государственном уровне еще далека от совершенства. Сегодня в общественном дошкольном образовании все больше руководителей и целых педагогических коллективов, выполняя связи семьи и общества, стремятся работать как учреждения открытого типа, как социально-педагогические центры, интегрирующие семейный фактор социализации детей и социально-образовательную среду дошкольного учреждения. Социально-педагогический аспект их деятельности ориентирован на гармонизацию единого социального пространства жизни дошкольников, педагогически целесообразное влияние на семейную среду каждого ребенка и ценностные ориентации детей и взрослых. Такая интеграция способна обеспечивать полноценность процесса социализации ребенка-дошкольника.

Роль семьи в воспитании и развитии ребенка нельзя недооценивать. Главной особенностью семейного воспитания является особый эмоциональный микроклимат, благодаря которому у ребенка формируется отношение к себе, что определяет его чувство самооценности. Другая важная роль семейного воспитания – влияние на ценностные ориентации ребенка, его мировоззрение в целом, поведение в разных сферах общественной жизни. Известно также, что именно пример родителей, их личные качества во многом определяют результативность воспитательной функции семьи.

*Л.З. Шарипова,
бакалавр БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА

На сегодняшний день проблема адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении приобрела особую актуальность. За последние годы наша страна претерпела изменения в социальной, экономической и культурной областях. Перестраивается система ценностей, которая, как правило, охватывает сферу как материальной, так и духовной жизни людей, более выраженными становятся проблемы личностного выбора, требующие осознания своей позиции и принятия того или иного ответственного решения в условиях усложнения системы отношений.

Усиление роли знаний в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал принципиально меняет роль и место высшего образования в структуре современного общества. Специфика современного

высшего образования состоит в том, что оно должно вооружить студента прочными знаниями, сформировать у него потребность в постоянном самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями, создавать возможность для отработки умений и навыков самообразования. К психологическим трудностям старшего подросткового и юношеского возраста добавляется неопределенность перспектив будущего профессионального развития, связанных с социально-экономическими переменами, что приводит к профессиональной неустойчивости молодежи.

Одним из основных факторов, который предопределяет эффективность процесса обучения студента в вузе, является успешная адаптация бывшего школьника к новым для него условиям. Адаптация – в широком смысле это процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Общепринятым в психологии и педагогике является определение адаптации как процесса приспособления студента к условиям обучения в вузе, новой для него, организации интеллектуальной деятельности. С первых дней пребывания в высшем учебном заведении, студент встречается с новой структурой учебного заведения, с новым коллективом, с неизвестной, ранее системой обучения, нетрадиционными методами и формами обучения, новой моделью взаимоотношений с преподавателем, то есть требованиями к нему, как субъекту, а не как к объекту обучения.

Процесс адаптации оказывает колоссальное влияние на эффективность и успешность деятельности студентов в вузе. Исходя из определения адаптации студентов на младших курсах обучения в вузе, которое дал П.А. Просецкий [1], под этим процессом можно понимать активное творческое приспособление студентов нового приёма к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

В.И.Загвязинский [2] и А.В.Петровский [3] в своих исследованиях выделяют четыре аспекта адаптации - профессиональная, социальная, психологическая и дидактическая.

Профессиональная адаптация – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе. В данном ракурсе выделяют следующие затруднения профессионального характера, как «Неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная подготовленность к ней», «Непривычность университетской системы обучения», «Перегруженность учебных планов большим количеством экзаменов и зачетов», «Перегруженность учебных программ новой информацией», «Сложность и новизна изучаемых предметов».

Социальная адаптация представляет собой процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности студенчества как социальной группы. Она связана с такими затруднениями: «Трудности в организации своего быта», «Большая и неравномерно распределенная нагрузка», «Материальные затруднения», «Жилищные проблемы», «Слабое здоровье», «Необходимость совмещать учебу с работой».

Психологическая адаптация рассматривается как привыкание к новым психологическим условиям посредством изменения сформировавшихся стереотипов и выражается в формировании положительных взаимоотношений с преподавателями, одногруппниками и товарищами. Она связана с такими затруднениями: «Отрицательные переживания, связанные с уходом со школы», «Неумение осуществлять психологическое саморегулирование», «Трудности в налаживании взаимоотношений с сокурсниками», «Трудности в общении с преподавателями».

Дидактическая адаптация связана с новыми условиями обучения в вузе, отличными от условий, к которым учащиеся привыкли в средней школе, она обеспечивает постепенное введение в образовательную сферу вузовского обучения. Она связана с такими затруднениями: «Неумение организовать самостоятельную работу», «Неумение работать над книгой», «Неумение пользоваться справочной и библиографической литературой», «Изменение форм контроля успеваемости», «Изменение опросной системы».

Адаптация к условиям обучения представляет собой объективный, динамический, целостный процесс установления соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности, стилей общения, режима деятельности в новых условиях. Наиболее разработанным в научной литературе является профессионалогический подход к решению проблемы социально-психологической адаптации. Об этом свидетельствует большое количество научно-исследовательских работ (С.Д. Артемов, И.А. Баев, В.Н. Безносиков, П.Г. Белкин, Р.У. Исмагилов, И.К. Кряжева, Л.И. Ларионова, А.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.И. Педаяс, Б.М. Петров, Л.М. Радова, В.А. Самойлова, Н.А. Свиридов, Ж.Г. Сенокосов и др.). В большинстве обозначенных научных трудов нет однозначного определения профессиональной и социально-психологической адаптации. Вполне правомерна точка зрения Н.А. Ершовой по этому поводу: «Такая неоднозначность в интерпретации понятий вызвана тем, что в реальной деятельности все виды адаптации часто взаимосвязаны, взаимообусловлены, и классификация их содержит элемент научной абстракции».[5]

Необходимо отметить, что адаптация не только даёт возможность личности приспособиться к новым условиям, но и сформировать новые способы поведения для преодоления имеющихся трудностей и успешной деятельности, которые имеют индивидуальный характер и складываются по мере накопления и совершенствования опыта. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях, благодаря ей создаются возможности оптимального функционирования личности в новой обстановке. Если же адаптация не наступает, личность испытывает дополнительные затруднения в освоении предмета и условий деятельности.

Таким образом, успешность процесса адаптации студента зависит от его индивидуальных особенностей, обуславливающих характер его учебной деятельности, от качества управления этим процессом со стороны преподавателя и от взаимоотношения к этому управлению со стороны студента. Поэтому следует создать первокурсникам все необходимые педагогические условия для формирования навыков учебной работы в университете уже с первых дней их пребывания их в высшем учебном заведении. Управлять адаптивным процессом обу-

чения на младших курсах вуза – значит сознательно и последовательно обеспечить переход от одной стадии развития личностных отношений и ценностей к другой, более совершенной. Необходимо ознакомить студентов первого курса с организацией и ходом учебного процесса, их правами и обязанностями. Лишь комплекс организационных психолого-педагогических мероприятий, учитывающих индивидуальные особенности каждого студента, позволит создать соответствующие условия для успешного преодоления студентами барьеров, связанных с переходом на вузовскую систему обучения и обеспечить эффективную адаптацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кряжева, И. К. Включенность личности в трудовой процесс и эмоциональное самочувствие как критерий адаптированности [Текст] / И. К. Кряжева. – М.: Наука, 1983. – 140 с.
2. Загвязинский, В. И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе. Интенсификация учебного процесса [Текст] / В. И. Загвязинский. – Челябинск, 2002. – 220 с.
3. Петровский, А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Высшая школа, 1986. – 350 с.
4. Просецкий, П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе [Текст] / П. А. Просецкий. – Минск: Слово, 1996. – 85 с.

*А.А. Шафикова, студентка,
Л.М. Кашапова, д.п.н., проф. БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Каждое образовательное учреждение формирует функционально грамотного выпускника образовательного учреждения посредством разработки и освоения педагогических технологий, создания образовательной модели, в рамках которой осуществляется системный и целостный подход к практическому воплощению идей личностно-ориентированного образования. В соответствии с этим формируются цели и задачи работы школы по формированию высокого общекультурного уровня и развития способности детей на основе формирования специальных и общенаучных умений и навыков.

В современных условиях в связи с необходимостью использовать новые методики, формы и приемы обучения значительно возрастает роль методической работы. Методическая работа представляет собой совокупность мероприятий, проводимых администрацией школы, учителями с целью овладения приемами и методами учебно-воспитательной работы, применения их на уроках и во внеклассной деятельности. Под программным методическим обеспечением понимают состав учебных программ (базовых или авторских) по каждому из предметов учебного плана, принятых к внедрению и использованию в общеобразовательной школе. Изучение предметной области «Искусство», а именно музыки в

общеобразовательной школе также должно включать целенаправленное методическое сопровождение, которое обеспечивает:

- формирование первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека;
- формирование основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности;
- умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению;
- использование музыкальных образов при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации.

С целью реализации этих задач Министерство образования и науки Российской Федерации рекомендует для использования в практике общего музыкального образования школьников ряд авторских и базовых программ по музыке, к которым относится: программа «музыка» для 1-7 классов общеобразовательных школ (автор – Д.Б. Кабалевский и его последователи Э.Б.Абдуллин, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендрова); программа «Музыка» для 1-4 классов начальной общеобразовательной школы (авторы – Л.В.Школяр, В.О.Усачева, И.В. Кадобнова); программа «Музыка» для 1-7 классов общеобразовательной школы (авторы – Ю.Б. Алиев, В.К. Белобородова, Е.В. Николаева, Б.С. Рачина, С.Л. Старобинский); «Духовная музыка: Россия и Запад» (авторы – И.В. Кошмина, В.В. Алиев); «К вершинам музыкального искусства» (автор – М.С.Красильникова).

Указанные программы направлены на творческое самовыражение детей посредством музыкального искусства и включают в себя следующие компоненты: формирование эстетического вкуса, развитие творческого потенциала личности, содержательное обогащение процесса духовной жизни, образование эстетических потребностей. Музыка, по мнению авторов программ, должна воспитывать доброту, понимание людей, формировать нравственно-эстетический идеал современных школьников. Как говорил Д.Б. Кабалевский, осуществить это можно в процессе музыкального воспитания, когда дети учатся не только исполнять музыку, но и слушать, понимать ее, определять средства музыкального языка и т.д.

Наряду с федеральными программами сегодня активно внедряются в практику музыкального образования школьников авторские программы по музыке в регионах Российской Федерации. В частности, в 2011 году в Республике Башкортостан в соответствии с требованиями ФГОС НОО второго поколения получила вторую жизнь программа по предмету «Музыка» для 1-4 классов общеобразовательных учреждений (авт.-сост. Н.Г. Ямалетдинова и Р.Х.Хусаинова). В программе нашли отражение изменившиеся социокультурные условия деятельности современных общеобразовательных учреждений, потребности педагогов-музыкантов в обновлении содержания и новые технологии общего музыкального образования.

Содержание программы базируется на художественно-образном, нравственно-эстетическом постижении младшими школьниками основных пластов мирового музыкального искусства (фольклора, произведений композиторов классиков, которые входят в золотой фонд), направлена на всестороннее и последовательное изучение народной и профессиональной музыкальной культуры (Баш-

кортостана, России и мира), постижение закономерностей возникновения и развития музыкального искусства в его связях с жизнью, а также разнообразия форм его проявления и бытования в окружающем мире, специфики воздействия на духовный мир человека на основе проникновения в интонационно-временную природу музыки, ее жанрово-стилистические особенности. В основу авторской программы положена идея взаимодействия национальных музыкальных традиций, диалог культур рассматривается как верный путь к развитию, сближению и взаимодействию разных народов.

Основными методическими принципами программы являются: увлеченность, связь музыки и жизни, проникновение в природу искусства и его закономерности, триединство деятельности композитора-исполнителя-слушателя и диалог культур. Освоение музыкального материала, включенного с этих позиций, формирует музыкальную культуру младших школьников, воспитывает их музыкальный вкус.

Реализация данной программы предполагает использование тех методов музыкального образования (интонационно-стилевого постижения музыки, художественного и нравственно-эстетического познания музыки, размышления о музыке, эмоциональной драматургии, забегания вперед и возвращение к пройденному материалу, погружения в национальную музыку), которые нашли свое отражение в научно-методических исследованиях Э.Б.Абдуллина, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалевского, Л.М. Кашаповой, А.А. Пиличяускаса, Л.М. Предтеченской, Л.В. Школяр и др.

Критерии отбора музыкального материала заимствованы из педагогической концепции Д.Б. Кабалевского – это художественная ценность музыкальных произведений, их воспитательная значимость и педагогическая целесообразность.

Структуру программы составляют темы, в которых обозначены основные содержательные линии, указаны музыкальные произведения. Темы программы определяют лишь общие направления в работе педагога-музыканта и ключевые моменты в формировании музыкальной культуры учащихся, а также являются выражением художественно-педагогической идеи блока уроков, полугодия, года. Примерный музыкальный материал дан в виде списка музыкальных произведений для различных видов музыкальной деятельности, при этом списки музыкального материала намеренно увеличены, что дает педагогу возможность вариативного их использования на музыкальных занятиях, исходя из собственных исполнительских возможностей и средств материально-технического обеспечения. Программа не предусматривает жесткого регламентированного разделения музыкального материала на уроки. Творческое планирование в рамках урока, распределение его на полугодия, учебного года, особенностей и уровня музыкального развития учащихся каждого конкретного класса будут способствовать вариативности музыкальных занятий.

Программа основного общего образования по музыке составлена в соответствии с количеством часов, указанных в Базисном учебном плане образовательных учреждений общего образования. Предмет музыка изучается в 1-6 классах в объеме не менее 135 часов (33 часа в 1 классе и по 34 часов 2-6 классах).

Обобщая вышесказанное, хотим отметить важность и необходимость целенаправленного научно-методического сопровождения музыкально-образовательного процесса в современной школе в соответствии с требованиями

мифедеральных государственных стандартов нового поколения к результатам обучающихся, освоивших образовательную программу начального и основного общего образования:

1) *личностные*, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию;

2) *метапредметные*, включающие освоенные обучающимся универсальные учебные действия;

3) *предметные*, включающие освоенный в ходе учебного процесса опыт для данной области деятельности, его преобразованию и применению.

Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи и процесс музыкального образования должен пониматься как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Поэтому музыкальное воспитание в школе не должно быть оторвано от процесса образования, напротив, должно быть органично включено в него. И при этом важно научно-методическое обеспечение процесса музыкального обучения и воспитания школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа «Музыка» для 1-7 классов общеобразовательных школ (автор – Д.Б. Кабалевский и его последователи Э.Б.Абдуллин, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендрова).

2. Программа «Музыка» для 1-4 классов начальной общеобразовательной школы (авторы – Л.В.Школяр, В.О.Усачева, И.В. Кадобнова).

3. Программа «Музыка» для 1-7 классов общеобразовательной школы (авторы – Ю.Б.Алиев, В.К.Белобородова, Е.В.Николаева, Б.С. Рачина, С.Л.Старобинский).

4. «Духовная музыка: Россия и Запад» (авторы – И.В. Кошмина, В.В.Алиев).

5. «К вершинам музыкального искусства (автор – М.С.Красильникова).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения.

7. Фундаментальное ядро содержания общего образования (авторы-составители В.В.Козлова, А.М. Кондакова).

8. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (авторы-составители А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А. Тишков).

*В.В. Швейкина,
магистрант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

В настоящее время работа психолога является наиболее важной, сложной и необходимой для современного человека. Эта профессия распространена и нужна в самых разных сферах жизнедеятельности, таких как образование, медицина, экономика, политика, а также особенно необходима своевременная по-

мощь психолога людям, попавшим в экстремальные ситуации. Список качеств, необходимых успешному психологу весьма велик. Однако, по мнению многих исследователей (Б.Х. Варданян, О.В. Полякова, Л.В. Лежнина и др.), одним из главных личностных качеств, позволяющих вести эффективную профессиональную деятельность является стрессоустойчивость. Это обуславливается тем, что в работе психолога прослеживается явная ответственность и трудоемкость, а также сложная стрессогенная атмосфера, которая окружает его на протяжении всего времени работы. Но психолог – это не бездушный робот, а полноценный человек, с полным набором чувств, эмоций и переживаний. Поэтому становится понятным необходимость такого качества как стрессоустойчивость для эффективной профессиональной деятельности.

Непроясненность категориальных оснований и ограничений более всего сказалась на понятии стрессоустойчивости, так как из конкретно - научного понятия он перерос в универсальное. Означая сначала неспецифический ответ организма на воздействие вредных агентов, проявляющийся в симптомах общего адаптационного синдрома, это понятие относят теперь ко всему и в его содержание входят разнородные явления.

Б.Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он пишет, что стрессоустойчивость «...можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности» [1].

На одну из существенных сторон стрессоустойчивости обращает свое внимание П.Б. Зильберман, говоря о том, что устойчивость может быть нецелесообразным явлением, характеризующим отсутствие адекватного отражения изменившейся ситуации, свидетельствующим о недостаточной гибкости, приспособляемости. Он же предлагает свою трактовку стрессоустойчивости, понимая под ней «..свойство личности, позволяющее преодолевать экстремальные трудности, и при этом способствовать оптимальной и гармоничной работе всех компонентов психической деятельности, обеспечивающих успешное достижение цели» [3, С.124].

Как следует из приведенных определений стрессоустойчивости, данный феномен (качество, черта, свойство) рассматривается в основном, с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность (успешность) деятельности.

Многие авторы склонны считать, что стрессоустойчивость результат тренировок, однако, не следует отрицать, что у каждого человека есть определенный набор личностных черт и физиологических особенностей, которые определяют его устойчивость к стрессу [5, 6].

Личностные черты, обуславливающие повышенную стрессоустойчивость:

- Уровень самооценки. Чем выше самооценка, ощущение важности своего существования, тем выше стрессоустойчивость.

- Уровень субъективного контроля (характеристика степени независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, его личностной ответственности за свои поступки и действия).

- Уровень личностной тревожности (устойчивой склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги). Тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности, поддерживающая инстинкт самосохранения. При этом высокая личностная тревожность тесно связана с наличием невротического конфликта, с эмоциональными срывами и психосоматическими заболеваниями. Поэтому открытость, интерес к изменениям и отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности развития на фоне адекватного уровня личностной тревожности приводит к повышению стрессоустойчивости.

- Баланс мотивации достижения и избегания неудач. Люди, мотивированные на достижение чего-либо, легче переносят стрессовую ситуацию, чем люди, мотивированные на избегание неудач [2].

Повышение общей стрессоустойчивости заметно повышает эффективность работы психолога в стрессовых ситуациях, а также закладывает базу для развития специфической стрессоустойчивости [4].

Таким образом, стрессоустойчивость - это интегральное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности психолога, которое обеспечивает оптимальное эффективное выполнение профессиональной деятельности в сложной эмоциогенной обстановке.

Поэтому в настоящее время при составлении учебных планов профессиональной подготовки будущих психологов большое внимание уделяется вопросам психологической безопасности, проблемам психологии экстремальных ситуаций, особенностям психопрофилактики и психокоррекции профессиональных деформаций будущих и практикующих психологов, а также созданию необходимых условий повышения уровня стрессоустойчивости специалистов, под которой понимается совокупность личностных качеств, дающих возможность человеку, в частности специалисту, успешно разрешать стрессовые ситуации, переносить стресс, т.е. значительные волевые, интеллектуальные и эмоциональные перегрузки, обусловленные особенностями его жизнедеятельности, в частности профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, для окружающих и для своего здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варданян Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. - М.: Знание, 2003;

2. Вересов, Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип / Н. Вересов // Культурно-историческая психология. 2005. –№2. с. 76-86;

3. Лазарус Р. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы и охрана здоровья. М.: Женева, 1999;

4. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. / Л.В. Лежнина. – Москва, 2009;

5. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Сентябрь, 2001

6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006.

Л.П. Шеина, доц. БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ПЕРИОД ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В процессе модернизации системы образования одним из центральных оказывается вопрос, связанный с формированием готовности учителя к осуществлению профессиональной деятельности в условиях социальных, экономических, педагогических преобразований. Решение данной проблемы связано с системной профессиональной подготовкой как будущих учителей, так и педагогических работников в постдипломный период.

Новая парадигма выдвигает новые требования к учителю, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении активно участвовать в инновационных процессах, но, прежде всего, в способности к изменению самого себя.

Сложившаяся социальная ситуация качественно по-новому поставила проблему подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, потребовала научного переосмысления ценностей системы формирования профессиональной компетентности учителя, актуализировала поиск оптимальных форм этого процесса в постдипломный период. При решении данной проблемы нельзя не учитывать трансформацию технологий образовательной деятельности, прежде всего информационных, изменивших содержание, формы обучения, критерии оценки качества образования, характер его организации.

Система профессионального послевузовского образования имеет большой потенциал в плане решения современных проблем. В основу системы образования в нашей стране положена концепция непрерывного образования человека в соответствии с международной программой ЮНЕСКО "Образование для всех", принятой на Софийской конференции по образованию взрослых.

Прохождение работником каждые пять лет курсов повышения квалификации является его правом и обязанностью. Кроме того, по мере необходимости проводится обучение на краткосрочных проблемных курсах, а также текущее внутрикорпоративное обучение.

Основными тенденциями в развитии постдипломного образования являются: наполнение образовательных программ более широким содержанием, использование вариативных организационных форм и форм организации образования, технологий, учитывающих особенности взрослого человека как субъекта обучения и позволяющих развивать и совершенствовать не только профессиональные, но и личностные качества специалиста.

Отметим, что последняя составляющая остается весьма декларативной из-за слабой разработанности технологического обеспечения. Следует согласиться с учеными-андрагогами: С. Вершловским, В. Ю. Кричевским, И. И. Митиной, Н. К. Е. П. Тонконогой, Т. И. Шамовой и др. - в том, что необходимо всестороннее

изучение и создание модели, которая давала бы не только профессиональные приращения, но и способствовала бы личностному развитию педагога.

В теории педагогики взрослых определены андрагогические принципы организации образовательного процесса. Процесс образования взрослых строится из следующих приоритетов:

- непрерывности образования взрослых детерминирует рост образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества.

- формирования смысловых, жизненных ориентиров личности, включая и профессионально-образовательный, одной из жизненно важных линий самореализации, которая осуществляется средствами образования;

- творческого роста личности, конструктивное преодоление ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса, самоактуализация научно-педагогическим работником своих ценностей и творческого потенциала в образовательном процессе.

- формирования профессиональной мобильности и готовности к освоению новых и перспективных технологий и профессий, расширение опережающей подготовки кадров по профессиям;

- формирования субъектной позиции обучающегося, рассматриваемая слушателя курсов повышения квалификации в широком смысле как синтез и трансформация субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества;

- ведущей роли обучающегося в образовании и его активного вовлечения на всех стадиях учебного процесса - от планирования до контроля;

- опора на самообразование, освоение умений и навыков учения, развитие ценностных ориентаций в духе «учения через всю жизнь», широкое использование активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу преобразования жизненного и профессионального опыта;

- опоры на творческий потенциал обучающегося, искренняя вера и поддержка его стремлений к самоактуализации и самореализации;

- перехода образовательной теории и практики к парадигме, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся, коммуникативное партнерство и сотрудничество;

- создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, максимального раскрытия способностей;

- рефлексивного управления профессиональной подготовкой научно-педагогических работников;

- формирования индивидуального сознания, духовно-нравственных ценностей, развития художественно-творческого потенциала личности, эмоциональной саморегуляции, предполагающей непрерывный целенаправленный предметный, динамичный процесс по взаимодействию образовательных структур и социально-культурных учреждений.

Содержание подготовки педагогических кадров в системе повышения квалификации, очевидно, определяется мировыми тенденциями, происходящими

в образовании. Приоритетной целью здесь является воспитание современного учителя в духе культуры мира (в рамках международного движения «Педагоги за мир и взаимопонимание»), которое должно осуществляться по таким направлениям, как: формирование гражданского сознания, культуры мира и межнационального согласия; воспитание толерантности; формирование этнического и национального самосознания: от любви к малой Родине к глобальному мышлению; развитие творческих способностей педагога.

Актуальной задачей образования современного учителя является формирование его готовности к осуществлению инновационной деятельности в школе. Данная составляющая может быть реализована по следующим направлениям:

- развитие академической мобильности педагога, направленной на осуществление на высоком методологическом уровне сравнительного анализа, всестороннего изучения зарубежного опыта по унификации и упорядочению терминов, педагогической документации;

- методологическая грамотность, формирование исследовательской позиции педагога в выполнении теоретической и практической деятельности;

- информационная открытость учителя, правильная ориентированность в современных событиях и др.

Это ориентирует его на формирование профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетенций основных видов педагогической деятельности:

- формирование целостного педагогического знания, отражающего современный уровень международной аккредитации образовательных программ, интернационализации рынка труда;

- готовность к научно-обоснованному использованию зарубежного педагогического опыта при решении проблем современного образования, направленных на мировое лидерство в политике, бизнесе, науке и культуре;

- развитие исследовательской позиции будущего педагога по совершенствованию систем обеспечения качества образования;

- обобщение и систематизация содержания педагогических дисциплин, осуществление межпредметных связей, формирование целостного педагогического мышления.

Л.П. Ширяева, студентка,

Г.Ф. Шабаета, к.п.н., ст.пр. БГПУ им. М. Акмуллы

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО - РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Формирование отношения ребенка к себе и к окружающему, выработка им социальных мотивов и потребностей, становление его самопознания, то есть социально – личностное развитие дошкольника – это процесс сложный, требует от взрослых немалых затрат труда и в плане результативности, как правило, отстрочен во времени. Уже с дошкольного возраста у детей необходимо развивать коммуникативно-речевые умения, самостоятельность мышления, активизировать познавательную и творческую деятельность, учить быть соучастниками со-

бытий, разрешать споры и управлять своим эмоциональным состоянием. Социализация же происходит во взаимодействии ребенка с окружающим миром и преобразованием его индивидуальности благодаря этому взаимодействию.

Вследствие этого, проблема социально-личностного развития - развитие ребёнка во взаимодействии с окружающим его миром - становится особо актуальной на данном современном этапе. Особенность социализации в дошкольном возрасте - существенное усложнение и расширение сферы социализирующих влияний уже не только во взаимодействии с взрослым, но и через игровые контакты со сверстниками. Общение, все более приобретая черты коммуникативной деятельности, оформляется в мощный социальный фактор становления личности ребенка. Проблема социально-личностного развития дошкольников представляет собой интегрированную область знаний таких наук как философия, социология, культурология, педагогика, психология. Гносеологические проблемы данного вопроса нашли отражение в работах, связанных с теорией деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, И.А.Липский, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Э.Г.Юдин и т.д.), обоснован гносеологический подход к структуре, анализу, характеристике среды, в которой формируется личность (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Л.П.Буева, Л.А.Волович, В.И.Загвязинский и др.); теория социализации личности в контексте образования, воспитания и развития (Н.М.Борытко, В.Г.Бочарова, И.А.Зимняя, Р.А.Литвак, В.С.Мухина); идеи социальной активности детей в различных сферах жизнедеятельности и педагогической среде (А.Я.Журкина, Ю.С.Мануйлов, А.В.Мудрик, А.В.Петровский, В.Д.Семенов, С.Т.Шацкий). В период активных преобразований в дошкольной педагогике, поиска путей гуманизации воспитательно-образовательной работы с детьми и построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребенка, внимание ученых и практиков обращено к игровой деятельности. Исследования отечественных психологов (Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б. и т.д.) показали, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре.

Сюжетно-ролевые игры являются наиболее характерными играми дошкольников и занимают значительное место в их жизни. Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ясно выраженный самостоятельный и творческий характер. Проблема социально-личностного развития детей, своевременной коррекции на этапе дошкольного детства является весьма актуальной в наше время. Современные тенденции развития системы образования в России связаны с обновлением его содержания, принципов, методов организации в соответствии с запросами общества. Социальный заказ на развитие системы образования определяется основной его целью - подготовкой подрастающего поколения, способного к решению различных проблем, к активной творческой жизнедеятельности в мировом сообществе. Актуальность и значимость поставленных обществом задач позволяет сделать вывод: что социально - личностное развитие ребенка является одним из ведущих направлений в деятельности образовательных учреждений разного уровня (детский сад, школа, учреждения дополнительного образования и др.), особенно в настоящее время, когда в дошкольном образовании намечается отход от традиционной формы организации жизни детей в детском

саду по «учебному» типу, и все большее внимание уделяется свободным творческим формам детской активности, в том числе, сюжетной игре, как важному фактору развития ребенка. Анализ проблемы исследования предполагает: изучение категориального аппарата и методологических основ социально - личностного развития дошкольников; осмысление системы дошкольного образования и социально - личностного развития старших дошкольников в их генезисе; приобретение теоретических знаний в области практической деятельности в дошкольном образовательном учреждении по изучению социально - личностного развития старших дошкольников через сюжетно - ролевую игру; использование полученных знаний и умений в ходе воспитательной деятельности, самоанализ деятельности и постановка новых задач в социально – личностном развитии дошкольников через сюжетно - ролевую игру. До настоящего времени возможности сюжетно - ролевой игры в воспитательном процессе в дошкольном образовательном учреждении с целью формирования социально – личностного развития старших дошкольников использовались недостаточно. Экспериментальной базой исследования выступило «Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка - детский сад № 310» г. Уфы Республики Башкортостан: 11 групповой детский сад с приоритетными направлениями – физическое, познавательное - речевое, социально - личностное, художественно - эстетическое развитие. Педагогическим коллективом руководит педагог высшей категории – Р.Ф.Ильина, старший педагог - Л.Р.Шакурова. ДООУ полностью укомплектован педагогическими кадрами. Исследованием было охвачено 20 детей экспериментальной группы, 20 детей контрольной группы, 40 семей воспитанников, 2 воспитателя. Рассмотрение проблемы уместно начать с выявления философских и педагогических аспектов феномена «социализация». Слово «социализация» происходит от латинского слова «Socialis», что переводится как «общественный». Философской основой понятия «социализация» является диалектико-материалистическая концепция, согласно которой социализация рассматривается как целостный и универсальный процесс в единстве филогенеза (формирование родовых свойств человека) и онтогенеза (формирование конкретного типа личности). Исследователи трактуют социализацию как процесс эволюции человека, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического. В «Новейшем философском словаре» (2010) социализация - (лат socialis - общественный) - процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта - трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств. Передача осознанного опыта, обучение различным формам и способам деятельности осуществляются посредством воспитания и воздействия внешней среды». «Современный словарь иностранных слов» (1994) содержит такое определение: социализация - это «процесс становления личности, освоение индивидом социальных норм и ценностей общества». «Большая Советская энциклопедия» добавляет: «Социализация» (от лат. socialis - общественный), процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена

общества. В педагогическом словаре понятие «социализация» определяется как «процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования реально существующих отношений в качества личности. Из исходного смысла латинского «socialis - общественный» и из приведенных выше определений видно, что в узком смысле слова термин «социализация»- это процесс привлечения человека к социальной жизни путем активного усвоения его норм, ценностей и идеалов. Исходя из толкования социализации как результата усвоения человеком условий социальной жизни и активного воспроизводства им социального опыта, ее можно рассматривать как типичный и единичный процессы. «Социализация» в широком понимании - это определение происхождения и формирования родовой природы человека. Речь идет об историческом процессе развития человечества, филогенез. Так как дошкольный возраст это период становления личности, которая наиболее интенсивно формируется в сюжетно – ролевой игре, проанализируем содержание этого термина. Термин «сюжетно-ролевая игра» в словаре «Психология развития» - это согласно взглядам ведущих отечественных психологов (А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина и др.), ведущая деятельность дошкольного возраста. Она в развернутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Она выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих смыслах человеческой деятельности. В педагогическом словаре термин «игра сюжетная» - игра, в которой ребенок воспроизводит сюжеты из реальной жизни людей, рассказов, сказок и т. п. Федеральные государственные требования к структуре ООП дошкольного образования, определяя обязательный минимум содержания программы, реализуемой в ДОУ, выдвигает ряд требований к социально – личностному развитию его воспитанников. Содержание образовательной области «Социализация» по ФГТ к структуре ООП дошкольного образования должно быть направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений через решение следующих задач: развитие игровой деятельности детей; приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным); формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу. Проведенный анализ содержания задач социализации детей выявил следующее: задачи социализации представлены во всех программах, фрагментарно представлены по всем направлениям развития детей. Задача приобщения к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в т.ч. моральным) представлена во всех вариативных программах, соответствует возрастным и психолого-физиологическим возможностям детей, но не во всех программах представлено учебно-методическое и дидактическое обеспечение. Задачи гендерного воспитания в программах лишь декларируются, так как не обеспечены учебно-методическими и дидактическими комплексами, технологией педагогического общения с детьми, реально ориентированной на учет гендера. Анализ психолого-педагогической литературы пред-

полагает следующие выводы: что именно в процессе ведущей деятельности, чем собственно игра и является на этапе дошкольного детства, происходят важнейшие изменения познания чувств, воли, характера, всей личности ребенка. Игра для ребенка становится средством самореализации, самовыражения.

*Е.П. Юркова,
магистрант 2 курса БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПЕРЕХОДА В ЗАМЕЩАЮЩУЮ СЕМЬЮ*

Жизненное самоопределение является одной из важнейших задач в жизни каждого человека. Оно включает в себя самоопределение относительно социокультурных ценностей, смысла своего существования, а также формирование жизненной позиции и жизненных перспектив.

Самоопределение - это установление человеком своих собственных особенностей, возможностей, способностей, выбор человеком критериев, норм оценивания себя, ценностей, а также активный процесс понимания себя, своего места в обществе и своего назначения в жизни [8].

Проблема самоопределения наиболее глубоко и полно рассмотрена Л.И. Божович, которая понимала его как выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни, поиск цели и смысла своего существования, потребность найти свое место в общем потоке жизни [2].

И.В.Дубровина внесла уточнения в проблему самоопределения. Результаты проведенных исследований позволили сделать вывод, что основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение, а психологическую готовность к самоопределению [4].

Помимо жизненного самоопределения можно выделить профессиональное (выбор профессии, способа и места обучения, пути профессиональной самореализации), личностное (выбор поведения, отношения к себе и к людям, пути личностного развития). Это разделение условно, эти три области самоопределения тесно взаимосвязаны и постоянно взаимодействуют. В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному, чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами, как причина и следствие [8].

В настоящее время приоритетными формами жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей являются семейные формы. К обобщенному понятию «замещающая семья» относятся: усыновление, приемная семья, опека (попечительство) и патронатная семья. Переход детей-сирот в замещающие семьи сопровождается рядом стрессовых ситуаций, как для самого ребенка, так и для приемных родителей. На ряду с зафиксированным ростом числа граждан, желающих создать замещающую семью, наблюдается рост отказов от усыновленных и опекаемых детей, что говорит о недостаточной готовности приемных родителей нести ответственность за воспитание и развитие личности ребенка, оставшегося без попечения родителей. Имеется насущная необхо-

димось содействия потенциальным приемным родителям и детям, оставшихся без попечения родителей, в процессе формирования их замещающей семьи.

Для детей, готовящихся к переходу в замещающую семью, процесс жизненного самоопределения является также чрезвычайно важным. Но здесь он приобретает принципиальные особенности, без учета которых воспитатель и педагог не смогут эффективно сопровождать этот процесс.

Как правило, у детей из учреждений интернатного типа ограничен набор источников информации об обществе, отсутствует опыт взаимодействия с людьми, исполняющими различные социальные роли – так возникают затруднения при освоении воспитанником интерната позитивных и конструктивных социальных ролей: семьянина, соседа, друга, гражданина, и т.д. Не имея положительной модели построения отношений в семье, воспитанник учреждений интернатного типа выполняет роли, которые не позволяют ему успешно социализироваться, например, роли «агрессора», «отрицательного лидера», «деструктора». Поэтому детей-сирот характеризует, с одной стороны, высокий уровень социальной адаптации в экстремальных условиях, а с другой, очень низкий уровень социальной адаптации в условиях «нормы». Воспитанники детского дома по ряду существенных психологических параметров отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Для них характерно нарушение мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой сфер развития личности [6].

Безусловно, ориентация на формирование позитивного жизненного самоопределения для детей, готовящихся к переходу в замещающие семьи, является одним из положительных, позитивных условий успешного перехода в замещающую семью и дальнейшей социальной адаптации в ней. Нужно отметить, что подготовку ребенка к переходу в замещающую семью и вместе с тем деятельность, способствующую формированию жизненного самоопределения у воспитанников интернатных учреждений, необходимо начинать не с момента решения замещающих родителей принять ребенка, а непосредственно с момента поступления ребенка в учреждения интернатного типа.

Несомненно, специалистами интернатных учреждений осуществляется большая работа по решению проблемы жизненного самоопределения воспитанников, однако большая часть ее ориентирована на профессиональное самоопределение. Психологи учреждения проводят различные диагностические методики, направленные на выявление задатков, способностей, профессиональных интересов. Социальные педагоги и воспитатели устанавливают связи с различными учебными заведениями, организуют ознакомительные экскурсии. Однако, почти не проводится работа в отношении личностного самоопределения, определения собственного «Я» воспитанников как полноценного члена общества. Это обусловлено, прежде всего, тем, что такая работа требует более глубокого индивидуального подхода и, конечно собственного желания воспитанников.

Одной из важных задач в работе с воспитанниками по проблеме жизненного самоопределения, является задача в формировании адаптивности к изменениям жизни, то есть готовности выполнения различных социальных ролей и к установлению устойчивых социальных связей, внутреннее состояние и личностные феномены, возникающие во взаимодействии личности со средой. Наряду со

«средовой адаптацией» существует понятие «средовой дезадаптации». Зачастую воспитанник интернатных учреждений оказывается неспособным, нежизнедеятельным в социальной среде реальной взрослой жизни, что влечет за собой огорчения, разочарования, личностные драмы, конфликты и нестабильность взаимоотношений.

Выстраивая деятельность по данному направлению, можно обратиться к работам Н.Н. Юдинцевой, которая предлагает использовать в работе с детьми-сиротами ряд новых педагогических теорий, открывающих творческие педагогические подходы к процессу воспитания:

- теория гуманно-личностного подхода к ребенку на основе доверительных отношений педагогов и детей;
- теория детского коллектива как среды развития, сообразной взрослому обществу;
- индивидуализация и дифференциация системы воспитательных воздействий в рамках теории личностно-ориентированной педагогики;
- гипотеза гармонизации развития ребенка посредством воспитательных воздействий, направленных на формирование адаптивных возможностей в самостоятельной и семейной жизни [7].

У всех сирот много общего, но, тем не менее, каждый ребенок индивидуален. Чтобы помочь детям в формировании жизненного самоопределения, необходимо комплексное взаимодействие всех специалистов интернатного учреждения.

На наш взгляд, целесообразно в процессе работы с детьми, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, принять следующие действия:

- 1) экспертная оценка и анализ изменений, происходящих в поведении и сознании воспитанников интернатных учреждений, влияющие на степень благополучия ребенка;
- 2) изучение и анализ уровня эффективности работы специалистов интернатных учреждений с детьми-сиротами и поиск новых возможностей в усовершенствовании данной работы;
- 3) координация усилий всех ведомств и учреждений, участвующих напрямую или косвенно в воспитании сирот;
- 4) привитие воспитанникам потребности к самоутверждению и самосовершенствованию;
- 5) ознакомление с нравственными основами и культурой жизни в обществе и в семье, а также развитие соответствующих навыков;
- 6) формирование внутренней готовности воспитанников к изменению условий жизнедеятельности, т.е. формирование адаптивности к разным жизненным ситуациям.

Процесс формирования жизненного самоопределения индивидуален для каждого человека, он может длиться на протяжении всей жизни. Важно, чтобы и после перехода в замещающую семью этот процесс для ребенка поддерживал или приобретал позитивный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарова, Г.Т. Подготовка ребенка к устройству в принимающую семью: Методическое пособие / Г. Т. Базарова и др. – М.: Проспект. -2009. – 232 с.
2. Божович, Л.И. Особенности самосознания подростков [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии -1995. - №1. - С12.
3. Гринберг, С.Н. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги / С.Н.Гринберг, Е.В.Савельева, Н.В.Вараева.-СПб.:Речь,2007. – 352с.
4. Дубровина, И.В. Формирование личности старшеклассника [Текст] / И.В.Дубровина. - М.: Педагогика, 1989.-345с.
5. Леонов, С.Д. Личностное самоопределение подростков в условиях детского дома [Текст] / С.Д. Леонов // Детский дом. – 2008. – №26. – С. 38 – 45.
6. Прихожан, А.М. Психология сиротства [Текст] / А.М.Прихожан. – СПб.: ИГУП, 2007. – 467с.
7. Юдинцева, Н.Н. Постинтернатная адаптация выпускников детских домов. Социально-психологические технологии [Текст] / Н.Н. Юдинцева – М.: Знание , 2001. – 655с
8. <http://socialforum.ru/zhurnal/article/1280/>
* исследование выполнено при финансовой поддержке РГНф в рамках НИП «Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к переходу в замещающие семьи» № 11-36-00330а2.

*Г.А. Янкина,
учитель высшей категории МБОУ СОШ №28 (г. Стерлитамак)*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Внедрение информационных технологий в педагогический процесс повышает, на мой взгляд, авторитет учителя в школьном коллективе, так как преподавание ведется на современном, более высоком уровне. Кроме того, растёт самооценка самого учителя, развивающего свои профессиональные компетенции.

Задача учителя состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет - ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня облученности, склонностей и т.д. Использование компьютера на уроке чаще всего сводится к применению компьютерных обучающих программ. Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка:

1. Изучение лексики. При введении и отработке тематической лексики, например покупки, продукты питания, одежда и т.д.

2. Отработка произношения. Многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы учащийся повторяет за диктором и на экране появляется графическое изображение звука диктора и учащегося, при сравнении которых видны все неточности.

3. Обучение диалогической речи. I - этап - знакомство с диалогом. II - этап - разучивание диалога. III - этап - инсценирование диалога. 4. Обучение письму. Этот вид работы решает сразу две задачи: правильное написание английских слов и освоение клавиатуры. 5. Отработка грамматических явлений. Все обучающие компьютерные программы так или иначе предусматривают отработку определённых грамматических структур.

Использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка

Возможности использования Интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта. Это может быть совместная работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

Как видим, достоинств у компьютерного обучения не мало, но нельзя и злоупотреблять компьютеризацией. Необходимы критерии полезности применения компьютеров на уроке для каждой возрастной группы учащихся по темам целевых предметов, критерии оценки учебных программных средств.

Что касается критериев полезности конкретной технологии в образовании, то его можно сформулировать следующим образом: та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии.

Я бы хотел рассмотреть два основных вопроса: использование обучающих компьютерных программ на уроках иностранного языка (факультативах и кружках) в средней школе и использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку.

Цель обучения иностранному языку - это коммуникативная деятельность учащихся, то есть практическое владение иностранным языком. Задачи учителя - активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности.

Использование современных средств таких, как компьютерные программы и Интернет-технологии, а также обучение в сотрудничестве и проектная методика позволяют решать эти задачи.

Основной целью обучения иностранному языку учащихся средней школы является воспитание личности, желающей и способной к общению, людей, желающих и способных получать самообразование. Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагают не

только высокий уровень владения иностранным языком, но и определенные особенности личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор, умение что называется «подать» себя. Как правило, при выполнении различных тестов при поступлении в высшее учебное заведение или участии в конкурсах или олимпиадах, устанавливается строгий лимит времени выполнения каждого задания, что также требует особый вид подготовки.

Для достижения всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование ресурсов Интернет в обучении иностранным языкам, тем более - английскому.

Если в больших городах у учащихся есть возможность общения с носителями языка, просмотра фильмов на языке оригинала, участия в международных проектах, то в мелких населенных пунктах одной из самых серьезных проблем обучения английскому языку является проблема мотивации, так как о «живом» общении не может быть и речи. Насколько легко эта проблема может быть решена с помощью Интернет понятно каждому: это и переписка по электронной почте со школьниками других стран, создание и проведение совместных телекоммуникационных проектов, участия в разнообразных конкурсах и олимпиадах, текстовых и голосовых чатах, публикации творческих работ детей на образовательных и художественных сайтах и получения отзывов на них из всех стран мира. При этом создается не имитация общения, а идет интересный, захватывающий диалог двух или нескольких культур, а если проекты затрагивают страноведческий аспект, то расширяются общие знания школьников, возрастает заинтересованность не только в изучении английского языка, но и других предметов. Все учащиеся, не зависимо от возраста и уровня обученности, принимают участие в любых видах связанной с использованием Интернет деятельности с истинным азартом, при этом интерес не угасает в течение нескольких лет. Исчезают языковые и культурные барьеры, улучшается успеваемость, школьники становятся уверенными в своих силах.

Говоря о конкретных способах использования возможностей Интернет в обучении английскому языку, следует выделить следующие как наиболее эффективные:

* Переписка по электронной почте со сверстниками-носителями языка и изучающими английский язык как иностранный в других странах (современный, живой язык, оперативность информации, возможность изучения другой культуры, получать знания из «первых рук»)

*Участие в телекоммуникационных международных проектах (повышение уровня владения языком, развитие общего кругозора, получение специальных, необходимых для выполнения конкретного проекта знаний).

*Участие в текстовых и голосовых чатах. (хотя этот вид деятельности и вызывает наибольший интерес у учащихся, но, к сожалению этот пункт не всегда работает в местах с недостаточно хорошей связью)

* Участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестировании (возможность получить объективную оценку знаний, самоутвердиться, подготовиться к экзаменам, участию в других видах конкурсов и олимпиад).

*При выполнении подобных заданий мы наблюдаем у большинства учащихся отсутствие отрицательного психологического момента, чувства страха, присущих учащимся в реальных ситуациях.

*Возможность оперативной бесплатной публикации творческих работ учащихся (повышение мотивации, так необходимая подросткам возможность самоутверждения).

*Получение самообразования на курсах бесплатного или платного дистанционного обучения, включая обучение в ведущих Британских учебных заведениях.

* Для учителя - обилие языкового и страноведческого материала, подробное описание новейших обучающих технологий, советы авторов аутентичных учебных комплексов, возможность постоянно повышать собственный уровень владения языком, обмениваться опытом с зарубежными и Российскими коллегами (Виртуальные методические объединения), общаться самим на английском языке и приобщать к этому своих учеников.

Применение информационных технологий на уроках английского языка является эффективным фактором для развития мотивации учащихся. Интернет и образовательные компьютерные программы могут выступать в роли «реального «культурного носителя» в процессе межкультурной коммуникации. Ребята активно используют ресурсы Интернета на уроках английского языка и во внеурочное время. Интернет можно использовать и как средство общения, и как средство обучения, и как средство развлечения, а также и как средство получения.

Использование World Wide Web сайтов помогают развивать межкультурную компетенцию учащихся. Сайт City Net (<http://www.city.net/>) делает возможным путешествие по разным странам, посещение парков, осмотр памятников и любых других достопримечательностей. Здесь можно найти все о выбранной стране - от фотографий памятников до полного отчета о природных ресурсах и искусстве на изучаемом языке. Сайт Metro Link(<http://www.subwaynavigator.com>) - сайт позволит совершить путешествие по крупнейшим городам мира на метро, изучить их маршруты и узнать, как попасть туда из определенных частей города. Необходимые инструкции предлагаются на английском языке.

Для формирования навыков чтения Интернет - эффективное средство. Чтение при изучении иностранных языков делится на изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое. В реальной жизни человек сталкивается с необходимостью владеть всеми видами чтения. К сожалению, учебники не содержат текстов в нужном количестве для всех указанных видов чтения. С помощью Интернета можно восполнить этот пробел. Изучающее чтение является наиболее трудным видом, так как необходимо знать все слова, содержащиеся в тексте. Незнакомые слова нужно выписать, перевести, можно проработать их в наиболее похожих словосочетаниях. Можно использовать данный текст в качестве теста, в котором учащиеся восполняют пропущенную информацию. Если предусматривается работа по формированию навыков ознакомительного, просмотрового, поискового чтения, то можно сначала подыскать подходящие тексты, а можно и сохранить ссылку в папке «Избранное», и затем с учащимся выйти в сеть и прочесть данный текст.

Если посетить страничку MEDIA LINK(<http://www.mediainfo.com/emedial/>) можно узнать, где и какие существуют газеты в мире и превратить классную комнату в агентство новостей, а своих учеников - в первоклассных репортеров. Такой вид деятельности я использую в работе со старшеклассниками, так как он включает в себя объемное чтение. Практически все значимые газеты в мире имеют свои web-страницы.

Media сайты на английском языке: THE WASHINGTON POST (<http://www.washingtonpost.com/>) CNN World News (<http://cnn.com/world>), ABC News (<http://www.abcnews.go.com/index.html>), BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>), The Washington Times (<http://www.washtimes.com/>) The New York Times (<http://www.nytimes.com/>)

Эти сайты предоставляют возможность не только прочитать статьи, но и прослушать новости, на многих языках; сопровождают свои публикации помимо звукового еще и видео сопровождением.

Можно предложить ученикам работать по двое или по трое, исследовать статьи, охватывающие все стороны жизни: спорт, погоду, культуру... Преимущество такой работы заключается в полной вовлеченности всего класса в сочетании с дифференциацией заданий: сильные ученики могут заняться исследованием более трудных статей, в то время как более слабым можно поручить отчет о погодных условиях или что-нибудь из области культуры.

В дополнение к работе над навыками чтения, можно пополнять словарный запас. Для этого надо предложить учащимся составить словарные статьи, опираясь на прочитанную информацию. Возможно приобретение новых грамматических навыков, примеры которых встретились в статьях. Результатом такой работы может стать создание своей странички, посвященной одному конкретному событию, где необходимо попытаться дать свое видение проблемы, основываясь на анализе информации различных новостных агентств.

Овладение коммуникативной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо. Это действительно средство коммуникации. Общение в виртуальной реальности осуществляется с помощью электронной почты, которая для овладения межкультурной компетенцией может использоваться следующим образом:

1. Установление дружеской переписки. Обмен письмами можно осуществлять в любом классе и на любом уровне владения языком. Использование e-mail повышает интерес к самому процессу изучения языка.

2. Создание совместных учебных проектов.

Существуют бесплатные сайты, такие как KidLink и iEARN. Оба эти сайта работают по проектной методике. KidLink (<http://www.kidlink.org/english/general/intro.html>) - это некоммерческая организация, которая объединяет более 15,000 школ и 100 стран. Цель Kidlink - объединить ребят разных стран мира. Средством коммуникации служит лист рассылки Listserve. С его помощью учащимся можно участвовать в дискуссиях со сверстниками, в международных проектах.

Применять компьютерные технологии можно и, не выходя в сеть Интернет. Для этого достаточно приобрести обучающие диски, которых производится

огромное множество разными фирмами. В моей практике после применения этих дисков на уроках английского языка заинтересованность в изучении языков возросла.

На сегодняшний день преподаватель иностранного языка должен уметь хорошо ориентироваться в огромном количестве Интернет-ресурсов, которые, обеспечивают овладение иностранным языком в единстве с культурой его носителей, а также в значительной степени облегчают работу преподавателя, повышают эффективность обучения, позволяют улучшить качество преподавания.

*Р.В. Яхина,
аспирант БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа)*

ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

В последнее десятилетие качество профессиональной подготовки специалистов является важнейшим фактором успешности в области образования. Совершенствование системы традиционной подготовки учителя осуществляется за счет интенсивного развития многоуровневой системы подготовки бакалавров и магистров, ориентированных на профессиональную деятельность в сфере образования. Реализация принципов европейской системы образования базируется на компетентностном подходе. Данный подход требует пересмотра устоявшихся подходов, как в содержании, так и в организации учебного процесса, его научно-методического сопровождения. Поэтому, инновационные преобразования в образовании требуют от будущих учителей не только способности учиться, но и умения работать в команде, учась друг у друга, большей степени вовлечения в совместный процесс построения образовательного процесса.

Общее понимание нового качества образования связано с новыми его характеристиками – компетенциями. Образование, ориентированное на компетенции, акцентируется не только на том, что именно изучает человек, но и на том, что происходит в самом человеке в процессе учебы, на том, что позволяет или не позволяет развивать те или иные компетенции [3]. Исходя из этого, к определению понятия компетенции подходят с позиций личностного подхода и через характеристики деятельности. Необходимо определить, какие личностные черты определяют успешные действия, и, каковы те главные элементы деятельности, которые должны быть выполнены, чтобы считать результат достигнутым, удовлетворяющим заданным требованиям [там же].

Изменения происходят и в области подготовки специалистов химического образования. Особое значение приобретает вопрос повышения методического профессионализма будущих учителей химии, в результате которого формируются новые профессионально-значимые качества личности учителя, повышается его интеллектуальный потенциал и конкурентоспособность. В новых условиях неотъемлемой частью профессиональной деятельности будущего учителя химии становится владение методическими компетенциями.

Знания студентов на всех этапах профессионально-методической подготовки в вузе углубляются и дополняются профессионально-методическими знаниями в области будущей профессиональной деятельности. Возникает необходимость

подготовки учителя к функционированию в условиях неопределенности, постоянного изменения технических средств обучения, требований программ и конкретных ситуаций в обучении. Владение методическими компетенциями позволяет осмыслить предыдущий процесс учения и применить в этих ситуациях альтернативные стратегии, оценить реальность и возможность их решения.

Ведь, с одной стороны, методические компетенции могут быть определены как владение методическими знаниями, направленными на понятие и раскрытие проблемы в определенной последовательности. Это и владение методическими умениями и приемами решения проблемы в профессиональной деятельности.

С другой стороны, методические компетенции – это система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания химии и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций будущего учителя: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей.

Процесс формирования методических компетенций у будущих учителей химии должен базироваться на одновременной реализации, как общенаучных подходов, так и конкретно-научных. Опираясь на теоретические положения нашего исследования, при изучении проблемы формирования методических компетенций мы выделяем те подходы, которые играют ведущую роль в исследовании – системный, деятельностный, компетентностный.

Системный подход позволяет рассмотреть процесс формирования методических компетенций студентов естественнонаучного химического образования как целостную систему, выделить множество взаимосвязанных элементов, объединенных общностью функций и цели, единством управления и функционирования; сконструировать модель формирования методических компетенций у студентов, выявить составляющие ее компоненты, установить между ними взаимосвязь. Системный подход в обучении химии немыслим без формирования знаний в системе без включения мышления. Построение учебного процесса в логической последовательности позволяет понимание концептуальных основ химии, места химии в общей системе знаний и ценностей.

При деятельностном подходе, по К. А. Абульхановой-Славской, имеет место признание отражательной природы психического, его рефлексорной основы, однако внутренним, системообразующим принципом в нем оказывается одна категория деятельности. Посредством деятельности субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления. Иными словами, деятельность раскрывается через диалектику субъекта и объекта. В результате деятельности изменяется не только объект, но и сам субъект [1].

Химическое образование требует переноса акцентов со знаниевой составляющей содержания образования на развивающую самостоятельную познавательную активность студентов. При этом особую актуальность приобретает подход в обучении, ориентирующий педагога не на передачу определенного объема знаний, а на то, чтобы научить студентов учиться. Способствуя формированию критического мышления, деятельностный подход позволяет реализовать дидактические принципы, которые сформировались еще в системе развивающего обучения.

Деятельностный подход – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. В условиях данного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало; взаимодействуя с миром, человек учится строить самого себя. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности [4].

Современный процесс обучения невозможен без организации познавательной деятельности студентов. Химия – это предмет, требующий целостного представления, серьезного осознанного отношения и формирования соответствующей стратегии деятельности. Данный подход обеспечивает включение у студентов и мыслительных, и деятельностных операций. Вследствие чего идет закрепление формирования умений контроля и самоконтроля.

Применительно к нашей проблеме данный подход позволил рассмотреть основные компоненты формирования методических компетенций с позиций отражательной природы психической и рефлексорной основы, изучить формирования методических компетенций через основы общих концептуальных положений теории деятельности на методическую область.

Компетентностный подход предполагает моделирование результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом [2].

Компетентностный подход предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании [5].

Компетентностный подход позволил раскрыть сущность методических компетенций как важнейшего критерия, который позволяет человеку достигать общественных и профессиональных успехов.

Эффективность процесса формирования исследуемых компетенций обеспечивается совокупностью следующих условий: наличием взаимосвязи целей, содержания, процессуальных характеристик, форм и методов с критериями методической компетенции и уровнями сформированности; учетом сущностных характеристик методической компетенции.

Названные методологические положения позволили разработать концепцию по проблеме формирования методических компетенций будущих учителей химии в системе высшего профессионально-педагогического образования. Ведущими подходами нашей концепции являются деятельностный и компетентностный подходы.

Формирование методических компетенций будущего учителя химии на основе выше указанных подходов позволяет не только применять совокупность методических знаний, профессионально-методических умений, но и опыта творческой деятельности, личностных качеств для распознавания и решения методических задач, обеспечивающих успешную подготовку профессионально-методической деятельности учителя.

Овладение методическими компетенциями обеспечивает будущему учителю химии умение применять имеющиеся знания для реализации целей воспитания и обучения в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. - 335с.

2. Зритнева Е. И., Милованова Е. С. О компетентностном подходе в подготовке бакалавров социальной работы // Материалы XXXVIII научнотехнической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2008 год. Том второй. Общественные науки. - Ставрополь: СевКавГТУ, 2009. - 208 с.

3. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.

4. URL: <http://festival.1september.ru/articles/563399/> (дата обращения 23.10.11)

5. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 24.10.11)

Научное издание

**ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ В КУЛЬТУРЕ
И ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы

*VI Международной научно-практической конференции,
приуроченной к 180-летию со дня рождения М. Акмуллы
16 декабря 2011 года*

Том IV

Публикуются в авторской редакции
Технический редактор И.В. Пономарев
Верстка О.С. Тарасенко

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000 г. Подписано в печать 15.03.2012.
Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 29,6. Уч.-изд. л. – 29,6.
Тираж 500 экз. Заказ №

ИПК БГПУ, 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а