

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»
THE RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL HISTORY
PUBLISHING HOUSE «ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№ 1

SCIENTIFIC REVIEW. PEDAGOGICAL SCIENCES

2016

Учредитель:
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

Founding:
Publishing House
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Адрес редакции
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3
Тел. +7 (499) 704-1341
Факс +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Edition address
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.
Tel. +7 (499) 704-1341
Fax +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Подписано в печать 01.03.2015
Формат 60x90 1/8

Типография ИД
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

Signed in print 01.03.2015
Format 60x90 8.1

Typography
Publishing House
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Технический редактор Лукашова Н.В.
Корректор Андреев А.М.

Тираж 1000 экз.
Заказ НО 2016/1

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed by
Academy of Natural History**

Главный редактор: М.Ю. Ледванов
Editor in Chief: M.Yu. Ledvanov

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)
Н.Ю. Стукова (**N.Yu. Stukova**)
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)
Н.Е. Старчигова (**N.E. Starchikova**)
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW. PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2016 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного и научно-практического
характера по педагогическим наукам***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles, based on pedagogical sciences

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Бегалиева С.Б.</i>	5
КОНЦЕПЦИЯ «ЭТНО-ВЕЧЕ» В РАМКАХ ДЕТСКО-МОЛДЕЖНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ЦЕНТРА (ОБЪЕДИНЕНИЯ) «ЭТНОГЛОБУС.РФ» <i>Григорьева Е.Л., Быстрицкая Е.В.</i>	7
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ <i>Кударинова А.С., Арбабаева А.Т., Жусупбекова З.Д., Садуакасова Н.А., Ашимханова Г.С.</i>	21
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ <i>Леденева А.В.</i>	24
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ АРТИСТОВ БАЛЕТА В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ <i>Мацаренко Т.Н.</i>	35
ЭКСТРЕННЫЕ СПОСОБЫ КАК ПРАВОВЫЕ МЕТОДЫ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ГОСУДАРСТВЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ <i>Мусаева А.Г.</i>	53
ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКУ РАБОТЫ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ <i>Семченко А.А.</i>	56
ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Сюсюкина И.Е.</i>	60
КУЛЬТУРНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ В ФОЛЬКЛОРЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ <i>Токтарова Т.Ж.</i>	63
СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА – ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ <i>Туганбекова К.М., Тебенова К.С., Кударинова А.С., Садуакасова Н.А., Ашимханова Г.С.</i>	66
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЗНАНИЙ ТАТАРСКОГО НАРОДА О ПРИРОДЕ <i>Хусаинов З.А.</i>	69

CONTENTS

METHOD OF PROJECTS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY <i>Begaliyeva S.B.</i>	5
THE CONCEPT OF «ETNO-VECHE» WITHIN THE CHILD YOUTH ADAPTATION MULTIETHNIC CENTER (ASSOCIATION) «THE ETHNOGLOBE. RUSSIAN FEDERATION» <i>Grigoreva E.L., Bystritskaya E.V.</i>	7
USING OF COMPLEX SYSTEM OF EXERCISES FOR FORMING OF POSTURE OF CHILDREN WITH LIMIT POSSIBILITIES <i>Kudarinova A.S., Arbabaeva A.T., Zhusupbekova Z.D., Sadvakasova N.A., Achimhanova G.S.</i>	21
SOCIAL AND EDUCATIONAL BACKGROUND OF PROFESSIONAL ACTIVITY FORMATION <i>Ledeneva A.V.</i>	24
PROFESSIONAL SELF-REALIZATION BALLETS IN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN <i>Matsarenko T.N.</i>	35
EMERGENCY WAYS HOW LEGAL METHODS TO PREVENT CRISIS SITUATIONS IN THE STATE REGULATING THE ORGANIZATION OF PUBLIC AUTHORITIES <i>Musaev A.G.</i>	53
TECHNOLOGY INNOVATION IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS <i>Semchenko A.A.</i>	56
PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER PUPILS AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE <i>Syusyukina I.E.</i>	60
GENDER FEATURES FOLKLORE TEXTS <i>Toktarova T.Zh.</i>	63
SOCIAL PROPHYLAXIS IS MAJOR SOCIAL WORK OF CHILDREN ASSIGNMENT WITH LIMIT POSSIBILITIES <i>Tuganbekova K.M., Tebenova K.S., Kudarinova A.S., Sadvakasova N.A., Achimhanova G.S.</i>	66
FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PUPILS OF NATIONAL SCHOOLS ON THE BASIS OF KNOWLEDGE ABOUT THE NATURE OF THE TATAR PEOPLE <i>Khusainov Z.A.</i>	69

УДК 377.131.14

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**Бегалиева С.Б.***Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы,
e-mail: sbegalieva@mail.ru*

В данной статье дано описание метода проектов как современной педагогической технологии в рамках целостного педагогического процесса. Практическая реализация запланированного проекта (исполнительский этап) характеризуется непосредственным взаимодействием учителя и учащихся, прямым контактом между ними, организации деятельности школьников, в результате которой формируются их ценностные ориентации, усваиваются знания, приобретает опыт (умения).

Ключевые слова: современные педагогические технологии, метод проектов, педагогический процесс.

METHOD OF PROJECTS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY**Begaliyeva S.B.***Kazakh National Pedagogical University after Abay, Almaty, e-mail: sbegalieva@mail.ru*

This article describes a method of projects as a modern educational technology in a holistic pedagogical process. The practical realization of the planned project (performing stage) is characterized by the direct interaction of teachers and students, direct contact between them, the organization of the school as a result of that shape their values, acquire knowledge, acquired experience (skills).

Keywords: modern educational technology, project method, pedagogical process.

Осваивая и внедряя современные педагогические технологии в учебно-воспитательный процесс, учитель оценивает положительные результаты в деятельности учащихся, тем самым совершенствуется его мотивация, появляются новые потребности в изучении данной проблемы. Постепенно мотивационная направленность на нововведения, инновации становится стабильной.

Внедрение современных педагогических технологий, в частности технологии реализации целостного педагогического процесса, в конкретной школе осуществляется поэтапно.

На первом этапе на кафедре педагогики КазНПУ им. Абая и в ряде школ г. Алматы (№29, №36, №125, №27 и др.) под руководством Н.Д. Хмель, Н.Н. Тригубовой проводилась предварительная работа с учителями по освоению теории целостного педагогического процесса (консультации, научно-практический семинар и другие формы работы).

На втором этапе (по времени он может осуществляться попутно с освоением теории о ведущей технологии) центральное место занимает педагогическое проектирование уроков, внеклассных занятий, методики диагностики состояния учебно-воспитательного процесса в классе, школе в целом.

На третьем этапе осуществляется внедрение подготовленных проектов в практику, их коррективка.

На четвертом этапе подводятся итоги внедрения технологии реализации целост-

ного педагогического процесса в практику школы. Кроме количественных данных по основным характеристикам учебно-воспитательного процесса (успеваемость, состояние ученического коллектива, социальная активность учащихся, портрет семьи учащихся класса) серьезное внимание уделяется показу творчества учителей (конференции, круглые столы, выставки, защита творческих проектов и др.).

По мнению Н.Н. Тригубовой и Н.Н. Хан, для вузовского педагога внедрение современных педагогических технологий имеет два аспекта:

«– средство повышения успешности обучения (сотрудничество обучаемых);

– пример для организации деятельности будущего учителя на основе комплекса традиционных и современных технологий» [1, с. 21].

Анализ поэтапной работы по внедрению в школы технологии целостного педагогического процесса показывает влияние данной деятельности на формирование творческого потенциала педагогов.

Как было отмечено выше, в освоении и внедрении педагогических технологий значительное место отводится проектированию. Метод проектов в настоящее время широко применяется в образовательной деятельности.

Термин «проект» буквально означает – «замысел», «брошенный вперед». Проектирование, в свою очередь, – это процесс соз-

дания и реализации замысла решения какой – либо проблемы. Проектирование всегда начинается с практической проблемы, с противоречия, которое необходимо разрешить. Педагогическое проектирование – это одно из направлений деятельности в образовании, обеспечивающие решение конкретных педагогических задач на основе фундаментальных теорий.

Разработкой логики педагогического проектирования занимались ряд ученых (В.С. Безрукова, Н.Н. Грачев, Е.С. Заир-Бек, М.М. Поташник, О.Г. Прикот, В.Е. Родионов, Н.Д. Хмель и др.).

Под проектом в области образования понимается описание будущей деятельности, направленной на осуществление значимых изменений в учебной практике за определенное время с использованием ограниченного ресурса.

Проект обычно направлен на ликвидацию какого-либо серьезного недостатка, «разрыва» в образовательной практике. Элементарное проектирование является необходимым в повседневной работе учителя (при подготовке урока, внеклассного занятия, педагогической ситуации). Однако зачастую возникают и серьезные проблемы, требующие:

- поиска несколько иных возможных путей их разрешения;
- перестройки старой деятельности для более значимых результатов;
- кооперации субъектов деятельности для решения проблемы и др.

Процесс проектирования организуется поэтапно. На каждом этапе решаются определенные задачи: проектировщики выполняют анализ ситуации, формулируют проблему, идею проекта, выполняют технологическую разработку, разрабатывают план реализации, определяют средства и результаты работы (оценку успешности проекта).

Таким образом, в процессе проектирования ставится какая-то значимая практическая задача. По определению Ю.Н. Кулюткина, педагогическая задача – это модель практической ситуации, в которой представлено требование – снять возникшее противоречие, найти способы преодоления этого противоречия, возникшего на пути к достижению цели педагогического процесса [2].

Анализируя процесс решения педагогических задач, Ю.Н. Кулюткин выделяет три основных этапа: аналитический, проективный и исполнительский.

На первом, аналитическом, этапе учитель делает предметом своего анализа про-

blemную ситуацию, с которой он сталкивается. При этом анализе он использует рефлексию, в результате которой обозначаются новые задачи, которые предстоит решить с помощью соответствующих средств.

Проектировочный этап решения педагогической задачи предполагает поиск эффективных способов включения учащихся в деятельность. При этом учитель использует метод мысленного эксперимента (т.е. заранее «проигрывает» те ситуации, которые могут быть к реальной практике, предвосхищая предполагаемые результаты).

Практическая реализация запланированного проекта (исполнительский этап) характеризуется непосредственным взаимодействием учителя и учащихся, прямым контактом между ними, организации деятельности школьников, в результате которой формируются их ценностные ориентации, усваиваются знания, приобретается опыт (умения).

Таким образом, осуществляя названные этапы педагогического проектирования, учитель использует имеющиеся у него знания о педагогических технологиях, «добывает» путем поиска информации недостающие знания, проявляет свои творческие способности.

В этой работе (проектировании) учителю приходится «включать» критическое мышление, которое, как показали наши диагностические замеры, находятся у них на низком уровне. Это естественно, так как долгие годы, в условиях тоталитарного режима, учителю предписывалось вести учебно-воспитательную работу по методическим разработкам, составленным по единому образцу. В настоящее время, когда возникла лавинообразная информация о новых педагогических технологиях, учителю трудно оценить их значимость и результативность. Поэтому в учительских коллективах осуществляется работа по формированию критического мышления. В этом плане методисты, ученые должны найти основания для доказательства эффективности главной технологии – технологии реализации целостного педагогического процесса [3].

Список литературы

1. Тригубова Н.Н., Хан Н.Н. Технология сотрудничества как условие реализации лично ориентированного обучения подготовки будущего учителя // Национальное воспитание. – Алматы. – 2007. – №2. – С. 19-22.
2. Кулюткин Ю.Н. Мышление и личность. – СПб.: КРСМАС, 1995. – 232 с.
3. Бегалиева С.Б. Научные основы формирования творческой активности будущих учителей средствами современных педагогических технологий. – Алматы, 2009.

УДК 37.018

КОНЦЕПЦИЯ «ЭТНО-ВЕЧЕ» В РАМКАХ ДЕТСКО-МОЛДЕЖНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ЦЕНТРА (ОБЪЕДИНЕНИЯ) «ЭТНОГЛОБУС.РФ»

Григорьева Е.Л., Быстрицкая Е.В.

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
Нижний Новгород, e-mail: mininuniver.ru*

Цель проекта – оказание консультативной поддержки, сопровождения и патронажа семей трудовых мигрантов в вопросах адаптации их детей в образовательном пространстве русскоязычного региона, их успешной социализации и творческой самореализации на основах методологии, содержания и технологий здорового образа жизни. Данный проект может быть реализован в условиях общего образования, в системе дополнительного образования, а также в организациях социальной помощи и поддержки легальных мигрантов. К участию в проекте могут быть привлечены специалисты системы рекреации и реабилитации, в частности, врачи и психологи-консультанты в учреждениях здравоохранения и санаторно-курортных зон. Структура направления «Этно-Вече» реализуется на содержательной основе здоровьесформирующего направления центра «ЭТНОГЛОБУС.РФ» – «Этно-Олимп» в сочетании с направлениями «Этно-Согласие» и «Этно-Сити». Информационная поддержка деятельности по направлению «Этно-вече» осуществляется кластером «Этно-принт».

Ключевые слова: здоровье, здоровьесформирующие технологии адаптация, поликультурное образовательное пространство, детско-взрослый консультативный центр, медиация, педагогическое просвещение, полиэтничное общество.

THE CONCEPT OF «ETNO-VECHE» WITHIN THE CHILD YOUTH ADAPTATION MULTIETHNIC CENTER (ASSOCIATION) «THE ETHNOGLOBE. RUSSIAN FEDERATION»

Grigoreva E.L., Bystritskaya E.V.

*The Nizhny Novgorod state pedagogical university of Kozma Minin, Nizhny Novgorod,
e-mail: mininuniver.ru*

The project purpose – rendering advisory support, maintenance and patronage of families of labor migrants in questions of adaptation of their children in educational space of the Russian-speaking region, their successful socialization and creative self-realization on fundamentals of methodology, the contents and technologies of a healthy lifestyle. This project can be realized in the conditions of the general education, in system of additional education, and also in the organizations of the social help and support of legal migrants. In the project specialists of system of a recreation and rehabilitation, in particular, doctors and psychologists-consultants in healthcare institutions and sanatorium zones can be recruited. The structure of The Ethno – Veche direction is realized on a substantial basis health – forming center directions «the ETHNOGLOBE. The Russian Federation» – «Ethno – Olympe» in combination with The Ethno – Consent and Etno-City directions. Information support of activities for The Ethno – Veche direction is carried out by a cluster «Ethno – a print».

Keywords: health, health – the adaptations forming technologies, polycultural educational space, the child adult advisory center, mediation, pedagogical education, multiethnic society.

Назначение концепции

Концепция проекта «Этно-Вече» предназначена для следующих групп профессионалов:

1. Педагоги и специалисты, а также педагогическим коллективы, осуществляющим профессиональную деятельность с детьми, семьями, подростками, молодежью – представители различных этнических групп.

2. Классные руководители, в составе классов которых есть представители динамично развивающихся этнических диаспор.

3. Преподаватели дополнительного образования, занимающиеся в творческих кружках, студиях, секциях, клубах с разноэтничными коллективами или отдельными представителями некоренных этносов.

4. Представители общественных организаций, заинтересованные в скорейшей адаптации трудовых мигрантов и их детей в условиях русско-язычного региона.

Цель проекта – оказание консультативной поддержки, сопровождения и патронажа семей трудовых мигрантов в вопросах адаптации их детей в образовательном пространстве русскоязычного региона, их успешной социализации и творческой самореализации на основах методологии, содержания и технологий здорового образа жизни.

Условия реализации проекта

Данный проект может быть реализован в условиях общего образования, в системе дополнительного образования, а также в организациях социальной помощи и поддержки легальных мигрантов.

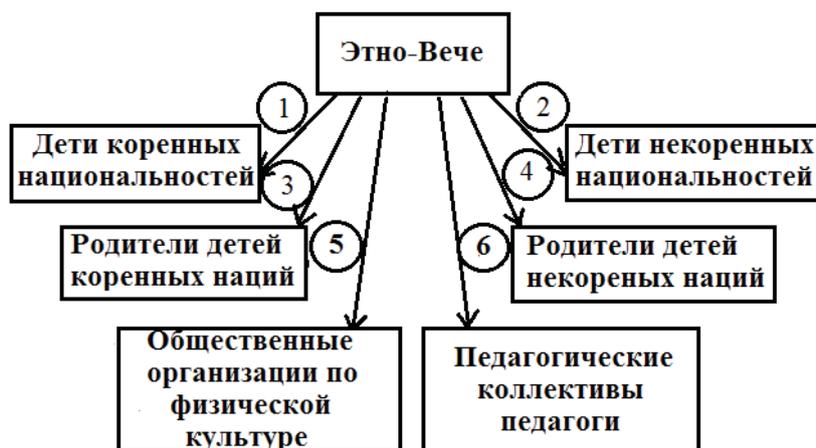


Рис. 1. Целевой контингент направления «Этно-Вече»

К участию в проекте могут быть привлечены специалисты системы рекреации и реабилитации, в частности, врачи и психологи-консультанты в учреждениях здравоохранения и санаторно-курортных зон. Структура направления «Этно-Вече» реализуется на содержательной основе здоровье-формирующего направления центра «ЭТНОГЛО-Бус.РФ» – «Этно-Олимп» в сочетании с направлениями «Этно-согласие» и «Этно-Сити». Информационная поддержка деятельности по направлению «Этно-Вече» осуществляется кластером «Этно-принт».

Согласно рисунку 1, задачи деятельности по направлению «Этно-Вече» следует рассмотреть отдельно по каждой группе целевого контингента.

1 группа: Дети в семьях некоренных национальностей

Задачи по адаптации и раскрытию способностей группы 1:

1. Сохранение национальной культуры и традиций, поддержание взаимосвязи между членами общины и с исторической родиной. Самопрезентация культуры своей национальности в новом месте проживания.

2. Создание потребности в познании ценностей и культурно-исторических традиций Нижегородского региона как новой родины. Включение в культуру региона нового места проживания.

3. Восстановление и поддержание физического и психического здоровья и адаптация к новым географическим и климатическим условиям. Включение в образовательную среду нового учебного заведения.

4. Создание потребности в бесконфликтном общении с представителями коренных народностей и национальностей

Нижегородской области и в приобретение навыков заинтересованного и толерантного взаимодействия. Включение в информационно-коммуникационное пространство русскоязычного региона как нового места проживания.

5. Формирование потребности в приобретении навыков творческого продуктивного взаимодействия в многонациональных учебных и трудовых коллективах. Включение в трудовую и бытовую деятельность, деятельность по самообслуживанию в рамках семьи и в широких социальных рамках.

6. Создание потребности в саморазвитии и самореализации своих способностей в новых социальных условиях. Включение в творческую спортивную или художественную деятельность в условиях системы дополнительного образования.

7. Формирование позитивного образа представителей коренных и некоренных народов, населяющих русскоязычный регион. Включение в диалог культур на основе фестивальной, соревновательной (мирный патриотизм), творческой концертной и иной деятельности, усиливающей толерантное восприятие другого народа.

8. Расширение информационно-коммуникационного пространства межкультурного диалога за счет Интернет-технологий. Включение в форумы, чаты, социальные сети, сайты общественной жизни, консультативные сайты по различным вопросам адаптации в новых условиях проживания [3].

2 группа: Дети в семьях коренных национальностей

Задачи по взаимодействию в поликультурном пространстве и развитию творческих способностей группы 2:

1. Создание условий для привлечения к цивилизованному общежитию с представителями некоренных наций в границах придомовой территории, школы, детского творческого центра, спортивной организации и региона в целом. Формирование толерантности в отношении традиций и обычаев новых жителей региона, помощь им в ориентации к новым условиям жизни, помощь в адаптации в детско-молодежных коллективах детям, подросткам и юношеству из семей трудовых мигрантов.

2. Организация совместных просоциальных видов деятельности: трудовой, учебной бытовой для детей из семей разной национальной принадлежности. Включения представителей коренных этнических общин в регулярную и трудовую деятельность вместе с представителями некоренных этносов.

3. Организация внеучебной творческой деятельности в целях полноценного раскрытия способностей и формирования акмеологических устремлений представителей коренных этносов, а также в целях образования творческого сотрудничества представителей разных этносов. Включение в совместные социально-позитивные виды деятельности: спортивно-оздоровительная, культурно-просветительская, творческая.

4. Организация взаимодействия носителей русского языка, русской культуры с представителями других этносов и осознание ими миссии носителя культуры. Включение русскоязычных детей и подростков в полилингвистическое пространство и выполнение ими функций коуча в сфере русской словесности.

5. Своевременное информирование о достоинствах культур коренных и некоренных этносов. Включение одноклассников и соседей – представителей некоренных этносов в свои просоциальные субкультуры и помощь им в определении их творческих и спортивных способностей.

6. Обеспечение взаимодействий в просоциальных видах деятельности и профилактика конфликтов и агрессивного поведения. Выполнение представителями коренных наций роли медиаторов (примирителей) в межличностных и межэтнических конфликтах.

7. Создать положительный эталонный образ жителя представителя Нижегородской области в сознании молодого поколе-

ния и укоренение в повседневном поведении. Повышение стремления к самореализации в современном обществе, в самообразовании, чтобы стать достойным примером жизнедеятельности для представителей иных этносов [3].

3 группа: Родители и иные члены семей обучающихся – представителей некоренных национальностей

Задачи по формированию продуктивного взаимодействия и общения группы 3:

1. Создание условий для восприятия традиционных социокультурных ценностей русскоязычного региона как основы для воспитания своих детей. Включение в образовательное пространство школы, системы дополнительного образования, а также региона в целом.

2. Формирование потребности в приобретении общего и профессионального образования своих детей. Включение в информационное пространство профориентационной направленности.

3. Создание условий для профориентации и трудовой переквалификации в целях комфортного проживания в русскоязычном регионе. Включение в трудовое, производственное пространство в целях материального обеспечения жизни семьи в рамках имеющейся профессии или после приобретения новой.

4. Создание условий для восстановления и поддержания физического и психического здоровья у всех членов семьи на основе сочетания семейного и школьного физического воспитания. Включение в информационное пространство региона, обеспечивающее систему ЗОЖ и в выполнение организационных функций в вопросах оздоровления своих детей.

5. Организация информационной поддержки семьи в вопросах жизни и быта. Включение в культуру общежития в новом регионе, в бытовое общение с представителями коренных этносов, формирование толерантности к традициям и обычаям в русскоязычно регионе.

6. Создание потребности в познании ценностей и культурно-исторических традиций Нижегородского региона как новой родины. Включение в культурное пространство общения и деятельности русскоязычного региона.

4 группа: Родители и иные члены семей обучающихся – представителями коренных национальностей

Задачи по обеспечению условий комфортного проживания в поликультурном обществе группы 4:

1. Создание условий для ознакомления с объединяющими культурно-историческими ценностями своего и других народов. Включение в культурный диалог с представителями некоренных этносов.

2. Обеспечение возможности бесконфликтного общения и взаимодействие с представителями некоренных этносов. Включение в процессы адаптации представителей некоренных этносов к проживанию в русскоязычном регионе, выполнение функций культурного гида.

3. Гармонизация семейного и школьного воспитания в вопросах межэтнической толерантности, формирования здоровья, экспертизы информации, и творческой самореализации детей, подростков, юношества. Включение в образовательное пространство системы общего и дополнительного образования в целях раскрытия способностей и творческой самореализации детей, а также формирования их здоровья на основах межэтнической толерантности в спортивно-оздоровительных организациях.

4. Создание потребности в гармоническом образовании детей в поликультурном обществе, в их личностно ориентированной профориентации и развитии творческих способностей. Включение в профориентационную деятельность в образовательных организациях через самопрезентации своих профессиональных компетенций [3].

5 группа: Представители образовательных, научных, спортивных и иных организаций системы дополнительного образования

Задачи по формированию продуктивного диалога и творческого сотрудничества группы 5:

1. Создание информационного портала для он-лайн и оф-лайн общения членов семей трудовых мигрантов со специалистами образовательных, спортивных, научных и иных общественных организаций в вопросах социализации и социальной адаптации, обучения и воспитания детей. Включение в проблематику социализации и социальной адаптации представителей динамично развивающихся общин в русскоязычном регионе.

2. Реализация потенциала общественных организаций для решения образовательных проблем детей семей трудовых мигрантов. Включение в деятельность по социализа-

ции и самореализации молодых представителей этнических общин и диаспор.

3. Обмен опытом и анализ передовых технологий образования и воспитания детей некоренных этносов в частности по вопросам работы с семьей между образовательными организациями разных типов. Включение в профессиональное пространство общения и сотрудничества между организациями разных типов.

4. Привлечение потенциала научно-исследовательских организаций и коллективов к изучению и поиску путей решения проблем проживания детей трудовых мигрантов в условиях русскоязычного региона. Включение в исследовательскую деятельность по проблематике адаптации, социализации и социальной реализации представителей некоренных этносов в поликультурном образовательном и профессиональном пространстве русскоязычного региона.

5. Создание условий для привлечения представителей некоренных этносов и их детей к спортивно оздоровительной деятельности и развитие их индивидуальных физических способностей и оздоровительного потенциала в рамках деятельности организации русскоязычных регионов. Включение в теоретическое и практическое обеспечение спортивно-оздоровительной деятельности в поликультурном обществе.

6. Создание условий для развития творческого потенциала детей трудовых мигрантов и других членов их семьи в условиях деятельности культурно просветительских и творческих организаций и объединений в целях повышения уровня культуры населения русскоязычного региона. Включение в организацию и обеспечение творческой деятельности поликультурном образовательном пространстве [3].

6 группа: Педагоги и педагогические коллективы

Задачи по оптимизации профессиональной педагогической деятельности группы 6:

1. Переориентировать воспитательную деятельность педагогов с работы в моно этническом коллективе на работу в полиэтническом коллективе обучающихся. Включение в информационную среду поликультурного пространства и овладение основами национальных культур своих учащихся.

2. Создание условий для формирования единого информационного пространства поликультурного общества с целью своевременного продвижения информации поли-

культурных коллективов. Включение в культуру иных наций и народностей и вовлечение их в поликультурные творческие мероприятия.

3. Формирование толерантного отношения к культуре иноязычных этносов и поиск в них объединяющих ценностей, традиций и образовательных технологий. Включение в пространство профессионального самообразования в целях освоения инновационных технологий деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

4. Обеспечение интеграции педагогических кадров – представителей разных методических объединений по вопросам обучения, воспитания и профориентации детей – представителей некоренных национальностей. Включение в деятельность методических советов и семинаров, деятельность по повышению квалификации и самообразованию в целях взаимообогащения методической копилки педагогов по работе с детьми мигрантов в поликультурном образовательном пространстве [3].

Основной субъект реализации проекта – педагоги школ и системы дополнительного образования, которые координируют свои действия в отношении следующих направлений, как показано на рисунке 3:

1. Работа с родителями не коренных наций
2. Работа с родителями коренных наций
3. Работа с детьми не коренных наций
4. Работа с детьми коренных наций

Описание концепции

Главными профессиональными позициями педагогов являются в этом взаимодействии:

- позиция технолога;
- позиция исследователя-диагноста;
- позиция информатора-просветителя;
- позиция медиатора;
- позиция культурного гида;
- позиция координатора-менеджера;
- позиция мотиватора;
- позиция контролера-рефери;
- позиция генератора идей;
- позиция критика – корректора и т.д.

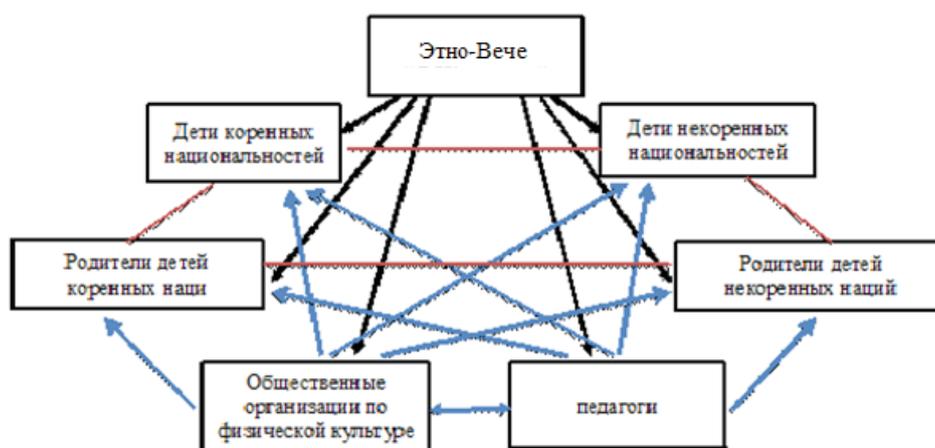


Рис. 2. Структура образовательного взаимодействия в направлении «Этно-Вечер»

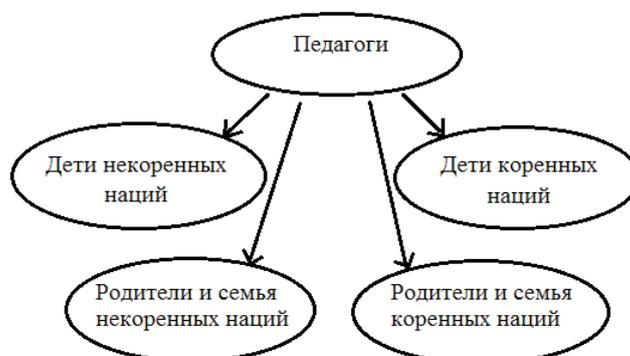


Рис. 3. Направления консультативно-просветительской деятельности педагогов в проекте «Этно-Вечер»

Задачи педагогического просвещения в проекте «Этно-Вече» решаются как в структуре бинарного общения, так и в структуре коллективной дискуссии, организуемой по общеизвестным вопросам, обладающим ценностью для разных категорий лиц. Общение технически организуется как в заочном, так и в очном режиме с применением информационных технологий или вне их.

Как было выявлено в результате исследования, основные проблемы адаптации, оздоровления и социализации учащихся – представителей некоренных этносов обостряются при взаимодействии разноэтнических детей и взрослых, а также при создании полиэтнического коллектива постоянного или сменного состава (для выполнения определенных видов деятельности). Было выявлено, что эффект от работы педагога с нуклеарной моноэтнической группой, например, семьей, разительно отличается от результатов его профессиональной деятельности с совмещенными группами.

Как показало наше исследование, главный базис возможного поликультурного сотрудничества – это не учебная или профессиональная деятельность, не творчество, а ориентация родителей на ценность здоровья своих детей, семьи. Эта деятельность в рамках Центра «ЭТНОГЛОБУС.РФ» обеспечивается направлением «Этно-Олимп». Задачей данного проекта становится в большей степени просветительская деятельность по вопросам здоровья, а также творчества, учебы, бытовых проблем, общения и жизнедеятельности, а также и профориентации. Каналы информационного обеспечения просвещения родителей и детей в указанной проблематике обеспечивается направлением «Этно-Принт» [5, 6, 7].

«Главное для родителей – это здоровье их детей»

«Этно-Вече» на базисе значимости общественной и личной ценности Здоровья, позволяет в мягком консультативном ключе привлекать не только родителей и педагогов, но и иные указанные группы целевой аудитории проекта к процессу воспитания детей представителей некоренных этносов в русскоязычном регионе. Благодаря освоению этой и на ее основе других общественно значимых ценностей, личность ребенка сформируется в новом обществе, адаптируется в нем, социализируется и обретет свою нишу в коллективе, в средобразовательном

учреждении и в дальнейшем, в обществе в целом.

Движение от ценности здоровья к освоению в мировоззрении школьников других ценностей может происходить естественным образом. Так, ценность Природы в новом регионе проживания может сформироваться при проведении соревнований на свежем воздухе, тренировок, походов. Приобщение к ценности культуры русскоязычного региона, как указано в кластере «Этно-сити» может также происходить через ценность здоровья, например, с педагогом дети съездили на соревнования в другой город и обратили внимание на архитектуру, памятники, и другие объекты культурного наследия. Однако, для того, чтобы это впечатление стало настоящим знанием и частью мировоззрения необходимо педагогу указать на эти историко-культурные ценности, рассказать о связанных с ними событиях и персоналиях, особенно хорошо указать на связь культур русскоязычного региона и Родины детей – представителей некоренных этносов. Для этого педагог сам должен быть информирован и мотивирован, то есть компетентен в деятельности такого рода [6].

«Неизвестное – значит страшное»

Младшие школьники, как основной целевой контингент проекта «Этно-Вече» любознательны, и этот потенциал необходимо применять при формировании у них социального мировоззрения. При этом ученики начальной школы, в качестве ведущего вида деятельности имеют учебную, что также способствует их скорейшей социальной адаптации в новом регионе, чего нельзя сказать об их родителях, которые находятся в плену своей предубежденности и социально негативных штампов. И их влияние на своих детей в этом возрасте очень сильно, оно определяет информационные фильтры восприятия детьми внешних обстоятельств, а также мотивационную структуру их деятельности, их оценочные критерии [4].

Если же в рамках проекта «Этно-Вече» обратиться консультативную помощь по изменению фильтров информации, восприятия и оценки действительности не только и не столько на детей, сколько на их родителей, то эффект от позитивного социального воздействия систем общего и дополнительного образования может быть гораздо выше. Если для родителей учащихся русская при-

рода, русский язык, ценность познания, ценность труда, будут познаваемы, знакомы, то они будут воспринимать построенной на основах этих ценностей общество как позитивное для себя, и те же оценочные критерии будут передавать своим детям в качестве регуляторов поведения и деятельности.

Помощь родителям даже в вопросах профориентации и трудоустройства должны стать задачами педагогов в том же самом информативно-консультативном аспекте. И если родители учеников поймут, что в русскоязычном регионе они прекрасно могут работать и содержать семью, то этому же они будут обучать в семье детей [7].

Значение работы с родителями в проекте «Этно-Вече» подтверждается еще и тем, что в семье ребенок находится максимальное количество времени, тогда получится «фитнес – симбиоз», то есть оздоравливающее сотрудничество школы и семьи в вопросах воспитания, но на базе здоровья и иных социальных ценностей.

«... Лучше добрый мир!»

В рамках проекта «Этно-Вече» планируется организация службы медиации на базе Центра, либо на базе школы. Этот орган создается для разрешения возникающих межличностных проблем, которые обостряются при формировании поликультурного сообщества.

Медиация – это участие в конфликте незаинтересованной стороны – медиатора, который должен быть выбран и одобрен обоими конфликтующими субъектами [2, 12]. Посредством медиации предпринимается попытка создания взаимного сочувствия и взаимопонимания между конфликтующими сторонами [12].

Несколько лет назад школам было рекомендовано создавать службы примирения и обеспечивать для этого благоприятные условия, учитывая положительные результаты восстановительных программ в пениitenciарных учреждениях, где содержатся малолетние правонарушители и в реабилитационных центрах для жертв насилия [4, 11, 13]. Задача медиатора в детском образовательном, оздоровительном, культурно-просветительском или исправительном учреждении – оценить, когда конфликтная ситуация требует вмешательства со стороны специалистов-конфликтологов, психологов, педагогов или сверстников [5, 7].

Важность такого посредника-медиатора подтверждается результатами исследований психологов [6], установивших, что у человека в ситуации конфликта нарушается способность к пониманию себя и окружающих, а реакции низводятся до уровня защитных или агрессивных, либо отстранения и ухода от проблемы. Последствия такого поведения деструктивны для структуры и процесса социализации личности, к ним относятся:

- представления человека о своих негативных поступках как о результат стечения неких обстоятельств, а о поступках оппонента как о проявлениях устойчивых негативных черт характера;
- возникновение образа врага, когда даже шаги оппонента к примирению рассматриваются как попытки обмана и манипулирования [8];
- возникновение чувства жертвы, когда обиженный считает себя в праве применить силу в отношении обидчика;
- привлечение конфликтантами сторонников, приводящий к эскалации конфликта;
- снижение авторитета старших и их жизненного опыта, в связи с чем обученные технологии медиации сверстники способны достичь больших успехов в деле урегулирования споров и проблем, чем взрослые.

Однако достаточно часто межличностный конфликт между школьниками разной национальности превращаются в межэтнические. А.Ю. Коновалов выделяет три уровня конфликтов на межнациональном уровне [10]:

1. В бытовом конфликте стороны в оскорблениях упоминают этнические признаки оппонента на эмоциональном уровне, не имея реальных негативных интенций в отношении самой национальности.

Задачей медиатора в таком конфликте является на первой же примирительной встрече способствовать признанию несправедливости оскорблений этнической принадлежности оппонента, принесению извинений и актуализации позиции сторон, признанию, что они не имеют ничего против национальности другого. Поскольку оскорбления национальной идентичности могут сильно ранить и надолго запоминаться, то лучше, чтобы эти извинения были принесены в начале встречи.

2. В конфликте, где один из участников чувствует себя жертвой предыдущих реальных или мнимых столкновений с другой на-

циональной группой, конфликтант считает себя вправе проявить агрессию не только в ответ на причинение ему вреда в конкретной конфликтной ситуации, но и отомстить за предыдущую вину всем представителям этноса своего обидчика. В этом случае он оправдывает свои действия тем, что выступает от лица своей этнической группы, выражает и защищает ее интересы в межэтническом противостоянии.

Такого типа конфликт, как указывает Р.Р. Максудов [12] «нагружен прошлыми обидами, претензиями и столкновениями, в которых сами участники конфликта могли участия и не принимать, но слышали об этом от референтной группы, и потому уверены в своей правоте. Проведение медиации в этом случае также сопряжено с риском, что на медиации могут актуализироваться традиционные претензии к этнической группе, поэтому усилия медиатора могут быть направлены на «отслаивание» позиции участников от мнения их референтной группы, чтобы ограничиться обсуждением только их конфликта». Если же этническая идентичность влияет на конфликт в значительной мере, и различия национальных ценностей и этнических традиций начинают определять способы реагирования в ситуации, то медиаторам следует работать с участниками по отдельности над обсуждением того, какие национальные традиции их народов способствуют примирению в поликультурном пространстве.

3. Один или несколько участников конфликта являются членами групп, в которых уже сформировались определенные, чаще всего агрессивные способы реагирования на межэтнические конфликты. Это в полной мере относится к представителям ряда молодежных субкультур. В этом случае участник конфликта может действовать против своей воли и убеждений, наносит вред оппоненту, и при этом не чувствовать к нему неприязни. В такой ситуации человек проявляющий насилие или жертва агрессии не принимают на себя ответственность за деструктивные действия, поскольку жестко связаны мнением группы, предписывающей определенные модели поведения и реакцию на конфликт с представителем другой национальности. Он не может пойти против мнения группы, поскольку это сопряжено с риском для подростка, который далеко не всегда может по своему желанию ее покинуть, а значит, условий для актуализации

конфликта и участия в медиации нет. В этом случае медиация, чаще всего, невозможна.

Причины межэтнических конфликтов зачастую лежат не в плоскости межличностного общения, в рамках территории действия медиаторов, а в пространстве поликультурного взаимодействия, в ценностях и целе-смысловой направленности образовательной среды школы, в аксиологической платформе этнической общности и семьи. Таким образом, работа медиаторов с последствиями межэтнических и даже моноэтнических конфликтов в поликультурном пространстве представляет собой деятельность:

- оценочно-рефлексивную – основана на соотношении сторонней объективной и субъективной оценки событий и побуждений субъектов конфликта,
- коррекционно-реабилитационную – направлена на исправление ситуации и восстановление утраченных или искаженных связей с индивидуальными и групповыми субъектами поликультурного пространства,
- восстановительно-профилактическую – имеет отсроченные результаты, действующие как просоциальные модели поведения и общения при угрозе возникновения конфликтной ситуации подвергавшейся медиации,
- персонологически ориентированную – рассматривает субъект конфликта в системе его взаимоотношений и в историческом аспекте формирования его личности, поведения, взаимоотношений,
- ситуативную – посредничество медиатора или группы медиаторов оказывается конфликтантам здесь и сейчас – в момент наибольшей остроты и актуализации конфликта.

Как правило, медиация становится особенно востребованной в тех образовательных организациях, где воспитательная система не налажена должным образом и ей не отводится достойное место в целостном педагогическом процессе. Таким образом, становится понятным, что подобные инновации нужны там, где нарушены традиции. Эту же мысль подтверждают указанные рядом авторов причины межэтнических конфликтов в детской, подростковой и молодежной среде поликультурного общества [10]:

- подростки, недавно приехавшие из других стран, городов и республик, в школе часто становятся отверженными для класса

на правах новичков, что не связано с их национальной принадлежностью, но переживается ими именно в этом ключе;

- большинство из детей и подростков из семей мигрантов пережили различные травмирующие ситуации в том месте, откуда уехали (безработица, война, нищета и пр.), что, собственно, и подвигло их покинуть родину;

- дети мигрантов часто испытывают агрессию со стороны окружающих в месте их нынешнего пребывания, сопряженную с тем, что, по мнению обывателей, мигранты посягают на их исконную территорию и блага;

- отвержению способствует недостаточное понимание языка, неумение «считывать» невербальные признаки неудовольствия окружающих, непонимание принятых в преобладающей социальной группе поведенческих норм;

- стереотипы представлений о той или иной национальности со стороны педагогов или родителей остальных учеников заставляет ребенка или подростка принимать несвойственные ему модели поведения, среди характеристик которых могут быть агрессивные проявления;

- в рамках стереотипов подростку проще подавлять сложившиеся у него навыки взаимодействия, которые ему помогали в критической ситуации;

- приверженность подростков к мгновенному разрешению проблем с применением таких форм как драка, агрессивная защита и другие, восприятие их как наиболее эффективных, если не единственных форм выживания и сохранения своего «Я».

Следует отметить, что при переезде в новые условия, новую неизвестную ему культуру ребенок, подросток, молодой человек не может так легко отбросить много раз выручавшие его формы решения конфликтов и быстро освоить новые. Особенно эта работа сложна, если его семья тоже не обладает формами социального взаимодействия, принятыми в поликультурном сообществе. Если учесть, что эти формы городского совместного проживания разных культур и этносов осваиваются постепенно, неявно, в процессе социализации, то понятно, что самостоятельно школьнику их освоить непросто. В этих условиях необходима неотложная педагогическая помощь, в качестве которой и выступает медиация, основанная на ряде принципов, изложенных в работах Р.Р. Максудова [2,12]:

- медиация осуществляется на добровольной основе;

- стороны должны чувствовать собственную ответственность за результат;

- стороны должны иметь заинтересованность и желание решить проблему, иметь возможность высказаться и не препятствовать высказываниям другой стороны;

- медиатор не должен брать на себя ответственность за решение конфликта, а также выражать собственное мнение, предлагать решения;

- медиатор имеет право встречаться с каждой из сторон конфликта отдельно в целях установления метода посредничества, а также ознакомления их с правилами медиации;

- медиатор должен быть беспристрастным, объективным и не должен принимать решения, предоставляя это конфликтующим сторонам;

- конфликт разрешается путем мирных соглашений между самими участниками;

- система медиации должна быть гибкой, динамичной, позволяющей вовремя корректировать алгоритм действий – технологию, методику и условия посредничества;

- стороны подписывают письменное соглашение о принятии решения и разрешении конфликта.

Как можно видеть, эти принципы носят исключительно технологический характер, не определяя сколько-нибудь длительных перспектив развития и социализации личности в поликультурном пространстве. Для того чтобы это можно было осуществить в полной мере, следует в вопросах ситуативно-субъектной медиации опираться на:

1. Аксиологический подход – выводя примирительные интенции из общности общечеловеческих терминальных ценностей, имманентно присущих культуре вне зависимости от национальной принадлежности ее носителей, а различающихся в этнических общностях лишь особенностями проявления;

2. Акмеологический и средовой подход, стараясь определить в среде образовательной организации просоциальную нишу для каждого конфликтанта и вывести его на адекватную самооценку и формирование адекватных значимых притязаний в этой среде;

3. Деятельностный подход – медиации, как и любые воздействия педагогического толка должны быть закреплены, усовер-

шенствованы, доказаны в совместной, лучше всего, творческой деятельности, охватывающей конфликтантов и их группы.

Также важно службу медиации ввести в качестве значимого компонента в систему воспитания в образовательные организации так, чтобы педагогические принципы воспитания всецело пронизывали деятельность медиатора:

1. Интенция на ценностные отношения. Такая установка помогает видеть за обыденными действиями детей драму отношений (по Ш.А. Амонашвили). Это позволяет преобразовать каждый момент совместной деятельности в проживание ценностных отношений: решение конфликта в поиск истины, участие в дискуссии – в интерес к индивидуальности, к культуре представителя иного этноса, совместный труд – в содружество наций.

2. Гуманистическая направленность воспитания предполагает последовательное отношение к любому школьнику независимо от этнической принадлежности как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

В случае реализации этого принципа воспитание выполняет следующие функции:

- в определенной мере определяет, как объект социализации человек более или менее успешно осваивает позитивные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные и поведенческие “сценарии”;

- получает определенные возможности создать условия для эффективной реализации себя человеком как субъекта социализации, для проявления и развития его субъектности в позитивном аспекте;

- может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем;

- получает возможность в определенной мере не допустить столкновения человека с теми или иными опасностями на различных возрастных этапах, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия этих столкновений, т.е. уменьшить риск превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

3. Природосообразность воспитания предполагает, что воспитание должно основываться

на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его соответственно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы как сферы разума.

4. Принцип культуросообразности воспитания предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед воспитанием стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Задача педагогов сделать прошлое и настоящее культуры нового места пребывания близкой для ребенка и подростка. На это и направлены разработанные на кафедре общей и социальной педагогики НГПУ им. К. Минина концепции адаптационного поликультурного детско-молодежного центра «ЭТНОГЛОБУС.РФ» и концепция инновационного экскурсионно-просветительского кластера по Нижегородской области «Имение С.М. Рукавишниковой».

5. В рамках этих же концепций по работе с представителями разных этносов области реализуется и принцип коллективности. Его современная трактовка предполагает, что воспитание в коллективах дает растущему человеку опыт жизни в обществе, создает условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в поликультурном обществе. При этом имеются в виду как моноэтнические, так и полиэтнические коллективы разного количественного и половозрастного состава, взаимодействующие в рамках программ Центра и Кластера в системе дополнительного образования.

6. Принцип центрации воспитания на развитии личности предполагает, что стратегия и тактика воспитания должны быть направлены на помощь детям, подросткам и юношам в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности, в создании условий для развития лич-

ности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. При этом социальные и воспитательные организации, в том числе и центры медиации, могут рассматриваться лишь как условия и средства развития личности, ограничение приоритета которой возможно настолько, насколько это необходимо для обеспечения прав других личностей.

В концепциях Центра и Кластера этот принцип учтен посредством построения индивидуальных образовательно-воспитательных маршрутов воспитанников, направленных на следующие аспекты развития личности:

- физическое развитие и достижение конкурентности физического, психического и социального здоровья представителей различных этносов;

- интеллектуальное развитие и воспитание знанием;

- социальное развитие и формирование открытых социальных интенций, адекватной самооценки и высокого уровня притязаний;

- развитие субъективности – рефлексии и саморегуляции, помощь в осознании себя, в самоопределении, самореализации, самоутверждении.

7. Диалогичность социального воспитания предполагает, что не столько диалоговый характер медиации, сколько диалог профилактического, системно-деятельностного характера, снимающий напряженность до приведения конфликтной ситуации к точке открытого конфликта.

8. Принцип дополнительности, аддитивности, целостности воспитательных воздействий в полной мере может быть реализован в программах Центра и Кластера, а также учтен при осуществлении поликультурной медиации. Для этого только следует признать лишь, что процесс духовно-ценностной ориентации человека включает в себя, хотя и противоречивые, но объективно взаимодополняющие системы ценностей разных культур.

Целостное воспитание – это воспитание, апеллирующее к отношению как ключевому объекту внимания педагога. Принцип целостности предписывает видеть в отдельном акте поведения ребенка его отношение, но и учить ребенка воспринимать отдельные события как часть единого мира, проявляющая отношение людей к миру.

Пренебрежение принципом целостности формирует импульсивного человека, чьи реакции на воздействия окружающей

среды непредсказуемы, ибо знания, чувства, привычки складывались, как думал педагог, в сумму, но эта предполагаемая сумма аннулируется, как только ситуация жизни потребует от ребенка выявить свое личное отношение к происходящему,

К личностным предпосылкам по реализации принципа целостности относятся умения педагога в каждой ситуации расценивать частные и одноактные проявления человека в качестве его отношения к миру и конкретным объектам мира.

В заключении следует отметить, что

1. Школьная медиация является актуальным направлением психолого-педагогической деятельности в современном поликультурном обществе.

2. Школьная медиация будет более эффективной в отношении всех типов межэтнических конфликтов в случае, если будет реализовываться с учетом аксиологического, акмеологического и деятельностного подходов.

3. Наиболее оптимальным представляется не изолированное функционирование центров медиации в образовательных организациях, а в качестве значимого компонента воспитательной системы школы, основанного на педагогических принципах воспитания.

4. Работа медиаторов в образовательных учреждениях должна происходить в наиболее тесной связи с системой дополнительного образования, представляющей значительные возможности как для профилактики и недопущения, так и для деятельного разрешения возникающих межэтнических конфликтов.

Задача консультативной помощи в рамках проекта «Этно-Вече» состоит в:

1. Создании бесконфликтной полиэтнической среды в школе.

2. Сделать неизвестное, незнакомое, тревожное в нашей среде – известным, знакомым, не страшным, не тревожным.

«Делай лучше нас»

В целях повышения эффективности социализации и самореализации младших школьников в условиях русскоязычного региона необходимо «помирить родителей с детьми». Это означает, что родители очень часто для своих детей хотят того, что не удалось им самим. При этом представители динамично развивающихся общин, где в семьях, как правило, осуществляется единов-

ластие отца и непререкаемый авторитет родителей, не обращают внимания на индивидуальность своего ребенка, на его способности, склонности, интересы.

Родители пытаются навязать детям, то, что не получилось когда-то или, наоборот, очень хорошо удалось родителям. В первом случае ими движет компенсаторная мотивация «пусть в доме будет хоть один медицинский работник, и это будешь ты». Во втором случае мы имеем дело с традиционалистской мотивацией, когда ребенок просто обязан сделать тоже самое, что делали его родители, следовать по их стопам «шаг в шаг». Заставляя детей действовать по их указке, по их шаблону, родители сами провоцируют скрытые переживания и появление комплексов у детей. Эти переживания могут привести к возникновению чувства внутреннего протеста, которое может стать основой межличностных конфликтов в семье.

При просвещении родителей в рамках проекта «Этно-Вече», педагоги дают им инструментарий для диагностики интересов ребенка, склонностей ребенка, для оценки результатов этого мониторинга и мотивируют к правильному реагированию на несоответствие предпрофессиональных интересов и склонностей детей и взрослых. Специалисты Центра объяснят ребенку и его родителям, чем ребенку интересно и полезно заниматься в русскоязычном регионе.

«Читайте! Завидуйте! Я гражданин!»

Специалисты информируют родителей о правах и обязанностях членов современного российского общества, о поликультурном пространстве русскоязычного региона, и тогда хотя бы это у них перестанет вызывать страх, а наоборот вызовет интерес. Ликвидация правовой безграмотности молодого поколения, юридическая поддержка

социально значимых видов деятельности представителей динамично развивающихся диаспор также одно из важных содержательных направлений деятельности педагогов в проекте «Этно-Вече» [6, 7].

Попадая в новую социальную среду, ребенок и его родители должны быстро научиться выполнять достаточно большое количество социальных ролей, осуществлять деятельность и взаимодействие. У каждой из этих ролей и форм поведения есть свои правовые стороны: что может и что не может делать человек в данных конкретных обстоятельствах. Так, поведение в семье, на улице, в общественных местах регулируются различными нормативами, и если в спортивный зал нельзя приходить БЕЗ спортивной формы, то в театр, напротив, ни в коем случае нельзя прийти В спортивной форме.

В целях формирования общероссийской гражданской идентичности представителей некоренных этносов в рамках проекта «Этно-Вече» кроме консультаций и спортивно-оздоровительных мероприятий также проводятся тренинги ликвидации правовой безграмотности: тренинг «Мои права» и другие технологии и методы. Но и здесь ценность Здоровья находится на первом плане, ведь у любого вида спорта, в любых соревнованиях применяются положения, своды правил и все отношения регулируются принципами олимпизма и «Олимпийской хартией». Таким образом, только всесторонне здоровый член общества сможет адекватно выполнять свои обязанности и полностью реализовывать свои права (рис. 4).

Их реализация в программах полиэтнического центра приводит к формированию у воспитанников чувства разумной раскрепощенности и ощущения свободы в рамках всех социально-позитивных видов деятельности.



Рис. 4. Модели социального взаимодействия, имеющие специфическое правовое регулирование

Исчезает чувство ограниченности свободы общения и творчества, что, обоснованно повышает уровень гражданской инициативы, стремления к самореализации, участия в общественной жизни в русскоговорящей среде. И все это являются акмеологическими устремлениями, позволяющими оптимизировать процесс адаптации детей и семей – представителей некоренных этносов к условиям комфортной полноценной жизни в русскоязычном регионе, как одного из векторов построения их личной культуры. Обеспечение правовой грамотности является одним из видов подготовки личности к обеспечению максимальной социальной реализации.

Здоровье – исходный показатель качества жизни человека – это здоровье ребенка, здоровье семьи, родителей. В рамках проекта «Этно-Вече» у представителей некоренных и коренных этносов в поликультурном пространстве русскоязычного региона формируется культура здоровья в следующих формах: Физическая культура, Природа здоровья, Культура здорового труда и отдыха, Ценность здоровой личности и семьи и ценность Познания культуры [4] (рис. 5).

Формы реализации проекта

1. Участие семьи во внеурочных мероприятиях;
2. Этапный индивидуальный образовательный маршрут семьи (Система консультаций);
3. Система вибинаров – «Спорт это – модно»;
4. Создание школьно-семейного арсенала средств физической культуры (Фонд оздоровительных средств);
5. Создание школьно-семейного арсенала, каталога информационных ресурсов по

обеспечению деятельности по решению вышеуказанных задач (База информационных данных);

6. Просвещение родителей – по вопросам их индивидуальным здоровья – проблематике здоровья взрослого человека.

Перспективы развития концепции

К ближайшим перспективам реализации и развития представленной концепции относятся:

1. Создание комплексной программы формирования конгруэнтного здоровья для жителей Нижегородской области;
2. Расширение программ для взрослого населения;
3. Усиление деятельности по выявлению спортивных талантов;
4. Активизация направления по работе с детьми с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Буш Р.А., Фолджер Д.П. Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту / пер. с англ. – Киев: Издатель Захарченко В.А., 2011. – 264 с.
2. Быстрицкая Е.В., Николина В.В., Аксенов С.И., Ариффулина Р.У. Барьеры социокультурного взаимодействия в полиэтнической среде // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 388.
3. Быстрицкая Е.В., Ариффулина Р.У., Аксенов С.И., Григорьева Е.Л. Концепция полиэтнического адаптационного детско-молодежного центра «ЭТНОГЛОБУС.РФ» // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2. – С. 286-288.
4. Быстрицкая Е.В. Оптимизирующая молодежная среда / Е.В. Быстрицкая, Р.У. Ариффулина, С.И. Аксенов, Е.А. Белова, Д.А. Занозин, Е.С. Киселева: учебное пособие. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2013. – 215 с.
5. Григорьева Е.Л. К проблеме включения младших школьников в поликультурное образовательное пространство / Е.Л. Григорьева, О.О. Мусин / Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры. Том 2: сборник статей по материалам I Всероссийской научно-практической конференции. 17 марта 2015 г. – Н. Новгород: Мининский университет, 2015. – 287 с.



Рис. 5. Терминальные ценности в основе проекта «Этно-Вече»

6. Григорьева Е.Л. Проблемы интеграции учителем семейного и школьного физического воспитания младших школьников / Е.Л. Григорьева, О.Л. Бойцова // Культура физическая и здоровье. – Воронеж, 2015. – № 1 (52).
7. Григорьева Е.Л. Теоретическое обоснование концепции «Этно-Вече» в ракурсе педагогики межнационального общения // Успехи современной науки. – 2015. – № 2. – С. 54-57.
8. Каппахер К. Медиация в группе равных / пер. с нем. Г. Похмелкиной // Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями / сост. Г. Мета, Г. Похмелкина. – М.: «VERTE», 2004. – С. 123-126.
9. Карнозова Л.М. Медиативный метод: классическая и восстановительная медиация // Вестник восстановительной юстиции. – 2013. – Вып.10. Вызовы и стратегии. – С. 6-18.
10. Коновалов А.Ю. Развитие школьных служб примирения. Восстановительная культура школы // Вестник восстановительной юстиции. Практики примирения: история и современность. – Вып. 9. – М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2012.
11. Мак Элри Ф. Конфликты в школах. Решение «Выигрыш-выигрыш» // Вестник восстановительной юстиции. Восстановительное правосудие в школах. – 2004. – №4. – С. 17-24.
12. Максудов Р.Р. Восстановительная медиация: практическое руководство для специалистов, реализующих восстановительный подход в работе с конфликтами и уголовно наказуемыми деяниями с участием несовершеннолетних. – М.: Программа сотрудничества ЕС и России, 2011.
13. Монк Дж. Нарративная медиация. Новый подход к разрешению конфликтов / Д. Уинслейд, Дж. Монк / пер. с англ. Д.А. Кутузовой; под ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

УДК 376.3

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Кударина А.С., Арбабаева А.Т., Жусупбекова З.Д.,
Садвакасова Н.А., Ашимханова Г.С.

*Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда,
e-mail office@ksu.kz www.ksu.kz*

В данной публикации рассматривается важнейшая задача, которую тифлопедагог решает на коррекционных занятиях всех видов, – формирование у детей навыков социально-адаптивного поведения. Это такое поведение, которое позволяет дошкольнику со зрительной патологией быть адекватным и самостоятельным в различных бытовых и простейших социальных ситуациях, а также в общении со сверстниками и взрослыми. Понимание особенностей детей с нарушениями зрения поможет тифлопедагогам и родителям этих детей подобрать адекватные методы воспитания, позволяющие предупредить или скорректировать негативные проявления в развитии личности ребёнка.

Ключевые слова: зрение, тифлопедагогика, здоровье, лечебная физическая культура, физические упражнения, дифференцированный подход, слабовидящие.

USING OF COMPLEX SYSTEM OF EXERCISES FOR FORMING OF POSTURE OF CHILDREN WITH LIMIT POSSIBILITIES

Kudarinova A.S., Arbabaeva A.T., Zhusupbekova Z.D.,
Sadvakasova N.A., Achimhanova G.S.

Karaganda State University Academician E.A. Buketov, Karaganda, e-mail office@ksu.kz www.ksu.kz

In this publication a question is examined about major task that pedagogics of blind decides on correction employments of all kinds, is forming for the children of skills socially behaviors. This such behavior that allows to the preschool child with visual pathology to be adequate and independent in different domestic and simplest social situations, and also in intermingling with coevals and adults. Understanding the characteristics of children with visual impairments will typhlitis teachers and parents of these children to choose the appropriate methods of education to help prevent or Adjusted negative manifestations in the development of the child's personality.

Keywords: sight, pedagogics of blind, health, curative physical culture, physical exercises, differentiated approach, blind.

Известно, что больший процент информации об окружающем мире человек получает через зрительный анализатор. С самого рождения ребёнка все его движения и предметно – практические действия осуществляются при участии и под контролем зрения.

В познании окружающего мира ребёнком с глубоким поражением зрения осязание играет ведущую роль. Именно оно даёт возможность слабовидящему ребёнку получить конкретные, реальные представления о ближайшем пространстве и находящихся в нём предметах.

Тифлопедагогическая практика доказала необходимость дифференцированного подхода в воспитании и обучении дошкольников со зрительной патологией различной степени тяжести (слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией) с учётом особенностей познания окружающего мира детьми каждой из названных категорий, а также общих особенностей, присущих всем детям с нарушением зрения.

Одна из таких особенностей – дети не имеют реальных представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Вслед-

ствие этого многие слова и выражения они усваивают механически, не понимая их смысла, не соотнося их с предметами и явлениями окружающего мира. Наблюдения показывают, что при достаточно большом словарном запасе у них нет чётких, конкретных представлений.

На коррекционных занятиях не только решаются задачи развития познавательных возможностей детей и формирования у них компенсаторных способов восприятия окружающего, но и создаётся положительный эмоциональный настрой. Этому в значительной степени способствует то, что дети активно взаимодействуют друг с другом и педагогом. Кроме того, они являются не только наблюдателями объектов и явлений, но и непосредственными участниками практических действий с ними, что даёт им возможность чувствовать себя уверенно и комфортно.

Известно влияние зрительной патологии на психическое развитие человека, его эмоционально – волевою сферу, на имеющееся у слепых и слабовидящих своеобразие черт характера.

Понимание этих особенностей поможет тифлопедагогам и родителям этих детей подобрать адекватные методы воспитания, позволяющие предупредить или скорректировать негативные проявления в развитии личности ребёнка.

Следует знать, что в 3–5-летнем возрасте у детей с глубокой зрительной патологией наблюдается «невроз адаптации». Это период физического и психического приспособления ребёнка к зрительной депривации, характеризуемый такими состояниями, как плаксивость, раздражительность, повышенная утомляемость. У дошкольников с косоглазием и амблиопией помимо трудностей предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве, обусловленных монокулярным характером зрения, возникает чувство психологического дискомфорта.

Это связано с тем, что в период плеоптического лечения амблиопии применяется метод прямой окклюзии (выключение из акта зрения лучше видящего глаза с целью тренировки другого – хуже видящего). Дети оказываются в положении слабовидящих, а иногда и слепых с остаточным зрением, так как острота зрения хуже видящего глаза может быть очень низкой.

Е.Н. Подколзина, З.Н. Тюбекин, Г.В. Григорьева приводят данные особенностей психического и физического развития дошкольников с косоглазием и амблиопией, которые позволяют сделать вывод о необходимости проведения с ними, как со слепыми и слабовидящими детьми коррекционно-педагогической работы.

Тифлопедагог дошкольного образовательного учреждения является ведущим специалистом, координирующим и направляющим коррекционно-педагогическую работу. В общем коррекционно-педагогическом процессе, осуществляемом в детском саду для детей с нарушением зрения, специальные коррекционные занятия играют роль пропедевтики -подготовки детей к различным видам деятельности. Тифлопедагог решает также задачу снятия психоэмоционального напряжения, связанного с отрицательным влиянием на психику детей аппаратного лечения.

При организации и планировании своей работы тифлопедагог руководствуется имеющимися коррекционными программами, методическими разработками и рекомендациями, использует также экспериментальные и авторские материалы.

Знакомство тифлопедагога с ребёнком начинается с изучения документации (записей, сделанных специалистами ПМПК, направившей ребёнка в данное учреждение, общей медицинской и офтальмологической карт). Из этих документов тифлопедагог получает сведения о психическом развитии ребёнка, его соматическом состоянии, об имеющихся заболеваниях, о диагнозе и степени тяжести зрительной патологии. Это позволяет ему составить предварительное представление о ребёнке, подготовиться к общению с ним и его родителями.

Готовность ребёнка к обучению, индивидуальные особенности его познавательной деятельности, возможности коррекции и компенсации зрительной недостаточности тифлопедагог определяет в процессе обследования. Большое значение имеет при этом выявление умений ребёнка пользоваться своим нарушенным (или остаточным – у слепых) зрением и уровень развития сохранных анализаторов.

При проведении обследования тифлопедагог имеет возможность увидеть трудности, мешающие ребёнку в овладении познавательной деятельностью, проанализировать их причины; выявить особенности поведения ребёнка, его отношение к предлагаемым заданиям, его работоспособность. Все эти данные позволяют тифлопедагогу понять, на что опираться в коррекционном обучении, определить степень и характер необходимой ему помощи, наметить основные задачи обучения. Следует учитывать, что уже в процессе обследования тифлопедагог должен наладить с каждым ребёнком хороший контакт, расположить к себе, заинтересовать в занятиях. Это является одним из условий успешности коррекционной работы.

Основная цель, которую ставит перед собой тифлопедагог в коррекционной работе с детьми, – подготовить их к восприятию того материала, который преподносится на общеобразовательных занятиях, к самостоятельному участию в других видах деятельности (в игре, в элементарном труде, в лечении зрения на аппаратах).

Тифлопедагог на своих занятиях в рамках общеразвивающего обучения решает следующие коррекционные задачи:

- формирование у детей представлений о своих зрительных возможностях и умений пользоваться нарушенным зрением;

- формирование умений получать информацию об окружающем мире с помощью всех сохранных анализаторов;

- обучение использованию получаемой полисенсорной информации в предметно – практической, познавательной и коммуникативной деятельности, в пространственной ориентировке.

Важнейшая задача, которую тифлопедагог решает на коррекционных занятиях всех видов, – формирование у детей навыков социально-адаптивного поведения. Это такое поведение, которое позволяет дошкольнику со зрительной патологией быть адекватным и самостоятельным в различных бытовых и простейших социальных ситуациях, а также в общении со сверстниками и взрослыми.

В соответствии с Программами специальных (коррекционных) образовательных учреждений (для слабовидящих детей) тифлопедагог проводит специальные коррекционные занятия следующих видов:

- развитие зрительного восприятия;
- развитие осязания и мелкой моторики;
- ориентировка в пространстве;
- социально – бытовая ориентировка.

Выделение названных видов специальных коррекционных занятий обусловлено необходимостью формирования у детей компенсаторных способов познания окружающего. Тифлопедагог проводит также комплексные коррекционные занятия. Они носят уточняющий, закрепляющий, обобщающий характер. Их содержание предполагает использование детьми определённых навыков по всем видам коррекционных занятий. Другой вид комплексных занятий, – в которых одновременно могут принять участие, например, тифлопедагог, воспитатель, логопед.

Закрепление материала предыдущих занятий (игры и упражнения, предполагающие самостоятельную деятельность детей).

Преподнесение нового материала (показ и объяснения тифлопедагога, совместное выполнение незнакомых детям или трудных для них действий).

Физкультминутка (упражнения для снятия зрительного утомления). В зависимости от сложности заданий, от интенсивности зрительной нагрузки проводят иногда не одну, а две физкультминутки.

Закрепление нового материала (игры и упражнения, предполагающие частичную или полную самостоятельность детей).

Заключительная часть (подведение тифлопедагогом итогов занятия, оценка деятельности детей).

Построение коррекционных занятий по вышеназванным программам предоставляет тифлопедагогу возможность организовать их в четкой, логически обоснованной последовательности с постепенным усложнением. Распределение программного материала по годам обучения позволяет осуществлять коррекционное обучение с учётом возраста детей.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства. – М., 1964.
2. Базарный В.Ф. Зрение у детей: проблемы развития. – Новосибирск: Наука СО, 1991.
3. Белос М.Е., Белостоцкая Е.Ш. Берегите зрение детей. – М., 1976.
4. Григорьева Л.П.. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. – М., 1999.
5. Ковалев В.А. Методика профилактики зрительного утомления и развитие зрительных способностей.
6. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения

УДК 378

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**Леденева А.В.***Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
e-mail: nastya_kvochkina@mail.ru*

Рассмотрена актуальная в современной науке проблема формирования профессиональной активности. Обоснована неразработанность данной темы в области педагогических знаний, что подчеркивает необходимость исследования данного феномена. Проведен анализ основных философских подходов к раскрытию сущности категории «активность». Особое внимание уделяется концептуальным основам формирования профессиональной активности в социально-философских исследованиях. Подробный анализ показывает возможность рассмотрения профессиональной активности с учетом фундаментальных исследований теории активности через концепции, выделенные в философии, психологии и социологии. Выявлена структура и содержание понятия активности, которая удачно интерпретирована на профессиональную активность. Выявлены компоненты профессиональной активности, которые позволяют рассмотреть ее как процесс самодвижения.

Ключевые слова: теория активности, концепция профессиональной активности.

SOCIAL AND EDUCATIONAL BACKGROUND OF PROFESSIONAL ACTIVITY FORMATION**Ledeneva A.V.***Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, e-mail: nastya_kvochkina@mail.ru*

The actual problem of modern science in the formation of a professional activity. This is proved undeveloped theme in the pedagogical knowledge that emphasizes the need to study this phenomenon. The analysis of the main philosophical approaches to the disclosure of the essence of the category of "activity". Particular attention is given to the conceptual basis of formation of professional activity in the social and philosophical studies. A detailed analysis shows the possibility of considering the professional activity in view of the fundamental theory research activity through the concepts outlined in philosophy, psychology and sociology. Revealed the structure and content of the concept of activity, which successfully interpreted on the professional activity. Identified components of professional activity, which allows to consider it as a process of self-propulsion.

Keywords: theory of activity, the concept of a professional activity.

Процессы, происходящие в современном обществе: глобализация экономики, возрастание роли информационных, интеллектуальных технологий, переход высокого уровня удовлетворения потребностей в сфере образования, культуры, духовной жизни, изменение отношений между человеком и окружающей средой – изменили представление человека о своем месте в мире. Развитие современной цивилизации, ее настоящее и будущее зависит в первую очередь от самого человека, его знаний и отношения к обществу. Все эти проблемы актуализируют необходимость исследования проблемы активности человека.

Особенностью современного общества является то, что человек не приспосабливается, а активно изучает и принимает ситуации социальных перемен. Эти ориентиры были признаны в международном образовательном пространстве и зафиксированы в программах ЮНЕСКО как рабочие ориентиры. Сегодня на рынке труда наблюдается тенденция замедления спроса на работников некоторых специальностей и направлений,

но в то же время следует отметить и недостаток высококвалифицированных кадров различных уровней. Вполне естественно, что в современных рыночных условиях профессиональная активность человека зависит от спроса на профессию, а, следовательно, от субъективной оценки возможностей, которые предоставляет ему эта профессия.

Исследование феномена профессиональной активности, прежде всего, предполагает определение того, что представляет собой активность вообще. Поэтому цель работы – выявить сущностные характеристики профессиональной активности через общую категорию активности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- 1) исследовать категорию активность в философском аспекте,
- 2) дать определение понятию «профессиональная активность»,
- 3) определить механизм формирования профессиональной активности.

Основными теоретико-методологическими основами работы выступают работы,

посвященные общей категории «активности»: Смирнов С.Д., Кремлянский В.И., Поливанов В.В., Карилук А.С.; социологические исследования человеческой активности Гофман И., Хоманс Дж., Паранос Т.; психолого-педагогическая литература по проблеме «профессиональная активность»: Абульханова-Славская К.А., Волкова Е.Н., Глуханюк Н.С., Джидарьян И.А., Маркова А.К., Митина Л.М. и др.

В отечественной психологии изучение феноменов саморазвития, неадаптивности профессиональной деятельности, зависимости ее от субъекта ведя сквозь призму двух категорий: субъектности (Е.Н. Волкова, Н.С. Глуханюк, А.К. Маркова) и активности (А.А. Волочков, Б.А. Вяткин, Л.М. Митина). Это положение в полном праве относится и к педагогической деятельности. Однако недостаточное изучение проблем профессиональной активности педагогической науки актуализирует тему исследования.

Категория «активность личности» долгое время не освещалась ни в общенаучных, ни в философских, ни в специальных энциклопедиях и словарях. Книга Н.А. Бернштейна «Очерки по физиологии активности» (1966 г.) не смогла особо продвинуть эту работу, только через двадцать лет появились первые публикации в «Кратком психологическом словаре» (1985 г.).

Однако следует признать, что в семидесятые и восьмидесятые годы прошлого столетия явный интерес исследователей был проявлен к категории активности и обусловлен, помимо научного интереса, внутрисполитической линией партии и советского государства (Арефьева Г.С.). В эти годы начал формироваться особый взгляд на человека, как преодолевающего барьеры своей природной или социальной ограниченности существа, способного к созиданию новой формации. Данный подход изучает человека как обладающего сознанием, действующего сознательно, ставящего и реализующего свои цели.

Основным атрибутом такого субъекта жизни является активность. Активность человека проявляется как «тенденция индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» (Мещеряков Б., Зинченко В.), как творческое отношение к своей жизни. При этом понимается учет ведущей роли активности человека как субъекта в оптимальном определении успешной

самореализации в различных жизненных обстоятельствах.

Надо отметить, что по-прежнему в современной философии недостаточно разработан принцип активности, поскольку он не формулируется как таковой и, по-видимому, на то существует развитая теория отражения, теория деятельности, и теория активности остается не столь востребованной. Справедливо подчеркнуть, синергетика, которая сегодня осуществляет действия по интегрированию в область наук о человеке и обществе, формируется как социальная синергетика, рассматривающая социальные субъекты как нелинейные и открытые сложные системы, находящихся в постоянном взаимном обмене и обмене со средой, строит свои изыскания на признании всякой активности, провозглашая о активности человека: «индивидуальная активность вовсе не обречена на бессмысленность» (Пригожин И.Р., Стенгерс И.).

Нельзя оставить без внимания научный интерес Р.Г. Баранцева, И.М. Фейгенберга к проблеме активности и интенцию Х. Йоаса о том, что «люди постоянно находятся в активной взаимосвязи с миром».

В качестве философской категории активность, мы убедимся в этом чуть позже, следует понимать как всеобщее свойство, атрибут материи, выражающееся, во-первых, в ее способности к самодвижению; во-вторых, способности изменять другие объекты; в-третьих, способности развивать определенные внутренние состояния, актуализирующие природу объекта под влиянием внешних воздействий.

Обращаясь к понятию «активность», авторы высказывают различные, нередко противоречащие друг другу суждения.

Одна группа исследователей (Ануфриев Е.А., Станкевич Л.П.) полагает, что активность является мерой деятельности. Другие авторы (Беленький В.Х., Комаров Е.Г., Кряжев П.Е.) предлагают связать активность с понятием «самодеятельность». Активность, по их мнению, – это свободная деятельность, не навязанная извне, а внутренне необходимая для человека, группы, коллектива, выражаемая в их самодеятельности.

То, общее, что содержится в этих высказываниях и что их объединяет, состоит в утверждении активности как определенной характеристики некоторых видов человеческой деятельности. Активность здесь противопоставляется иной – неактивной, пас-

сивной – деятельности. То есть активность рассматривается как понятие, отражающее свойства деятельности. Между тем существуют другие суждения о том, что понятие активности в категориальном плане употребляется в ином смысле. Так, А.В. Маргулис считает, что активность распространяется на процессы и явления органического мира. По его мнению, активность есть система операций, которые осуществляет определенная материальная биологическая или общественная система для собственного производства.

Нельзя не упомянуть исследователей, которые возражают против такого утверждения, они по этому поводу пишут, что понятие активности распространяется равно как на биологический и социальный уровень, так и на неорганическую сферу. Они указывают на данные естествознания, которые свидетельствуют о специфическом проявлении активности в неживой природе. Так, в физике есть не только единица измерения активности, но и определена специальная формула этого измерения. Поэтому они считают, что активность является существенным свойством всей материи. Кроме того, основанием такого утверждения служат не только сама природа активности, но и ее источники – движение, взаимодействие, отражение.

Положение о том, что активность принадлежит всей материи, можно найти в позиции этих авторов (Коршунов А.М.) с точки зрения, которых активность является свойством всей материи, представляется обоснованной.

Активность характеризует энергетическую сторону тех или иных взаимодействий, их интенсивность, она выступает мерой движения, скорости изменения процессов. В данном случае говорят об активизации атмосферной и вулканической деятельности, солнечной активности и т.п. Также может идти речь об активности как мере не только явного, но и потенциального изменения, развития, движения. Активность можно определить как действие (совокупность действий) того или иного предмета (явления), обусловленное причинами, носящими внутренний характер. Следовательно, это не просто движение (изменение, действие), а самодвижение. Активность как фундаментальное явление действительности может быть правильно понята в сопоставлении с другим явлением действительности – пас-

сивностью, существенным признаком которого есть внешняя детерминация. Состояния активности и пассивности сосуществуют и находятся между собой в отношении взаимозависимости и взаимодополняемости. Ф. Энгельс в «Диалектике природы» пишет: «Все процессы природы двусторонни: они основываются на отношении между, по меньшей мере, двумя действующими частями, на действии и противодействии. Только одна часть – активная, действенная, другая же – пассивная».

Обладая потенциальной всеобщностью, активность присутствует и проявляется везде, во всех сферах.

Итак, активность лежит в самом фундаменте материи, выражая ее способность к количественным и качественным изменениям. В этом просматривается роль активности не только в образовании упорядоченных и устойчивых систем, но и систем самоуправляемых и саморегулирующихся.

Явления самодвижения, самоизменения, которые наблюдаются на уровне элементарных частиц, заключаются в тенденции к выходу из состояния полной уравновешенности со средой за счет внутренних отклонений, причиной которых является, в конечном счете, некоторая неоднородность материи, отсутствие полной качественной тождественности. По этой причине явления активности описываются в терминах автономности, спонтанности, самопроизвольности, инициативности и т.п., тем самым подчеркивается некая самость объекта. Спонтанность – одна из ключевых особенностей процесса самоорганизации системы. «Самоорганизация – это способность систем различной природы, биологических и социальных, прежде всего, к самопроизвольной, внутренне детерминированной активности в направлении роста их организованности в складывающейся негативной среде существования... Как правило, процесс этот является переходом системы в из одного стабильного состояния (порядок) к другому стабильному состоянию (порядок), через состояние неустойчивости, повышенной чувствительности к внешним и внутренним воздействиям и флуктуациям, через состояние хаоса, высшая точка которого бифуркация» (Шалаев В.П.). Однако «система вне среды не может быть активной. Высокая активность не может быть следствием высокой изолированности системы. Любая активность обусловлена как внутренне, так

и внешне» (Петрушенко Л.А.). Отсюда про-
сматриваются два значения активности:

1) сторона, характеризующая любой про-
цесс взаимодействия или действия, детерми-
нируемая внутренней природой объекта;

2) процесс, характер которого определя-
ется, прежде всего, внутренней детермина-
цией объекта, его самообусловленностью; в
этом случае внутренняя детерминация как
бы доминирует над внешней.

В своем втором значении активность
приписывается лишь живым системам (Да-
выдова Г.А.). Можем добавить, активность
живых организмов – это важнейший обще-
биологический фактор.

Теперь необходимо перейти от общего
понимания активности к описанию форм ее
развития. Первой качественной ступенью в
развитии активности является переход от
активности как всеобщего свойства мате-
рии к активности, присущей живым суще-
ствам и проявляющейся во всех процессах
жизнедеятельности. Одной из главных от-
личительных черт живого, отражающих его
качественно новый уровень активности, яв-
ляется способность к осуществлению не-
гэнтропических процессов. «Живая систе-
ма стремится увеличить негэнтропию во
всех проявлениях активного поведения»
(Бернштейн Н.А.). Эта борьба связана не
только с приобретением энергии, но и с рас-
ходом ее, однако баланс этих процессов на
сколько-нибудь длительном отрезке време-
ни должен быть положительным, иначе си-
стема погибнет и потеряет свою качествен-
ную специфику.

Вторая ступень развития активности
связана с приобретением нового качества,
которое состоит в том, что активность мо-
жет инициативно исходить от самих живых
организмов, может быть спонтанной, осно-
ванной на внутренних процессах. Следует
отметить, что на этом этапе развития суще-
ствует значительный промежуток во време-
ни и пространстве между актом расхода
энергии и актом получения энергии. Второй
этап изменения активности связан с пере-
ходом от растительной формы жизни к живот-
ному, т.е. соответственно от ответной актив-
ности к поисковой.

Третья ступень в развитии активности
связана с человеческой деятельностью. На
смену приспособлению животных к природе
приходит активность человека, направ-
ленная на преобразование и изменение
окружающего мира в соответствии с соб-

ственными целями. Организм «не только и
не просто взаимодействует с окружающим
миром, но и активно воздействует на него,
изменяя его в нужном отношении».

Исследователь П.Я. Гальперин выделя-
ет уровни развития активности, используя
термин «действие». Согласно его позиции,
первый уровень – уровень физического дей-
ствия в неживой природе, когда результат
действия не оказывает никакого влияния на
действие породившего его механизма. Вто-
рой уровень – уровень физиологического
действия, на котором результаты действия
не только регулируют его исполнение, а в
случае положительного результата еще и
подкрепляют механизм, производящий эти
действия. Третий уровень – уровень дей-
ствия субъекта или уровень собственно ак-
тивного действия. Этот уровень характерен
для животных, обладающих психикой. На
данном уровне происходит экстраполяция
действия в плане образа. Четвертый уро-
вень – уровень действия личности. Актив-
ность регулируется на основе осознания со-
циального значения ситуации и средств, об-
разцов и способов действия. Субъект не
ограничивается индивидуальным опытом и
переходит к рефлексии собственного и со-
циального опыта.

С.Д. Смирнов выделяет три основных
направления в развитии активности как
функции всевозрастающей сложности орга-
низации ее материальных носителей.

1. «Продвижение вверх по оси, которую
можно было бы назвать мерой инициа-
тивности. Нижняя граница ее может быть обо-
значена как полная пассивность, определяе-
мость существования объекта только внеш-
ними воздействиями, а верхняя граница –
как абсолютно спонтанная активность,
определяемость поведения объекта только
внутренними состояниями». Среднюю по-
зицию занимает реактивность на этой оси,
иначе ответная активность, которая по сво-
им характеристикам и результатам выходит
за пределы непосредственных энергетиче-
ских и структурных изменений, вызывае-
мых в объекте воздействующим стимулом.

Следует отметить, что абсолютная пас-
сивность недостижима, так как объект все-
гда изменяется соответственно собственной
природе, привносит нечто от себя в резуль-
тат любого воздействия, хотя это может
быть крайне минимально и в пределе стре-
миться к нулю. Также верно, что абсолютно
спонтанной активности не существует: ибо

субъект активности всегда должен учитывать характер объекта, его определенные внутренние качества, без этого не может быть нужного для субъекта результата взаимодействия с ним; далее – любое внутренне обусловленное состояние субъекта активности само является «следствием пусть и очень далеко отставленных во времени и пространстве прошлых взаимодействий субъекта со своим окружением».

2. Параметром, по которому идет усложнение форм активности, является «рост пространственно-временных промежутков между началом акта (спонтанного или ответного), связанного с тратой энергии и его позитивным результатом, приводящим к накоплению энергии».

3. Важнейшим направлением изменения активности признается «переход от процессов адаптивного, приспособительного плана к процессам преобразования и активного конструирования внешних условий существования системы, стремящейся сохранить и развить свою внутреннюю определенность».

Один из возможных путей исследования заключается в том, чтобы адекватно осмыслить своеобразие такого типа причинности, который скрывается за феноменом активности человека. Речь идет об актуальной причинности, т.е. активность системы есть детерминированность тенденций ее изменения теми инновациями, которые возникают в ней актуально («здесь и теперь») – это детерминизм со стороны настоящего, а не прошлого или будущего.

Исследование любого вида активности происходит через понимание активности личности или активности человека. Поэтому, прежде всего, необходимо провести анализ концептуальных основ социологических исследований по проблеме «человеческой активности».

Феномен активности личности, места индивида в социуме является объектом исследования многих наук – социологии, психологии, педагогики. Проблема активности личности находилась в центре внимания представителей марксистско-ленинской социологии. К. Маркс, Ф. Энгельс, В. Ленин и другие выдвигали идею дифференциации общества по принципу распределения экономических ресурсов. Согласно их точке зрения активность индивида находится в зависимости от уровня материального производства и возможности удовлетворения

материальных потребностей. Фактором активности личности К. Маркс, Ф. Энгельс, В. Ленин определяют труд. Именно в процессе трудовой деятельности индивид выражает свою разумность и социальную природу. Следует отметить, что труд порождает возникновение особого рода коммуникации между людьми – производственных отношений. Следовательно, активность отдельного индивида зависит от материального производства, специфики трудовой деятельности, характера отношений, образующихся между людьми в процессе их реализации. Кроме того, данные учёные определили в качестве значимого условия формирования активности человека – состояние социальной среды (исторические условия).

Представители критической теории (М. Хоркхаймер, Г. Маркузе, Т. Адорно) предложили иное понимание причин активности личности. Социологи пришли к заключению снижения активности человека в результате трансформации мировоззренческих позиций социума. В процессе развития цивилизации отдельный человек становится частью господствующей рациональной системы. Итогом подобного преобразования становится навязывание необходимой модели поведения индивида, формирование выгодных социуму стандартов и норм его жизнедеятельности, исчезновение активности личности как таковой. М. Хоркхаймер и Т. Адорно пишут, что с развитием науки, совершенствованием знаний человечество смогло достичь инструментальной рациональности – отношения на основе выявления полезности вещей. Рациональность жизни привела к возникновению общих правил, стандартов, распространению массовой культуры, созданию машин и техники. Жить в подобном рациональном обществе просто, так как всё определено за человека заранее. Однако социологи подчёркивают, что чем более рациональна жизнь человека, тем в большей степени он подвержен манипуляции со стороны системы (общества, властных структур). Упрощая свою жизнь, индивид теряет личную активность. Рационализация подавляет природу человека, переводя его из состояния субъекта в объект. В современном обществе только искусство и любовь не подвергаются негативному влиянию инструментальной рациональности. Следовательно, личность может проявить свою природную активность только посредством творческой деятельности.

Похожая точка зрения относительно анализа сущности активности человека в современном обществе наблюдается у Г. Маркузе. Социолог утверждает, что индустриализация породила новое свойство социума – «комфортабельную несвободу». Ученый выделяет следующие признаки данного общества: наличие контроля над жизнью человека, развитие сферы услуг. Общество само навязывает индивиду нужный стиль деятельности посредством торговли, рекламы, массовой культуры. В результате подобных общественных манипуляций поведение человека задаётся конкретной траекторией – одномерностью. Личность при этом перестаёт выполнять функцию субъекта деятельности. Активность в таком социуме реализуется социальными группами, не желающими принять существующий порядок. Среди таких категорий социолог называет безработных граждан, молодёжь, женщин, общин хиппи, этнических и сексуальных меньшинств. Г. Маркузе объясняет причину активности данных групп наличием пост-технологической рациональности, находящей своё проявление в формировании новых ценностей нематериального характера (достижение удовольствия, любви). Таким образом, сторонники критической теории общества считают, что активностью обладают «аутсайдеры», специфика активности которых детерминируется неприятием существующего социального порядка, стандартных норм и правил поведения.

Основоположник структурного функционализма – Т. Парсонс считал, что активность личности определяется спецификой социальных функций, выполняемых индивидом. Учёный предложил свою модель человека как системы. В качестве элементов человека-системы Т. Парсонс выделяет организм (биологическая система, позволяющая функционировать внутренним органам), личность (психическая компонента, отвечающая за выработку целей деятельности), социальную систему (определяет нормы и стиль поведения, приемлемый для социального окружения), культуру (традиции, ценности, нормы общества). Выполнение различных функций в зависимости от конкретных жизненных ситуаций определяет сущность, характер активности человека как социальной системы. В качестве таких функций учёный называет: адаптацию к условиям окружающей среды, целедостижение, интеграцию, поддержание латентного

образца. Следует заметить, что концепция Т. Парсонса не даёт исчерпывающего объяснения причин активности человека. В то же время выделенные им социальные функции, их наличие, успешность использования могут рассматривать в качестве универсального средства исследования любых социальных систем, роли человека в различных социальных процессах.

Согласно идеям концепции символического интеракционизма основание активности человека рассматривается с позиции умения и способности индивида воспринимать, использовать в практической деятельности различные символы. Подобными символами представители данного научного течения Д. Мид, Г. Блумер, И. Гоффман определяют значения вещей и действий. В процессе общения, или «интеракции», человек воспринимает те или иные символы, в соответствии с их расшифровкой выбирает определённую модель поведения. Д. Мид даёт интерпретацию понятия «активность человека» посредством исследования особой установки мышления – «обобщенный другой». Сущность указанной установки заключается в умении человека проецировать свойства своего личного характера, собственные модели поведения на другого индивида в процессе межличностной коммуникации. Социолог поясняет, что в ходе общения индивид способен выделять лишь те свойства личности, которые характерны для него самого. Таким образом, «обобщенный другой» выступает частью собственного «Я» человека. В связи с этим анализ трудов Д. Мида даёт основание отождествления активности личности с возможностью формирования и интерпретации образа «обобщенный другой».

И. Гоффман, как представитель символического интеракционизма и разработчик течения драматургической социологии, выдвигает свою интерпретацию понятия активности личности. Исследователь приходит к заключению детерминированности жизни человека социальными условиями и факторами. Целенаправленность любого вида деятельности индивида обуславливает выбор определённой модели поведения – «социальной роли», различных вспомогательных средств (материальные, духовные, человеческие) – «реквизитов», от которых будет зависеть активность человека. Пространственный характер деятельности личности («социальные декорации») также

вносит свои коррективы в реализацию активности индивида. Таким образом, специфика активности человека, согласно И. Гофману, выражается в разнообразии социальных ролей личности, способности адекватного применения данных ролей сообразно временным условиям, обладании большим набором различных средств достижения поставленных целей.

Своё осмысление сущности и содержания понятия «активность личности» было предложено представителями теории социального обмена Д. Хомансом, П. Блау, Б. Скиннером. Согласно их точке зрения активность человека заключается в достижении собственной выгоды. Люди постоянно осуществляют различные коммуникации. Общаясь с другими людьми, индивид пытается получить для себя что-то ценное от другого участника общения: материальные блага, уважение, знаки престижа, одобрение, поддержку, любовь и др. Причём подобное поведение характерно для каждой личности. Человек знает, что, помогая другому, он получит ответную реакцию на свои действия в виде неких материальных или духовных благ. Подобный процесс носит название «социального обмена». Д. Хоманс отождествляет понятия «активность» и «успешность социального обмена» и выделяет следующие особенности активности индивида в обществе:

- степень вознаграждения индивида за социальное действие определяет его активность;
- повторение в будущем стимула, получившего вознаграждение в прошлом, определяет выбор реализованной модели поведения;
- ценность результата деятельности обесценивает активность личности.

Влияние различных стимулов на социальный обмен изучал Б. Скиннер, определивший, что активность личности проявляется в индивидуальном «научении». Под термином «научение» исследователь понимал тот опыт, который человек приобрёл в течение жизни в виде освоения различных моделей поведения. В процессе жизни у индивида происходит подкрепление тех моделей поведения, которые позволяют осуществлять более эффективный и выгодный социальный обмен.

Следует отметить, что представители данной теории в качестве фактора активности человека рассматривали характер соци-

ального обмена. В повседневной жизни социальный обмен протекает не по стандартным схемам. Зачастую один из участников обмена обладает наибольшими ресурсами (финансовые средства, статус, должность и др.). Это даёт ему возможность манипулировать другим человеком, заставляя подчиняться своим условиям, подавляя при этом сопротивление. Данная идея была проанализирована П. Блау и впоследствии получила название несимметричности социального обмена. Социолог доказал, что активность одних групп населения в силу отдельных факторов может быть выше, нежели у остальных. В качестве таких факторов он определил наличие властных ресурсов. Результатом несимметричного социального обмена становится закрепление в обществе неравенства, нарушения социального баланса.

Сторонники теории рационального выбора предложили отождествлять активность индивида с возможностью человека выбирать оптимальную альтернативу поведения в той или иной ситуации. Каждая личность стремится к получению личной выгоды. Осуществляя взаимодействие с социальным окружением, индивид выбирает для себя ту модель поведения, либо тех участников, которые дают возможность в большей степени удовлетворять свои потребности. Проявление активности, согласно точке зрения сторонников данной концепции, есть реализация выбора между альтернативами личной или социальной выгоды в пользу наиболее предпочтительных.

Проблема концептуализации понятия «активность человека» нашла своё отражение в теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса, теории структуризации Э. Гидденса, конструктивистском структуриализме П. Бурдьё. Немецкий социолог Ю. Хабермас считал, что общество и все отношения в нём образуют две составляющие – целерациональное действие и коммуникативное действие. Целерациональное действие выполняет задачу обеспечения основных функций и воспроизводства общества, вбирает в себя формальные нормы, правила, предписания. Основная задача данной составляющей заключается в обеспечении благосостояния и безопасности индивидов. В противовес прагматичному целерациональному существует коммуникативное действие, определяющее передачу знаний, социализацию личности, взаимодействие между людьми, саморазвитие индивида.

Развитие цивилизации привело к тому, что целерациональное действие (система) стало заменять собой коммуникативное действие (жизненный мир). По мнению Хабермаса, активность человека обуславливается возможностью осуществлять коммуникативное действие. Однако в современном мире активность личности постоянно снижается в силу поглощения жизненного мира стандартами и нормами системы.

Таким образом, изучение активности человека в научном знании должно опираться как на уже имеющиеся методологические разработки, так и на явления, факты современной социальной действительности. Всё это будет способствовать дальнейшему формированию и развитию понятия «активность личности», переводу его в статус научной категории.

Творческий, активный, субъектный, неадаптивный характер деятельности (Е.Н. Волкова, Б.А. Вяткин, Н.С. Глуханюк, Л.М. Митина) является ключевой особенностью учителя способного создавать, изменять и подстраиваться к изменяющимся образовательным программам, а также способного обучать самостоятельных, творческих, активных детей.

Исследование субъектности педагога ведется через выделение ее различных эмпирических индикаторов, интегративных показателей. В качестве таковых в исследованиях выступают: готовность к педагогической деятельности, самосознание и аутопсихологическая компетентность (Н.С. Глуханюк); профессиональная компетентность (А.К. Маркова); мотивация с гуманистической направленностью и внутренним локусом контроля, позитивная, гибкая, открытая Я-концепция (Е.Н. Волкова).

В работах, посвященных исследованию педагога как субъекта деятельности довольно часто используется словосочетание «профессиональная активность», однако каждый раз исследователи уходят от его определения.

Так, в книге «Психология профессионального развития учителя» Л.М. Митина (1998) впервые в научной литературе употребляет словосочетание «профессиональная активность», но не вводит его определения, а в последующем тексте своей работы заменяет другими терминами.

В рамках концепции целостной активности субъекта жизнедеятельности представителем Пермской психологической

школы А.А. Волочковым (2007) был разработан «Вопросник профессиональной активности учителя» и доказано, что профессиональная активность – целостное, многоуровневое образование, построенное по динамическому принципу и состоящее из четырех взаимодействующих подсистем: 1) потенциала активности в профессиональной деятельности, 2) регулятивного компонента профессиональной активности, 3) динамического компонента и 4) результативного компонента.

В.С. Мерлин отмечал, что формирование творческой индивидуальности каждого человека предполагает изучение системообразующей функции деятельности, которую она приобретает: «деятельность только тогда может создавать новые связи между свойствами субъекта, когда она не определена ни свойствами субъекта, ни неизменными требованиями объективной ситуации, а детерминирована динамически изменяющимся характером их связи» (В.С. Мерлин, 1986).

Анализ научной литературы по изучаемой проблеме позволил сформулировать гипотезу о структуре профессиональной активности. Таковая состоит из пяти подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, основанной на динамическом принципе, отражающем активность как самодвижение. Это в частности:

- энергетический компонент профессиональной активности – профессиональная мотивация: побуждения, вызывающие активность субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация отражает отношение и установку субъекта к профессиональной деятельности.

- компонент программирования, выражающий объективные возможности субъекта в профессиональной деятельности, который основывается на компонентном интеллекте. В его состав входит интеллектуальный уровень субъекта, оригинальность продукта его интеллектуальной деятельности, его компетентность и специфические способности (для данной профессиональной деятельности).

- регулятивный компонент, который отражает характер отношений произвольной и непроизвольной саморегуляции в профессиональной деятельности выражается посредством проявления рефлексивности и дисциплинированности, организованности субъекта.

- динамический компонент структуры профессиональной активности включает в себя: динамические, «скоростные» характеристики активности, связанные с содержанием профессиональной деятельности (темп, интенсивность, предметная и социальная эргичность как уровень потребности и стремление к вовлеченности в трудовую, социально напряженную деятельность; характеристики динамики видоизменения профессиональной деятельности (инициативность, проявления надситуативной активности).

- результативный компонент структуры профессиональной активности включает в себя: объективные результаты профессиональной деятельности – профессиональные достижения (Определяется уровень профессиональной деятельности. Под уровнем профессиональной деятельности понимается показатель качества изменений объекта профессиональной деятельности по классификации Г.С. Альтшуллера – возникновение нового качества объекта профессиональной деятельности, выступающего как ее результат, выгодно отличающийся от результата конкурентов, в целях достижения высокой конкурентоспособности результата профессиональной деятельности.); субъективные результаты профессиональной деятельности, выполняющие функцию самоконтроля: самооценка результатов и удовлетворенность ими.

Иными словами, профессиональную активность можно рассматривать как целостную структурно-динамическую систему, в которой все элементы и компоненты находятся в определенном функциональном отношении друг с другом. Если же один компонент или функциональное отношение нарушается, это затрагивает всю систему.

Сущностными характеристиками профессиональной активности по мнению педагогов и психологов можно выделить следующие:

- профессиональная активность является качественно-количественной мерой взаимодействия субъекта профессиональной деятельности с профессиональной средой, нормами, традициями, требованиями профессиональной деятельности, составляющими значительную часть мира индивидуальности;

- профессиональная активность является внутренней по источникам детерминации: это степень зависимости субъекта от

развития его профессиональной деятельности, профессионального становления;

- индивидуальная профессиональная среда – часть мира индивидуальности субъекта, непосредственно связанная с его профессиональным становлением, профессиональной деятельностью, профессиональной жизнью;

- профессиональная активность как совокупность обусловленных субъектом моментов движения характеризует динамическую сторону профессиональной деятельности;

- профессиональная активность личности является результатом интеграции наиболее существенных в профессиональной деятельности видов активности – трудовой, интеллектуальной, волевой и др.;

- структура и внешние проявления профессиональной активности имеют свои возрастные, гендерные и индивидуальные особенности.

В процессе первичного анализа научной литературы нами была сформулирована гипотеза о механизме прохождения и формирования профессиональной активности.

В процессе целенаправленно организуемой профессиональной деятельности происходит формирование и изменение состояния и позиции субъекта следующим образом. В условиях накопления информации и опыта осуществления профессиональной деятельности (при решении профессиональных задач) увеличивается внимательность субъекта к системе профессиональной деятельности: он уже видит и использует несущественные ее переменные. Это ведет к улучшению управления системой, результатами профессиональной деятельности. Овладение системой приводит к удовлетворенности результатом, порождению нового замысла, основанного уже на целенаправленно изысканных субъектом переменных в целях осуществления еще более эффективного управления.

Так возникает удовлетворенность от совершенствования управления системой субъектом посредством целенаправленного изыскания им все оных несущественных переменных в управлении системой. Это – источник дальнейшей профессиональной активности.

Предложенный механизм порождения и развития профессиональной активности характеризует ее как структурно-динамическую систему.

Предложенная нами структура профессиональной активности, характеризующая развитие профессиональной деятельности, должна ей соответствовать: это взаимодействие компонентов профессиональной мотивации (профессиональной задачи), действия и операций, контроля и оценки.

Возникающая активность на основе последовательного нарушения и восстановления каких-то параметров организма, личности, системы «человек – среда» и др. несет в себе причинно-следственные характеристики: нарушение равновесия формирует стремление к его восстановлению и порождает соответствующие следствия, что является в конечном счете источником побуждения, энергическим элементом активности. Именно этими закономерно проявляющимися явлениями можно объяснить тот факт, что процесс деятельности как процесс уравнивания становится источником побуждения к ней человека, стоит лишь ему начать осуществление этой деятельности.

Формирование механизмов возникновения активности рассматривает М.А. Котик на основе механизма динамического равновесия. Им представлена схема развития и изменения состояния и позиции субъекта в процессе целенаправленно организуемой деятельности. В начале деятельности, когда информированность оказывается ниже неопределенности возникающей у него задачи, субъект будет реагировать на такую ситуацию эмоциями тревоги, которые способствуют мобилизации внутренних ресурсов и продуктивности деятельности – росту информированности субъекта. Когда же информированность субъекта достигнет уровня, необходимого для решения возникающих задач, он будет их успешно разрешать.

Решение задач деятельности далее вновь усложняется, т.к. в процесс включаются другие переменные, которые так же требуется выдерживать в заданной норме. Поэтому субъект снова сталкивается с ситуацией, когда его информированность оказывается ниже неопределенности решаемых задач.

В рамках механизма динамического равновесия В.Г. Леонтьевым предложен «принцип последовательного усовершенствования» как один из основных источников, механизмов спонтанной активности и мотивации, с которым также согласуется предложенная гипотеза.

«Механизм динамического уравнивания заключается в том, что уравни-

вание в одной структуре ведет к нарушению равновесия в другой, а уравнивание в этой – к нарушению равновесия в третьей и так бесконечно. Отсюда уравнивание в организме и личности идет как непрерывно возобновляемый процесс. В этой последовательной смене «равновесия – неравновесия» заключен основной источник психической и психофизиологической активности организма и личности человека».

Активность в целом и профессиональная активность в частности рассматриваются как циклический процесс, характеризующийся в своем развитии и источниках самодвижением по пути: замысел – его реализация – новый замысел и др., т.е. по пути циклического спиралевидного развития. Профессиональная активность – это самодвижение субъекта в профессиональной деятельности и ее развитии, которое он совершает как субъект активности.

Таким образом, профессиональная активность – это структурно-динамическая система с субъективными источниками детерминации циклического функционирования профессиональной деятельности от ее замысла до регуляции реализации программы и получения конечного результата.

Система активности, несмотря на свою самостоятельность, не может существовать вне интегральной индивидуальности. По своей основной функции профессиональная активность в структуре интегральной индивидуальности есть один из аспектов способа ее существования. Он-то обеспечивает и адаптацию к среде, и ее изменение, формирование, а также саморазвитие интегральной индивидуальности как субъекта таких взаимодействий.

Список литературы

1. Абудьханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПИО «МОДЭК», 1999.
2. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ИПРАН, ПЕР СЭ, 2002. – С. 34-50.
3. Арефьева Г.С. Социальная активность (Проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании) – М.: Политиздат, 1974. – 280 с.; Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / отв. ред. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д: Издат. Рост. Ун-та, 1983. – 173 с.; Губанов Н.И. К проблеме активности и социальной обусловленности чувственного отражения // Вопросы философии. – 1984. – № 2. – С. 69-70.
4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. и вступ. статья А.Д. Ковалева. – М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000.

5. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 428.
6. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / пер. с англ., под ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. – М.: Издат. ЛКИ, 2008. – С. 260.
7. Баранцев Р.Г. Активность саморазвития. Синергетическая парадигма. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 79-85; Фейгенберг И.М. Активность и заполнение информационного дефицита // Вопросы философии. – 2005. – №4. – С. 86-93; Реактивность или активность? (Смена парадигм в нейрофизиологии) // Вопросы философии. – 2007. – № 11. – С. 133-143.
8. Йоас Х. Действие – это состояние, в котором существуют люди в мире // Социологические исследования. – 2010. – № 8. – С. 122.
9. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 152 с.
10. Станкевич Л.П. Активность как мера деятельности личности // Вестник Моск. ун-та, сер. Философия. – 1970. – № 6.
11. Бельский В.Х. Активность народных масс. – Красноярск, 1973. – 286 с.
12. Комаров Е.Г. Политическая культура молодежи: проблемы формирования и развития. – М.: Мысль, 1986. – 155 с.
13. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин, 1987.
14. Кряжев П.Е. Общество и личность. – М.: Госполитиздат, 1961. – 94 с.
15. Маргулис А.В. Категория деятельности человека // Философские науки. – 1975. – № 2. – С. 43-45.
16. Коршунов А.М. Диалектика субъекта и объекта в познании (лекции). – М.: Политиздат, 1982. – С. 30; Кремянский В.И. К анализу понятия активности материальных систем // Вопросы философии. – 1969. – №10. – С. 54-61; Петрушик А.И. Творческая активность субъекта в познании. – Минск: Наука и техника, 1975. – 143 с.
17. Энгельс Ф. Диалектика природы / Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Госполитиздат, 1961. – Т. 20. – С. 404.
18. Шалаев В.П. Синергетика социального управления. – Йошкар-Ола, 2001. – С. 245 цит. по: Синергетическая парадигма, 2009.
19. Парадигмы в социологии: учеб. пособие. – Омск: Изд-во ОМГУ, 2005. – 72 с.
20. Парсонс Т. Структура социального действия. О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2000. – С. 99.
21. Петрушенко Л.А. Самодвижение материи в свете кибернетики. Философский очерк взаимосвязи организации и дезорганизации в природе / посл. Л. Баженова, М. Гаазе-Рапопорта. – М.: Наука, 1971. – С. 24.
22. Прибрам К. Язык мозга. – М.: Прогресс, 1975.
23. Давыдова Г.А. Творчество и диалектика. – М.: Наука, 1976. – 176 с.
24. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды / под ред. В.П. Зинченко. – М.: Издат инст. практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 41.
25. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие. 6-е изд. – М.: КДУ, 2006. – 327 с.
26. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Издат МГУ, 1985. – С. 29.

УДК 793.3

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ АРТИСТОВ БАЛЕТА
В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ****Мацаренко Т.Н.***Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования,
Москва, e-mail: e-rus@mail.ru*

Профессиональная перспектива артистов балета, в педагогической деятельности, специфические особенности педагогики в системе дополнительного образования детей; творческая самореализация в системе ДОД, задачи педагога-хореографа, методы воспитания и обучения воспитанников, использование компетентностного подхода в дополнительном образовании детей.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагог-хореограф, артист балета, дополнительное образование детей.

**PROFESSIONAL SELF-REALIZATION BALLET
IN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN****Matsarenko T.N.***Academy for Advanced Studies and Retraining of Education, Moscow, e-mail: e-rus@mail.ru*

Professional ballet dancers perspective in educational activities, specific features of pedagogy in the system of supplementary education for children; creative self-realization in the DOD, the task of the teacher-choreographer, methods of education and training of students, the use of competency approach in further education of children.

Keywords: professional activity, teacher, choreographer, dancer, additional education of children.

Дополнительное образование детей – образовательная практика, предназначенная для реализации творческого потенциала в любой профессиональной сфере, в том числе и хореографической деятельности [5].

Артисты балета могут успешно продолжить профессиональную деятельность и удачно реализовать свои творческие возможности в дополнительном образовании детей, особенностями которого являются: неформальный характер образования, свобода творчества, открытость, что позволяет утверждать – данная сфера продуктивна для самореализации артистов балета как руководителей хореографических коллективов.

В науке имеется ряд исследований, обращенных к деятельности педагогов дополнительного образования (Н.В. Анохина, Н.К. Беспятова, Л.Н. Буйлова, З.А. Каргина, Г.Н. Попова и др.); анализу педагогического процесса и работы педагогов внешкольных учреждений (М.А. Валеева, М.А. Углицкая, И.В. Чендева и др.); отдельным аспектам деятельности педагогов внешкольного объединения (С.В. Сальцева, Е. С. Старжинская).

Деятельность учреждений дополнительного образования детей протекает в свободное время учащихся. Специфика данной сферы заключается в возможности добровольного выбора ребенком, его семьей направления и вида деятельности. Осуществляется это с учётом интересов и желаний, способностей и потребностей

воспитанника [20]. Учащийся сам определяет, в каком кружке он будет заниматься и выбирает руководителя [11].

В отличие от школы, в учреждениях дополнительного образования учащийся добровольно выбирает детское сообщество, в котором чувствует себя наиболее комфортно. Часто именно этот фактор оказывает прямое влияние на первичный выбор учащихся студии или кружка. Обучающиеся приходят на занятия в свободное от основной учёбы время, им предоставляется возможность переходить из одной группы в другую (по возрастному составу). Учебно-воспитательный процесс происходит в условиях неформального содружества детей и взрослых, объединённых общими интересами и совместной деятельностью [10]. Добровольность в учреждениях дополнительного образования детей проявляется и в том, что учащийся в любое время может поменять кружок или покинуть учреждение.

Успех развития системы дополнительного образования детей зависит от умения привлекать новых людей из числа творческих работников, кто профессионально владеет каким-либо ремеслом (в нашем случае – хореографией) и желает передать его секреты детям [2]. Для педагога дополнительного образования детей важно находить новые смыслы своей деятельности. Поиск смысла осуществляется как на уровне мировоззренческого самоопределения, так и

при решении ситуационных педагогических задач, когда приходится осуществлять выбор, оценивать факторы, помогающие педагогу реализовать себя.

Профессиональная хореографическая подготовка артистов балета кардинально отличается от танцевального творчества общеэстетической направленности дополнительного образования детей (самодельные коллективы, клубы, кружки) [15]. Основные задачи учреждения дополнительного образования детей:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей;
- формирование общей культуры;
- организация содержательного досуга;
- удовлетворение потребности детей в занятиях творчеством.

Анализом проблемы педагогики хореографии, педагогики детского творчества занимались Н.А. Александрова, Н.П. Базарова, Т.Ф. Берестова, Г.В. Берёзова, Г.В. Бурцева, Л.В. Бухвостова, Э.И. Герасимова, Г.А. Гусев, О.В. Ершова, Т.И. Калашникова, О.Г. Калугина, Е.В. Коронова, В.Ф. Кулова, Л.Н. Макарова, В.Э. Мориц, В.П. Мей, В.И. Панферов, Л.Е. Пуляева, Г. Регацциони, В.Я. Рушанин, Е.Г. Салимгареева, В.И. Уральская и др.

Для того чтобы более точно понимать трудности перехода артистов балета к педагогической деятельности, необходимо рассмотреть специфические особенности деятельности педагога-хореографа дополнительного образования детей.

Существенная особенность – право свободы выбора, самостоятельного определения содержания, методики, организации занятий, профессиональное самовыражение в авторской образовательной программе.

Педагоги дополнительного образования детей имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, на проявление творчества, общественной и педагогической инициативы.

В системе дополнительного образования детей не ставится задача подготовки учащихся как профессиональных танцовщиков, педагогу-хореографу необходимо открыть перед воспитанниками мир танца, приобщить их к этому виду искусства, обучить элементарным основам хореографии, создать фундамент для более серьезного ув-

лечения. Учащиеся получают начальную хореографическую подготовку, включающую танцевальную азбуку: основные выразительные средства классического танца (осанка, танцевальный шаг, выворотность, прыжок, плие, гибкость); основные элементы народного, историко-бытового, бального, современного танцев; знания о характерных чертах и истории танца различных эпох и народов. Предполагается развитие музыкальности учащихся на уроках хореографии, а также обязательная сценическая практика, участие в школьных постановках.

К методам работы с хореографическим коллективом относятся:

- метод танцевального показа – способ обучения, при котором педагог-хореограф демонстрирует танцевальную композицию, отдельные фигуры и элементы и соответственно анализирует их;

- устное изложение учебного материала – педагог-хореограф сообщает учащимся знания об истории и современном состоянии хореографии, рассказывает о танцевальной музыке, таким образом помогая учащимся понять характер танцевальной лексики и особенности танцевальной музыки;

- прием танцевально-практических действий – урок танца строится как практическое занятие по разучиванию танцев и закреплению навыков. Тренировочные упражнения – это планомерно повторное выполнение танцевальных движений, которые учащиеся под руководством педагога-хореографа осуществляют каждое занятие. С помощью танцевальных заданий учащиеся воспроизводят танцевальную лексику с целью дальнейшего ее закрепления;

- метод познавательной деятельности: иллюстративно-объяснительный, проблемный, исследовательский. Использование педагогом-хореографом этих методов способствует более осознанному усвоению основ танцевальной подготовки.

Перед педагогом-хореографом постоянно стоит задача совершенствовать формы и методы обучения, открывая новые для себя и для других способы объяснения программного материала и трактовки пластических элементов танца. Формирование нового взгляда, выявление новых характеристик в видении того или иного пластического элемента – направление творческого поиска педагога-хореографа [3].

Программы, авторами которых являются педагоги-хореографы дополнительного

образования детей, – результат осмысления и анализа научно-методической литературы и собственного практического опыта. Реализация таких программ на практике приводит к тому, что в процессе педагогического взаимодействия учитывается методика преподавания и личные возможности детей, создаются условия для опережающего развития более подготовленных учащихся, обеспечивается индивидуальный темп передачи материала для детей, имеющих трудности в его усвоении.

Существуют авторские апробированные программы по детской хореографии:

- «Танцевальная ритмика для детей» – парные, характерные танцы, музыкально-ритмические композиции для детей дошкольного и младшего школьного возраста (автор Т. Суворова);

- «Жемчужина» – эстетическое воспитание учащихся в процессе занятий хореографией (О.А. Рындина);

- «Путешествие в страну Хореографию» – развитие творческих способностей детей средствами хореографического искусства (автор А.А. Матяшина);

- «Ритмическая мозаика» – музыкальное движение, направленное на целостное развитие личности учащегося (автор А.И. Буренина);

- «В мире бального танца» – программа обучения элементам бального танца в дошкольном учреждении (автор Н.П. Циркова).

Авторская программа «Художественное движение» (автор Л.Н. Алексеева) представляет собой естественную форму движения, при которой происходит полное внутреннее раскрепощение тела и духа и дает осознание власти над движением своего тела. В то же время это и органическая связь движения и музыки, гармоническое сочетание которых достигается особым подходом к обработке материала занятий. В результате получается художественное произведение – танцевальный этюд [17].

Одним из ключевых вопросов преподавания хореографии в дополнительном образовании детей являются проблемы стиля педагога-хореографа, общения ученика и учителя.

В хореографических училищах, профессиональных хореографических коллективах сложилась определенная тенденция авторитарного стиля руководства, так как педагог-хореограф вначале должен состояться как исполнитель танца, традиционно в услови-

ях строгой (порой жесткой) дисциплины. В сфере дополнительного образования детей преобладает демократичный стиль общения, взаимодействие в коллективе педагога-хореографа и учеников позволяет им дополнять друг друга, педагогу-хореографу помогает реализовывать позицию педагога, наставника, старшего друга, специалиста с широким кругом профессиональных интересов [7]. В процессе организации совместной деятельности устанавливаются личностно равноправные отношения педагога с воспитанниками. Общение в этой системе имеет свои специфические особенности – это совместная деятельность единомышленников, живущих общими интересами.

Для учащихся на первом месте – личность педагога и руководителя хореографического коллектива (стиль его общения, увлеченность и заинтересованность), а затем сам предмет интереса (хореография).

Руководитель хореографического коллектива – это:

- профессионал, который является для учащихся образцом в выбранном им виде творческой деятельности;

- личность, способная помочь учащемуся стать самостоятельным и творческим человеком;

- воспитатель, который может оказать значительное позитивное влияние на формирование личности учащегося.

Творческая увлеченность педагога-хореографа и учащихся приводит к неформальному общению, что имеет привлекательность в глазах учащихся, так как не только способствует установлению доброжелательной атмосферы, но и росту самоуважения, чувства социальной значимости и взрослости. Особенностью коллективной жизнедеятельности является существование специфического языка, структурирующего коммуникацию педагога-хореографа и учащихся. Педагоги-хореографы вводят в общение с учащимися специфическую лексику, связанную с особенностями хореографических занятий. Включение воспитанниками в свою речь элементов специального языка, которым пользуются педагоги – хореографы приобщает воспитанников к хореографической культуре.

Специфические особенности педагогического взаимодействия в учреждениях дополнительного образования способствуют компенсации недостатка внимания, которое испытывает определенная часть учащихся в

школе и семье. Педагогическое взаимодействие направлено на помощь в решении проблем педагогически запущенных учащихся через создание им условий для интересной работы, поднимающей их статус в детском сообществе. Вопросы взаимодействия педагога-хореографа и ученика в процессе хореографических занятий рассматривались А.В. Долгополовой, Т.Г. Севастьяниной и др.

Для успешной социально-профессиональной адаптации артистов балета к педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей одним из действенных способов является организация и проведение массовых мероприятий, где происходит вовлечение учащихся в мир игры, соревнований, конкурсов, фестивалей, праздников; освоение традиционного и инновационного опыта организации досуга через познание, просвещение, общение.

Каждое мероприятие является самостоятельным звеном педагогического процесса и решает конкретные воспитательные цели и задачи. Именно такие формы дают возможность педагогам-хореографам показать свои силы в педагогической деятельности, заслужить одобрение, сравнить достижения своего хореографического коллектива с достижениями других коллективов. Такие виды деятельности становятся своеобразной рекламой для проведения досуга, а также стимулируют воспитанников к достижению новых результатов и, наконец, становятся тестовым показателем результативности деятельности детей и педагогов дополнительного образования детей.

Система дополнительного образования детей предоставляет бывшим артистам балета неограниченные возможности для творческой самореализации, создает атмосферу художественно-творческого поиска, возможность осуществлять творческие замыслы и педагогические идеи. Специфика педагогического взаимодействия позволяет более полно использовать потенциал индивидуального подхода в работе с учащимися, так как в сфере дополнительного образования нет привязанности к государственным образовательным стандартам и количество учащихся, с которыми занимается педагог-хореограф меньше, чем в школьном классе. Задачи решаются в процессе занятий по импровизации, композиции. Педагог-хореограф подводит учащегося к самостоятельному исследованию и поиску. Данные заня-

тия требуют от учащегося творческого понимания, его активного включения в общение с педагогом-хореографом и коллективом учащихся.

Дополнительное образование детей позволяет педагогам-хореографам развивать творческую активность, реализовывать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые были неостребованы в сценической деятельности: способность к эффективному общению, умению свободно излагать учебный материал, располагать к себе учащихся демократичностью общения, организаторские способности, формулирование конкретных целей.

Образовательный процесс в хореографическом коллективе дополнительного образования детей представляет собой – разучивание танцев, когда устанавливается и поддерживается общение между педагогом-хореографом и учащимися, в основе которого лежат как общая любовь к танцу, так и общие культурные ценности, интересы, взаимные симпатии [14]. Умение эмоционально поддерживать и стимулировать учащихся в реализации их потенциальных возможностей определяет динамику успешного развития детей. Используя искусство танца, заинтересованность обучающихся, педагоги-хореографы:

- используют этические особенности танца для воспитания нравственности, дисциплинированности, чувства долга, коллективизма, организованности;
- обучают танцевальному этикету, формируют умения переносить культуру поведения и общения в танце на межличностное общение в повседневной жизни;
- обеспечивают эмоциональную разгрузку учащихся;
- формируют правильную осанку, развивают природные физические данные;
- удовлетворяют потребность двигательной активности как основы здорового образа жизни.

Требования к педагогам-хореографам в системе любительского искусства, квалификация «руководитель танцевального коллектива» основываются на специфике специальности – руководство танцевальным коллективом – что предполагает не только творческую (постановочную) работу, но и управленческо-организаторские функции. В Госстандарте по этой специальности предусматриваются следующие аспекты деятельности: «организационная, постановочно-ре-

петиционная, концертно-исполнительская, обучающе-воспитательная работа [8].

Использование компетентного подхода в деятельности педагога-хореографа предполагает применение профессионально ориентированных знаний и навыков работы с детским хореографическим коллективом, умение решать определенные управленческие задачи, исполнять следующие функции руководителя хореографического коллектива (рис. 1):

- организационно-управленческая (педагог-хореограф выступает организатором хореографического коллектива, способствует его функционированию);
- обучающе-воспитательная (педагог-хореограф обучает исполнительскому мастерству, повышает уровень знаний учащихся, осуществляет духовно-эстетическое воспитание);
- развивающая (равноценное физическое, эмоциональное, эстетическое, интеллектуальное развитие);
- репетиторская (педагог-хореограф осуществляет репетиционный процесс в хореографическом коллективе, способствует наращиванию танцевальной техники, комбинации движений);
- постановочная (педагог-хореограф является постановщиком танцевальных номеров – воплощая художественный замысел, создает композицию и рисунок, подбирает музыку и костюмы).

Одной из главных функций педагога-хореографа является функция организатора и руководителя хореографического коллектива, в связи с этим особо следует выделить коммуникативную компетенцию педагога-хореографа. Эффективность общения, име-

ющая большое значение, обоснована в трудах многих известных ученых (А.А. Бодалев, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и др.). Одно из центральных мест занимает проблема эффективного педагогического общения (И.И. Зарецкая, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Г.В. Рогова и др.).

И.И. Зарецкая отмечает, что гуманистическая позиция педагога дополнительного образования проявляется в принятии ребенка, уважении к его индивидуальным возможностям, ориентации на развитие способностей каждого, учете мотивов участия в конкретной творческой деятельности. Недаром одним из показателей эффективности работы педагога дополнительного образования детей становится сохранность контингента [13].

В диссертационных исследованиях отражены различные проблемы, связанные с ролью руководителя хореографического коллектива (Н.М. Черникова, В.Д. Шахгулаври), формированием индивидуального стиля деятельности педагога-хореографа (Т.М. Кузнецова) [16].

По Н.И. Тарасову, педагог-хореограф должен выбирать наиболее эффективные методы и формы организации учебного процесса, формулировать и решать педагогические задачи, учитывая уровень танцевальной подготовки учащихся, выбирать оптимальные физические нагрузки на организм ученика, способствовать творческому проявлению танцевальных способностей ученика, побуждать его к самосовершенствованию и росту исполнительского мастерства.

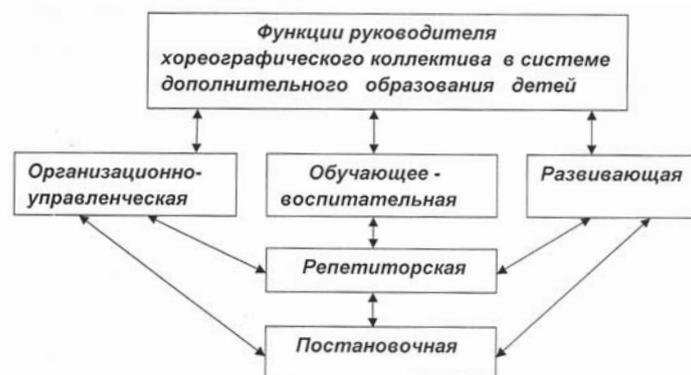


Рис. 1. Функции руководителя хореографического коллектива

Для успешной социально-профессиональной адаптации к педагогической деятельности бывшим артистам балета необходимо использовать следующие формы проведения занятий по хореографии:

- обучающие занятия. Детально разбирается танцевальное движение. Обучение начинается с разучивания упражнений в медленном темпе. Объясняется прием исполнения танцевального движения;

- закрепляющие занятия. Предполагают повтор танцевальных движений или комбинаций. Первые повторы исполняются вместе с педагогом-хореографом. При повторах выбирается кто-то из учащихся, выполняющих движение правильно или лучше других, и данный учащийся выполняет роль помощника педагога;

- итоговые занятия. Учащиеся практически самостоятельно должны уметь выполнять все освоенные ими движения и танцевальные комбинации;

- импровизационная работа. На этих занятиях учащиеся исполняют придуманные ими вариации или сочиняют танец на тему, данную им педагогом-хореографом.

При подготовке хореографических занятий необходимо проектировать возможные средства обучения (систему упражнений) исходя из намеченных целей и задач. Например, хореографическое занятие на тему «Музыка и ритм», где цель занятия – развитие у учащихся ритмичности и музыкальности.

Задачи занятия:

- научить различать сильные и слабые доли в музыке;
- освоить музыкальный размер 2/4;
- развивать общую физическую подготовку (силу, выносливость, ловкость);
- развивать танцевальные данные (позиция и положения ног, поднятие вытянутой и сокращенной стопы, положения ноги у щиколотки, упражнения для развития подвижности стопы).

Целью хореографического занятия по теме: «Физическая подготовка в хореографии» является развитие физических качеств учащихся, так как современные направления в хореографии предъявляют больше требований к физической подготовке. Задачи занятия:

- формирование правильной осанки и укрепление опорно-двигательного аппарата;
- развитие сценической выразительности у воспитанников;

- развитие гибкости, растяжки, выворотности, устойчивости, выносливости;

- освоение кувырка, стойки на руках, колеса, шпагатов.

Особенность дополнительного образования детей – его воспитательная доминанта, которая содействует развитию «культурной одаренности» в условиях досуга, создает организационно-педагогические, методические условия, в которых воспитание танцевальной культуры проходит на основе органичного сочетания многих форм деятельности: репетиции, записи концертной деятельности, участия в праздниках. Воспитательным аспектам хореографической деятельности посвящены исследования В.В. Герашенко, С.Б. Жукеновой, Л.Д. Ивлевой, Э.А. Королёвой, Ю.М. Чурко, М.Я. Жорницкой, Н.М. Яценко. Учебно-воспитательная работа – составная часть и неперемное условие творческой деятельности хореографического коллектива. Исполнительский уровень, жизнеспособность, стабильность, перспективы творческого роста в первую очередь зависят от качества учебно-воспитательной работы.

Сформулированы теоретические положения о педагогических возможностях хореографии [23]: искусство танца доступно для изучения любому ребёнку, независимо от его природных дарований и возраста; в хореографии заложен огромный воспитательный и обучающий потенциал, практически не использующийся в общеобразовательной школе.

Особая роль в развитии нравственной личности учащегося принадлежит именно искусству хореографии. Решая специфические задачи воспитания средствами танца, педагог-хореограф рассматривает их как составную часть комплексного воспитательного процесса, который ведется в учреждении дополнительного образования детей. Систематическое занятие танцевальным искусством закладывает основу, на которой в дальнейшем строится «здание» нравственных и эстетических ценностей личности. Воспитательным моментом также является полная занятость учащихся в репертуаре коллектива, которая дает стимул для занятий, так как учащиеся знают, что никто из них не останется в стороне.

Воспитательным элементом являются традиции в танцевальном коллективе – это и посвящение в хореографы, и переход из младшей группы в старшую; воспитание

дисциплины, что прививает навыки организованности в процессе труда, воспитывает активное отношение к нему, внутреннюю организованность и целеустремленность.

Задачей педагога-хореографа в дополнительном образовании детей является гармоничное развитие интеллекта, воли и эмоций учащихся. Занятия по танцу не только эстетически развивают учащихся и формируют художественный вкус, но и способствуют физическому совершенствованию, дисциплинируют и повышают уровень культуры поведения, развивают образное мышление, фантазию, дают гармоничное пластическое развитие.

Как всякий вид искусства, танец способствует нравственному воспитанию учащегося, отражая окружающую жизнь в художественных образах. Именно с системой художественных образов связана способность хореографического искусства осуществлять специфическую функцию – пробуждать в учащемся художника, способного творить по законам красоты и вносить красоту в жизнь [25].

Воспитание средствами хореографии в дополнительном образовании детей понимается как:

- формирование нравственных качеств путем приобщения к хореографическому искусству;
- формирование потребности в здоровом образе жизни;
- нравственное воспитательное взаимодействие педагога-хореографа и учащегося;
- знакомство с мировой художественной культурой;
- формирование способности к творчеству.

В процессе совместной творческой деятельности педагога-хореографа и учащихся танцевальная практика оказывается существенным фактором общего интеллектуального роста детей. Т.О. Бильченко проведено исследование в детских хореографических коллективах с более чем 300 учащихся разного возраста [19]. Результаты показали, что у большинства учащихся, занимающихся хореографией, открывается способность «понимать себя», умение управлять своими эмоциями.

Социально-профессиональная адаптация бывших артистов балета к педагогической деятельности включает умение проводить репетиционный процесс, который является основным звеном учебной, органи-

зационно-методической, воспитательной и образовательной работы с хореографическим коллективом. Эффективность репетиции во многом зависит от умело составленного плана работы. Знание педагогом-хореографом творческих возможностей учащихся позволяет достаточно точно и подробно составлять план каждой репетиции. Это требование относится как к начинающим, так и достаточно опытным руководителям. План репетиции включает основные направления деятельности и задачи, которые предстоит решить коллективу. Исходя из плана, педагог-хореограф предварительно ставит перед учащимися конкретные задачи: выучить движения, представить образное содержание номера, его художественно-исполнительские особенности и т.д.

Структура занятия по хореографии является классической: подготовительная, основная, заключительная части. В подготовительной части занятия решаются задачи организации учащихся, подготовки к выполнению упражнений основной части занятия. Средствами, которыми решаются указанные задачи, являются разновидности ходьбы и бега, общеразвивающие упражнения, различные танцевальные элементы на основе народных танцев. Такие упражнения способствуют мобилизации внимания, подготавливают суставно-мышечный аппарат, дыхательную систему для последующей работы. Следующая часть занятия, в которой решаются основные задачи, является основной. Решение поставленных задач достигается применением большого арсенала разнообразных движений: элементов классического танца, элементов народных танцев, элементов свободной пластики, акробатических и общеразвивающих упражнений.

Подразделяют три вида основной части занятий:

- первый строится на основе классического танца;
- второй основан на элементах народных, бальных, современных танцев;
- третий построен на движениях свободной пластики.

В большинстве случаев применяются смешанные варианты, где в различных сочетаниях чередуются всевозможные средства хореографической подготовки. Наиболее простая форма – комплекс упражнений у станка и на середине зала.

В заключительной части занятия необходимо снизить нагрузку с помощью специ-

ально подобранных упражнений: на расслабление, на растягивание.

Освоение движений учащимися на занятии хореографией осуществляется под непосредственным влиянием педагога-хореографа, так как особенностью овладения данным видом деятельности является повторение и воспроизведение воспитанником увиденного движения (рук, ног, поворота головы, наклона корпуса и т.д.), технического приема или комбинации, когда педагог-хореограф показывает и объясняет, а учащийся повторяет.

Проведение репетиционных занятий педагогом-хореографом формирует у него стиль подачи хореографического материала для учащихся: манеру и характер передачи образа, шлифование техники движения, каждого элемента танца. Пропуская через себя физическое напряжение занятия руководитель хореографического коллектива должен точно чувствовать дозировку допустимой нагрузки, что дает возможность вовремя менять темп занятия и характер подачи материала. Так формируются условия комфортного психологического климата, а значит положительных и устойчивых эмоций, при которых у учащихся появляется интерес и желание снова прийти на занятие хореографией.

Обращаясь к опыту действующих педагогов-хореографов, можно найти такие методы и приемы ведения занятия, которые в настоящее время являются востребованными, интересными, способными помочь освоить танец, понять его изнутри, например, метод одного «pas», который является главным звеном в развитии координации движений. Суть применения данного метода в следующем: новое движение включается в каждую комбинацию, что позволяет тщательно проработать данное «pas». Если кто-то из учащихся не успевает освоить его в первой комбинации, то к концу занятия оно уже усваивается методически грамотно.

Педагог-хореограф В.Д.Тихомиров утверждал, что «в подготовке к освоению искусства хореографии существует две основные части: это техника искусства и художественность [1]. В работе педагога-хореографа существуют два фактора – это стремление достичь лучшего результата в исполнительской деятельности (учитывая разную подготовку детей) и необходимость вовремя скорректировать композицию с учетом их посещаемости.

Проведение генеральной репетиции имеет свои особенности, определяющиеся тем, что она является репетицией, но в то же время несёт на себе приметы концертного выступления (костюмы, грим, свет, звук). Генеральная репетиция является итоговой для определённого этапа подготовки репертуара к концерту, поэтому на ней важно подготовить психологически учащихся к концерту.

Социально-профессиональная адаптация к педагогической деятельности включает умение бывших артистов балета заниматься хореографическими постановками, что является сложным аспектом работы педагога-хореографа, требующим от него образного мышления, творческого воображения, коммуникативных и организаторских способностей, исполнительских, педагогических и репетиционно-постановочных навыков. Педагогу-хореографу нужны не только профессиональные знания своего предмета, но и умение работать с творческим коллективом.

Развитие самостоятельного художественного творчества привело к многообразию в тематической направленности хореографических коллективов. К сожалению, у начинающих руководителей хореографических коллективов четкой ориентации в работе коллектива нет, потому и репертуар носит случайный характер. И лишь приход интересного творческого лица в качестве руководителя позволяет уточнить направление обучения самого хореографического коллектива. В хореографической художественной самостоятельности сложились довольно четкие направления коллективов: народного танца (одного народа, разных народов), классического, бального, эстрадного, спортивного, современного и т.д. Это наиболее общие, часто встречающиеся направления хореографических коллективов, но не только направление определяет выбор репертуара. Самобытным, интересным коллектив делает его индивидуальный стиль. Например, если рядом существуют два ансамбля народного танца, при этом один исполняет широко известные и хорошо разученные танцы, другой имеет особое направление, которое может индивидуализировать почерк данного коллектива.

Постановочная работа – индивидуально неповторимый процесс создания хореографического произведения, который осуществляется поэтапно:

- подбор музыкально-хореографического материала;
- формирование идеи и замысла хореографического произведения;
- определение жанра (танец-трагедия, драматический танец, комический танец, лирический танец, учебный танец и др.);
- построение драматургической линии хореографического произведения; работа с музыкальным материалом;
- определение лексики, языка движений, с помощью которого постановщик будет создавать произведение. Лексику во многом определяет выбор стиля будущего танца: классический танец, народно-сценический танец, социальный танец, джаз-танец, танец модерн и др.;
- репетиционно-постановочная работа с исполнителями.

К мастерству педагога-хореографа относится создание композиции сюжета, что упорядочивает визуально-смысловой ряд номера, и зритель воспринимает увиденное не только с точки зрения хореографии, но и с точки зрения заинтересованности в сюжетной линии. Композиция визуальной, физической формы (пластическая картина, которую видит зритель) – это часть постановочного процесса, которая продумывается педагогом – хореографом.

Предложенная Г.В. Бурцевой в исследовании «Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки» разработка идеи на уровне «замысел-осмысление-воплощение» отвечает сущности постановочной деятельности. Эта идея призвана объединить в себе все многообразие видов самостоятельных хореографических заданий (учебно-творческая хореографическая задача – УТХЗ). Перечень видов УТХЗ включает простейшие задания на сочинение учебных комбинаций с использованием разнообразной лексики (танцевальных движений), создание целостного хореографического произведения, разработку фрагментов уроков ритмики [6].

Одним из критериев при подборе репертуара для детского хореографического коллектива является его реальность, соответствие репертуара возможностям учащихся. При создании репертуара хореографического коллектива важно учитывать определённые требования:

- соответствие постановок возрасту и уровню развития учащихся, танцевальные номера должны быть понятны учащимся;

- использование постановок разного жанра: игрового, сюжетного;
- постановки учитывают учебно-тренировочные цели;
- постановки рассчитаны на весь коллектив.

Процесс творчества выражается в создании новых, нестандартных способах решения хореографических задач, стремлении к реализации своих творческих возможностей, импровизации. Благодаря творческой активности, оригинальности мышления постановщика танца развиваются новые направления хореографии. Танец в настоящее время приобретает новый смысл, новую роль: он становится спортом (спортивные и балетные танцы), частью терапии (танцтерапия), основой социальной (молодежной) самоидентификации (хип-хоп) и др.

Сфера дополнительного образования детей предоставляет возможность самореализации бывшим артистам балета в статусе руководителя хореографического коллектива, где можно использовать накопленный опыт, приобретенный ими ранее в сценической деятельности. Дополнительное образование детей помогает бывшим артистам балета расширить свои педагогические знания, познакомиться со специфическими особенностями преподавания хореографии в системе дополнительного образования детей, увидеть творческие возможности в педагогической деятельности.

Особенности социально-профессиональной адаптации бывших артистов балета в период перехода к педагогической деятельности

Специфика хореографического искусства в самом узком смысле состоит в двигательном (танцевальном) исполнении, то есть умении передавать идейный замысел автора произведения посредством тела и актерской игры.

Образовательная среда профессионального хореографического учебного заведения, в которой обучались артисты балета, имеет свои особенности, отличные от воспитания и личностного развития учащихся средствами хореографии в дополнительном образовании детей [15].

Особенностями хореографического образования являются специальная конкурсная процедура приема, которая включает выявление параметров (способностей) тела. Наличие конкурсной процедуры промежу-

точной аттестации, по итогам которой учащиеся, не способные к продолжению хореографической подготовки, исключаются не только на основании результатов освоения профессиональной программы, но и по телесным (физическим) параметрам. Обучение в хореографическом учебном заведении (хореографическое училище, балетная академия) рассматривается как профессиональная подготовка с первых шагов, с 10-летнего возраста и отличается специфическими особенностями:

- особый режим и уровень нагрузки ученика сопоставимы с режимом и нагрузкой взрослого артиста, что соответствует физическим нагрузкам спорта высоких достижений;

- общее (школьное) образование и профессиональное образование совмещаются в едином учебном процессе, зачастую между ними нельзя провести четкого разграничения;

- непосредственная передача умений, знаний, опыта от поколения к поколению («из рук в руки – из ног в ноги», минуя материальные носители информации);

- функционирование хореографического училища (балетной академии) одновременно как учебного заведения и как театрального коллектива, единство собственно учебного процесса и практики;

- обязательное взаимодействие хореографического училища (балетной академии) с профессиональной, «базовой» балетной труппой (театром): труппа большей частью состоит из выпускников данного учебного заведения, а большинство его педагогов – бывшие и нынешние артисты труппы; ориентация учебного процесса на стилевые особенности и репертуар труппы; возможность для учеников участвовать в профессиональных спектаклях с первых лет обучения.

Деятельность руководителя детского хореографического коллектива в системе дополнительного образования детей характеризуется наличием своих специфических особенностей, что вызывает трудности социально-профессиональной адаптации бывших артистов балета к данной деятельности.

В настоящее время появилось много исследований, посвященных изучению смены профессии и переориентации людей в зрелом возрасте. Результаты этих исследований свидетельствуют, что сознательный уход из профессии может осуществляться на любом этапе профессионального развития.

Некоторые бывшие артисты балета рассматривают деятельность педагога-хореографа и руководителя хореографического коллектива как одну из форм работы, ориентированную на продолжение хореографической деятельности в системе дополнительного образования детей. При этом мотивами являются:

- желание продолжать заниматься хореографией (наличие интереса),

- педагогические возможности (наличие способностей),

- привлекательность хореографии для детей, подростков, молодежи (популярность).

Бывшие артисты балета не просто «выбирают профессию», а в значительной степени предопределяют свой дальнейший образ жизни, круг общения. Социально-профессиональная адаптация бывших артистов балета к педагогической сфере деятельности – это необходимость приспособляться к условиям и требованиям, предъявляемым в новой профессии. Это период обретения нового социального статуса, активного вхождения в профессию, период перехода к новому положению и условиям жизни, привыкания к коллективу коллег, учащихся и к их родителям, новой мере долга и ответственности не только за себя, но и за других.

Е.П. Ермолаева в своем исследовании «Идентификационные аспекты социальной адаптации профессионалов» (2007 г.) указывает, что в основе успешной профессиональной адаптации лежит профессиональная идентичность, а степень ее реализации зависит от типа ведущей мотивации личности. Преобразующая функция профессиональной идентичности зависит от диапазона изменений профессионально-важных качеств и степени идентификации себя с профессией – возможности адаптации выше у людей с широкой идентификацией. Дистанцирование образа своей профессии от других – профессиональная самоизоляция затрудняет адаптацию в изменившихся условиях при переходе в иное профессиональное пространство. Все эти факторы составляют преобразующий потенциал профессионала. То, насколько успешно и в какой форме он реализуется на практике, определяется ведущим типом побудительно – деятельностной активности личности [12].

Бывшие артисты балета искренне заинтересованы в хореографической деятельности, считают ее своим призванием, уверены в правильности своего профессионального

выбора и не склонны его изменять, но в период адаптации к педагогической деятельности испытывают затруднения. Исследования показывают, что из 100 артистов балета профессиональных хореографических коллективов Академического ансамбля песни и пляски Московского военного округа, Московского областного государственного театра «Русский балет», Ансамбля воздушно-десантных войск, Государственного академического хореографического ансамбля «Берёзка», Театра пластического балета «Новый балет», Хореографической школы-студии танца хора им. Пятницкого, Санкт-Петербургского государственного театра «Мюзик-Холл», пришедших в дополнительное образование детей 55 человек в течение первых трех лет педагогической практики, сталкиваясь с трудностями и неподготовленностью, прекратили заниматься педагогической деятельностью.

Трудностью социально-профессиональной адаптации артистов балета является несформированная установка на педагогическую деятельность. Установка обеспечивает соответствующее отношение специалиста к своей педагогической деятельности, служит основой формирования профессионально-педагогической направленности личности (А. Коссаковский, А.К. Маркова, Д.Н. Узнадзе и др.).

Формирование установки на педагогическую деятельность протекает в результате прохождения нескольких этапов.

Первый этап. Для того чтобы произошло включение артистов балета в педагогический процесс, необходима их заинтересованность новыми способами работы. Этап связан с развитием познавательных интересов, установкой на саморазвитие, предполагает формирование у артистов балета необходимых знаний о педагогической деятельности и включает решение следующих задач:

- усиление мотивации выбора профессии;
- активизация самостоятельности, инициативности;
- осознание социальной значимости и творческого потенциала педагогической профессии.

Деятельность руководителя хореографического коллектива привлекает бывших артистов балета возможностью осуществлять творческие замыслы и педагогические идеи.

Второй этап направлен на овладение приемами, умениями, навыками педагогической деятельности. В основе данного этапа положены следующие теоретические предпосылки: знания становятся установками, если они осознаются как практически и лично значимые, педагогическая установка формируется, если человек активизирует педагогическую деятельность.

У артистов балета должна сформироваться система представлений о своих возможностях и умениях их реализовывать в детском хореографическом коллективе. Исследования показывают, что в настоящее время реализуются новые способы использования развивающих возможностей:

- «Психогимнастика» – мимические и пантомимические этюды;
- «Фитбол» – программа, включающая в себя упражнения, которые выполняются сидя или лежа на специальном гимнастическом мяче;
- «Ритмические упражнения» воспитание детей с различными отклонениями в развитии;
- «Коррекционный танец» – специальное комплексное занятие, на котором средствами музыки и специальных двигательных упражнений происходит коррекция психоэмоциональных состояний учащихся.

Авторы данных методик ищут пути превращения процессов телесного движения в непосредственную результативную силу, оказывающую положительное воздействие на психический, физический и социальный мир учащегося.

При осуществлении педагогической деятельности начинающие руководители хореографических коллективов испытывают потребность в саморазвитии, приобретении новой информации, пополнении собственного теоретического багажа педагогических знаний, что в свою очередь способствует повышению педагогического мастерства.

Особенность третьего этапа формирования установки на педагогическую деятельность заключается в направленности начинающего руководителя на мотивацию достижения успеха хореографического коллектива под его управлением и решает следующие задачи:

- самостоятельное овладение методами педагогической деятельности, общения и поведения;
- самооценка собственных результатов профессионального роста;

– ориентация личности в профессиональных ценностях;

– проектирование собственного профессионального развития.

Данный компонент педагогической установки необходимо развивать у артистов балета, так как у них доминирующая репетиционная направленность, что предполагает достижение успеха в сценической деятельности и сложно, если отсутствует мотивация к достижению успеха в педагогической деятельности.

По мнению А.К. Марковой, для успешной профессиональной деятельности чрезвычайно важна мотивация успеха, настрой на позитивные результаты своего труда [18]. Достижение успеха – это мотив личности, проявляющийся в стремлении к успеху, что является особенно важным качеством для успешной деятельности руководителя хореографического коллектива.

Личности с высоким уровнем мотивации достижения имеют отличительные характеристики:

- настойчивость в достижении поставленных целей;
- неудовлетворенность достигнутым;
- увлеченность своей работой;
- потребность изобретать новые приемы работы при выполнении обычных дел;
- готовность принять помощь и оказать ее другим.

Формирование установки на педагогическую деятельность непосредственно связано с раскрытием возможности личностного роста. С помощью установки удовлетворяется потребность артистов балета в статусе руководителя хореографического коллектива, демонстрации своего творческого опыта, готовность управлять действиями коллектива.

Трудности социально-профессиональной адаптации к педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей связаны с тем, что бывшие артисты балета не осознают особенности работы с детским хореографическим коллективом учреждения дополнительного образования детей и сталкиваются с незнанием специфических особенностей работы.

Исследование деятельности руководителей хореографических коллективов показывает, что переход в педагогическую профессию осуществляется артистами балета в условиях неосведомленности о содержании данной деятельности. Предопределено это

недостаточной разработкой методической литературы для занятий хореографией с учащимися в системе дополнительного образования детей. Спецификой хореографических занятий здесь является общее развитие учащихся, а не профессиональное овладение хореографией.

Базовым компонентом образовательного процесса в дополнительном образовании детей является привлечение учащихся к миру танца, развитие основ музыкальной культуры, танцевальности, координации движений, артистизма, эмоциональной сферы, формирование художественно-эстетической культуры ребенка. Направленность обучения и воспитания хореографического коллектива зависит в первую очередь от квалификации педагогов-хореографов, которые непосредственно руководят учебно-воспитательной деятельностью. Успешная деятельность хореографического коллектива во многом зависит от умелого и грамотного руководства.

Среди наиболее значимых профессиональных и личностных качеств руководителей хореографических коллективов дополнительного образования детей называют:

- исследовательские способности, предполагающие самопознание, саморазвитие, умение анализировать и делать прогнозы собственной деятельности;

- организаторские умения, то есть способность активизировать учащихся, передать им заряд собственной энергии, понимать психологию учащихся, инициативность, целеустремленность, ответственность;

- коммуникативные умения, помогающие устанавливать взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами, способность к сотрудничеству, деловому общению;

- креативные способности, выражающиеся в умении видеть проблему, быстро находить оригинальные пути ее решения, гибкость мышления;

- способность к эмпатии, то есть умение сопереживать, вживаться в переживание другого человека;

- открытость и эмоциональная отзывчивость, способность принимать другого человека, доброжелательное отношение к другому, выстраивание неформальных отношений с детьми и взрослыми.

Предпосылкой успешной социально-профессиональной адаптации бывших артистов балета к педагогической деятельности является эффективное педагогическое

руководство развитием личности учащихся хореографического коллектива в системе дополнительного образования детей, умением руководителя хореографического коллектива ставить перед собой цели, планировать свою деятельность, определять формы организации деятельности. Планирование – начальный этап управления, от которого зависит успех хореографического коллектива в будущем. Оно предполагает взаимосвязанные, обдуманые решения при максимальном использовании возможностей и способностей как руководителя хореографического коллектива, так и учащихся.

Основные задачи на занятиях хореографии – активизация двигательной деятельности учащихся, освоение элементарных основ танца, профилактика распространенных отклонений в физическом развитии учащихся (нарушение осанки, плоскостопие, ожирение и т.д.), раскрытие творческой индивидуальности и выявление способностей к данному виду деятельности с последующей рекомендацией заниматься тем или другим видом хореографии в любительских танцевальных коллективах [4].

Педагогическим аспектам деятельности педагога-хореографа в учреждениях дополнительного образования детей посвящены работы А.Н. Брусницыной, Г.В. Бурцевой, Э.И. Герасимовой, В.Т. Гиглаури, И.Е. Ереско, Л.Д. Ивлевой, Т.И. Калашниковой, О.Г. Калугиной, Т.М. Кузнецовой, Б.В. Куприянова, В.Н. Нилова, Л.Е. Пуляевой, О.А. Рындиной, Е.Г. Салимгареевой, Н.Г. Смирновой, Э.В. Сытовой, Т.В. Тарасенко и др. Проблемы, связанные с преподаванием хореографии отражены в работах А.О. Драган, Ю.А. Кившенко, Л.А. Митакович, Ж.А. Онча, С.М. Паршук и др.

Спецификой дополнительного образования детей является то, что на занятия приходят учащиеся, не имеющие специальных данных (плохое чувство ритма, отсутствие музыкально-двигательной координации и др.).

Педагогу-хореографу важно учитывать, что занятия должны быть рассчитаны на уровень развития учащихся, на их конкретные возможности и способности. Организация занятий должна быть на доступном для учащихся уровне, в приемлемом темпе. Основная установка не на запоминании информации, а на осмыслении практической значимости полученных учащимися знаний, чтобы учащийся мог сказать: «Я это могу».

Первое знакомство с танцем происходит на занятии с помощью танцевальных упражнений, музыкальных игр. В первый год работы идет интуитивное восприятие материала, и особенно сложных требований к учащимся предъявить невозможно. На начальном этапе обучения больше внимания и времени уделяется партерному экзерсису и музыкально-ритмическим упражнениям. По словам педагогов-хореографов, на начальном этапе не стоит задача научить учащегося танцевать. В первую очередь, необходимо, чтобы учащиеся ориентировались в пространстве, взаимодействовали с другими учащимися. На следующем этапе учащимся даются более сложные элементы, как игровые (добавление импровизации), так и танцевальные (движения на координацию).

Определенное время в процессе занятия педагог-хореограф уделяет внимание музыкально-танцевальным играм, что способствует более яркому раскрытию и развитию музыкальной и эмоциональной выразительности учащихся. Разучивание танцевальных движений, требующее концентрации внимания и физических усилий, которое сочетается с игровыми упражнениями, помогают удерживать непроизвольное внимание и интерес учащихся. Это развивает умение слушать и чувствовать музыку, выражать ее в движении. Специально подобранные и организованные танцы-игры способствуют более быстрому усвоению танцевальных элементов, развитию умения слышать и понимать музыку. Следующий этап содержит полный набор основных элементов хореографии: постановка корпуса, позиции рук, ног, растяжка, прыжки.

Педагог-хореограф дополнительного образования детей МДСТ (Московского Дома Самодетельного Творчества) Шиханова Н.Ю. использует в своей работе подвижные игры, чтобы сделать их органичным компонентом занятия, средством достижения намеченной педагогом цели. На примере такого занятия можно проследить, как традиционные упражнения партерного станка приобретают одушевленные формы в виде животных, растений, явлений природы, предметов, что помогает их сделать понятнее, интереснее, а также развивает воображение и эмоциональность [24].

Основная цель хореографических занятий для учащихся в дополнительном образовании детей – формирование начальных хореографических умений и навыков, усво-

ение несложных танцевальных движений и этюдов. Раскрытие и развитие творческого потенциала учащихся происходит на основе применения способа разучивания танцевальных комбинаций «от простого к сложному». Данный способ включает:

- визуальный компонент (наглядная подача материала педагогом-хореографом, видеоматериал идеальных образцов танцевальной культуры);

- теоретический компонент (объяснение педагогом-хореографом правил выполнения движений с учетом возрастных особенностей учащихся);

- практический компонент (разучивание танцевальной комбинации, закрепление путем многократного повторения, тренировка мышечной памяти).

Педагог-хореограф, преподаватель Щелковской муниципальной школы хореографии, автор книги «Компоненты постановочной и исполнительской работы в искусстве движения» (2011 г.) В. Гиглаури акцентирует, что человеку природой даны определенные границы его возможностей, выше которых ему не подняться, но великая снисходительность природы заключается в том, что она не дает человеку ни малейшего намека на то, где эти границы располагаются, предоставляя ему возможность совершенствоваться в зависимости от его желания. Сталкиваясь с педагогами-хореографами, которые поддерживают систему ограничения по принципу «это невозможно, потому что это еще никто не смог сделать», учащиеся либо следуют ей, либо, преодолевая эту инерцию, иногда вдруг обнаруживают у себя какие-то «невероятные» способности и умения. Педагог-хореограф, сумевший найти способы развития у учащихся природных данных, раздвигает границы своей педагогической индивидуальности, становится более востребованным педагогом, быстрее постигает секреты педагогического мастерства.

Для формирования у учащихся устойчивой мотивации к занятиям хореографией педагог – хореограф использует различные индивидуально-групповые формы работы, в зависимости от подготовки учащихся [24]:

• групповая форма (группы формируются с учетом возраста учащихся, группа может состоять из участников какого-либо танца или этюда);

• коллективная форма (применяется для проведения сводных репетиций, ансамблей,

постановок танцев, где задействовано несколько возрастных групп);

• индивидуальная форма (используется для учащихся, не усвоивших пройденный материал).

Содержание хореографических занятий в системе дополнительного образования детей знакомит учащихся с несложными, доступными для восприятия и выполнения элементами народно-сценического, балетного, историко-бытового танцев, хореографической терминологией; помогает учащимся усвоить сюжетно-тематические, игровые, характерные и этюдные формы.

Такой комплексный подход делает хореографические занятия содержательными, разноплановыми, интересными, а также предоставляет возможность определить способности учащихся для последующего их развития.

Процесс обучения в хореографических коллективах дополнительного образования детей основывается на общепедагогических принципах дидактики:

• активности – методы воспитательной работы в хореографическом коллективе способствуют двигательной активности, развивают творческую активность воспитанников;

• наглядности – перед постановкой танцев при помощи иллюстраций, фото и видеоматериалов воспитанники знакомятся с культурой, традициями, национальными костюмами того или иного народа. При разучивании новых движений наглядность – это безукоризненный практический показ движений педагогом;

• принцип доступности и индивидуализации предусматривает учет возрастных особенностей и возможностей учащегося, определение посильных для него заданий;

• систематичности – непрерывность и регулярность занятий. В противном случае наблюдается снижение уже достигнутого уровня знания и умения;

• открытости – совместная деятельность единомышленников (руководителя хореографического коллектива и учащихся), живущих общими интересами;

• принцип поэтапности – заключается в постановке перед воспитанником и выполнении им более трудных новых заданий, в постепенном увеличении объема и интенсивности нагрузок. Переход к новым, более сложным упражнениям должен происходить постепенно, по мере закрепления фор-

мирующихся навыков и адаптации организма к нагрузкам.

Бывшие артисты балета испытывают трудности при взаимодействии с учащимися, что связано с привлечением детей в коллектив их закреплением, формированием устойчивой мотивации к занятиям.

Учащиеся в любое время могут поменять кружок или покинуть учреждение вообще, что связано с добровольностью в посещении занятий. Для их удержания педагог дополнительного образования не может использовать тот арсенал дисциплинарных приемов, который есть у педагогов-хореографов в хореографических училищах, студиях при Академических балетных театрах. Поэтому педагог-хореограф дополнительного образования детей должен быть фанатом двух аспектов: того мира занятий, в которое он вводит учащихся, и мира воспитания детей. Требование фанатичности или энтузиазма объясняется тем, что без этого сверхнормативного отношения к занятиям невозможно заразить учеников этой практикой. Только привлекательность самой деятельности, форм и методов её организации, комфортная атмосфера в детском сообществе, яркая индивидуальность, искренность и доброжелательность педагога способствуют тому, что ребенок в течение длительного времени проводит свой досуг в учреждении дополнительного образования [11].

Практическая деятельность руководителя хореографического коллектива в системе дополнительного образования детей реализуется через выстраивание субъект-субъектных взаимоотношений, создание диалога с учащимися, что требует особого артистизма, способности организовывать педагогический процесс так, чтобы он был ярким, самобытным и в то же время личностно-значимым для учащихся. Структуру педагогического артистизма рассматривала М.Г. Грищенко в своем исследовании «Формирование артистизма у художественных руководителей хореографических коллективов в вузах культуры и искусств» (2009 г.) на основе вербальных (звучащей речи, интонационные и смысловые акценты) и невербальных (жесты, мимика, пластика) средств воздействия на учащихся. Данные средства взаимосвязаны, имеют динамический характер и изменяются в зависимости от конкретной ситуации на различных этапах профессионального становления руководителя хореографического коллектива.

Решение творческих задач в сотрудничестве с руководителем хореографического коллектива в системе дополнительного образования детей изменяет психологическую структуру образовательного процесса в целом, создается система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения между всеми участниками (нравится быть со всеми, увлекает общее дело, удовлетворяется честолюбие, проявляется гордость за себя и пр.)

Привлекая учащихся к систематическим занятиям хореографией, руководители хореографических коллективов должны осознавать, что особенность работы в системе дополнительного образования детей – не только выявление творческих способностей, развития музыкального слуха, чувства ритма у учащихся, но и возможность помогать замкнутым, необщительным, эмоционально неуравновешенным учащимся. Необходимость поддерживать детей с физическими недостатками, формировать чувство ответственности и стремления к определенным достижениям, компенсировать недостаточность внимания со стороны педагогов школы и родителей.

Влиять на формирование и развитие хореографического коллектива руководитель может:

- через доброжелательную и комфортную атмосферу, в которой каждый учащийся ощущает себя необходимым и значимым;
- создание «ситуации успеха» для каждого учащегося, чтобы научить его самоутверждаться в среде сверстников социально адекватным способом;
- использование различных форм массовой воспитательной работы, в которых каждый воспитанник приобретает социальный опыт.

Специфика дополнительного образования детей состоит в том, что если у артистов балета как руководителей хореографических коллективов нет умения расположить к себе учащихся, пробудить интерес к хореографии, убедить, мотивировать к занятиям, то группы у них не набираются.

Анализируя особенности социально-профессиональной адаптации и вхождения бывших артистов балета в педагогическую деятельность, необходимо отметить, что закрепляются в данной профессии путем самообразования. Многие руководители хореографических коллективов, работающие в системе дополнительного образования де-

тей, не имеют специального педагогического образования, и их профессиональное становление в сфере педагогического труда начинается одновременно с их реализацией в самостоятельной практической педагогической деятельности. Необходимы различные формы переподготовки, повышения квалификации культурного уровня людей [22].

Субъект переобучения (специалист) отличается от субъекта первичного профессионального обучения наличием сформированного ранее профессионального самосознания, жизненного и профессионального опыта. Очевидно, что обучающий процесс должен быть построен не как транслирующий или тренирующий, а как преобразующий, изменяющий личность, помогающий субъекту переобучения осуществить профессиональную переориентацию внутри себя, внутри своего сознания.

Руководители детских хореографических коллективов все больше убеждаются, что для успешной профессиональной деятельности им необходимы глубокие знания педагогического процесса. В соответствии с государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования квалификации педагог дополнительного образования детей в области хореографии, организатор детского танцевального коллектива должен обладать знаниями [9]:

- истории хореографического искусства;
- основ различных видов танца: классического, народного, современного, бального;
- методики исполнения различных движений;
- структуры и содержания тренировочных упражнений, методики их проведения с детьми в условиях дополнительного образования детей;
- фольклорной танцевальной культуры региона, края, города;
- средств музыкальной выразительности, характера влияния их на исполнение танцевальных движений;
- методики сочинения малых и больших форм танцевальных композиций;
- драматургического развития танцевальных образов;
- особенности танцевального костюма для исполнения современных танцев разных видов.

Столь высокие требования к руководителю хореографического коллектива объясняются тем, что они являются залогом успешного развития хореографического

коллектива и своей профессиональной деятельности.

Руководители хореографических коллективов выбирают собственный образовательный маршрут, учитывая свой образовательный уровень, опыт педагогической работы. Участие в семинарах, практикумах, круглых столах показывает, что на сегодняшний день актуальными вопросами для педагога-хореографа дополнительного образования детей являются: «Организация педагогического процесса для поддержания у учащихся интереса к занятиям», «Организация деятельности хореографического коллектива на результат».

Участие руководителей хореографических коллективов в «мастер-классах», тренингах дает возможность более глубокого усвоения хореографического материала и практикума, а также проецирования его на конкретный педагогический опыт.

Результат деятельности руководителя хореографического коллектива обладает некоторой относительностью. С одной стороны, результатом можно считать сумму достижений: звания, места, награды, результаты конкурсов и соревнований, в которых участвовал коллектив, с другой стороны, уровень, который достигают учащиеся, занимаясь в хореографическом коллективе (уровень общей культуры, дисциплины, знаний, умений). В первом случае – руководитель и учащиеся рассчитывают на официальное признание, победу на смотрах и конкурсах. Другие ориентируются, прежде всего, на совместное проведение досуга, общение, знакомство с искусством хореографии, на коллективное приобщение к творчеству.

Н.С. Посельская – педагог-хореограф, заслуженный работник культуры Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), инициатор организации в Якутии хореографической школы на основе проведенных опросов среди педагогов танца, выявляет отсутствие у них знаний по истории педагогики и теории хореографического образования своего региона. Разнообразные формы и методы хореографического образования, связанные с педагогической деятельностью педагогов-хореографов региона, к сожалению, не используются в практике преподавания хореографии [21]. Между тем, опора на традиции народного танца – один из истоков творчества руководителя детского хореографического коллектива. Если в репертуаре преобладают местные

фольклорные танцы в собственной обработке, роль таких коллективов возрастает.

Народная хореографическая культура представлена в исследованиях А.Г. Бурнаева, Е.В. Зеленцовой, В.Г. Щукина и др. Практическую значимость имеют научные труды, посвященные подготовке педагогов-хореографов на основе народной хореографии (Г.Я. Власенко, Г.П. Гусев, Н.И. Заикин, К.С. Зацепина, А.А. Климов, М.П. Мурашко, Т.Н. Ткаченко, Н.М. Толстая, Т.А. Устинова и др.).

Существуют работы, представляющие интерес для формирования целостного восприятия народной культуры. «Русские народные хоры и танцы» составитель педагог-хореограф Московского Дома Самодеятельного Творчества В.В. Окунева, где описываются результаты научно-исследовательской работы по изучению русского народного танца в детском хореографическом коллективе, в ходе которой была найдена система обучения и воспитания средствами русского народного танца. Мастер – класс педагога – хореографа Всероссийского центра детского творчества Л.Н. Корниловой – изучение традиционной лексики русского народного танца в основных формах построения хороводов, плясок, кадрилией.

Педагог дополнительного образования по хореографии С.А. Монгуш (г. Кызыл) проводит занятия тувинского народного танца, который характеризуется танцевальными элементами для мальчиков, и элементами, исполняемыми только девочками. В мужском танце преобладают прыжки, трюки, кувырки, танец отличается экспрессией и подвижностью. Это все можно отметить в танце «Скачки» (езда на лошадях – любимое занятие тувинцев), который исполняют только мальчики. Темпераментный, темповый танец хорошо передает момент состязания конников. Для женского тувинского народного танца характерны движения кистей рук (вращение внутрь и наружу; сгибание и разгибание в запястье; легкое «вздрагивание» кистей), исполняют его сидя на полу на коленях, плавные движения рук должны быть слитными, не должны прерываться. Для женского танца характерны медленные и плавные перемещения в пространстве, сохранение правильной осанки, изящество в движениях.

Хореографические занятия являются сферой непосредственного контакта личности творческого опыта ребенка с художе-

ственным опытом, накопленным в народном творчестве. Данное обстоятельство объясняет значимость приобщения учащихся к народной хореографической культуре.

Для осуществления деятельности руководителя детского хореографического коллектива бывшим артистам балета необходимо формирование установки на педагогическую деятельность, знание специфических особенностей педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей, поиск авторской методики работы с детским хореографическим коллективом. Все эти особенности являются необходимыми компонентами организации хореографического коллектива в системе дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Андреева Т.Ф. Построение урока классического танца методом одного «pas» // ВУЗ культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы Пятой Всероссийской электронной научно-практической конференции. (Самара, октябрь-декабрь 2007). – Самара: Самарская государственная академия культуры и искусств, 2008. – С. 253-255.
2. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 1998. – 147 с.
3. Борисов А.И. Психолого-педагогические аспекты подготовки педагога-хореографа: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2001. – 24 с. – Библиогр.: 24 с.
4. Брусницына А.Н. Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей: личностно-деятельностный подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2008. – 208 с. – Библиогр.: С. 165-184.
5. Буйлова Л.Н. Организация дополнительного образования детей в школе / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 2. – С. 49-63.
6. Бурцева Г.В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2000. – 165 с.
7. Валеева М.А. Развитие профессионализма педагога дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 1999. – 167 с.
8. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области культуры и искусства. Специальность: 050700 Педагогика балета. Квалификации: педагог-балетмейстер, педагог балетного танца: утв. Министерством образования Российской Федерации 11.02.2003. – М.: Радуга, 2003. – 32 с.
9. Государственный образовательный стандарт. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0317 Педагогика дополнительного образования (повышенный уровень среднего профессионального образования). – М., 2003.
10. Дейч Б.А. Социальная педагогика и дополнительное образование: учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 120 с.
11. Дейч Б.А. Социально-педагогические аспекты дополнительного образования // Социализация молодежи в условиях развития современного образования. – Новосибирск: НГПУ, 2004. – Ч. 2. – С. 21-25.

12. Ермолаева Е.П. Идентификационные аспекты социальной адаптации профессионалов // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007. – С. 368-392.
13. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. – М.: Арманов-центр, 2010. – 144 с.
14. Ивлева Л.Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом: учебно-методическое пособие. – Челябинск, 2003. – 58 с.
15. Илларионов Б. Профессиональное балетное образование в России (Петербургская традиция) // История художественного образования в России. – СПб.: Композитор, 2007. – Вып. 1/2. – С. 122-161.
16. Кузнецова Т.М. Индивидуальный стиль деятельности педагога-хореографа и его формирование: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нижегород. гос. пед. ин-т им. М. Горького. – Нижний Новгород, 1992. – 15 с.
17. Кулагина И.Е. Художественное движение. (Метод Л.Н. Алексеевой): пособие для преподавателей дошк. учреждений и общеобразоват. шк.; Рос. акад. образования, Ин-т художеств. образования, Лаб. музык. искусства. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 62 с.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
19. О концепции непрерывного хореографического образования // Хореографическое образование: тенденции развития: сборник тезисов научно-практической конференции (Москва, 28-30 апреля 2001 года). – М.: МГУКИ, 2001. – С. 4-6.
20. Полтавец Г.А. Научно-методические материалы по анализу практической проблемы оценивания качества в системе дополнительного образования детей: метод. пособие для руководителей и педагогов учреждений дополнительного образования / Г.А. Полтавец, С.К. Никулин; Центр технического творчества учащихся. – М.: Б.и., 2000. – 94 с. – Библиогр.: 79-85 с.
21. Посельская Н.С. Становление и развитие школы классического танца в республике Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2010. – 230 с.
22. Сластиенин В.А. Ведущие тенденции непрерывного педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование: состояние, тенденции, перспективы развития. – Липецк; М., 2000. – Ч. 1. – С. 1-15.
23. Фокина Е.Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюм. гос. ун-т. – Тюмень, 2002. – 24 с.: табл. – Библиогр.: 23-24 с.
24. Шиханова Н.Ю. Взаимосвязь традиционных и инновационных методов в работе с хореографическим коллективом [Электронный ресурс] // Инновационные информационно-педагогические технологии в образовании – 2011: Междунар. Интернет-конф. – [Б.м.], 14.04.2011.
25. Щугарева И.Н. Нравственное воспитание младших школьников средствами хореографии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону: Юж. федер. ун-т, 2009. – 24 с.

УДК 37.013.42

**ЭКСТРЕННЫЕ СПОСОБЫ КАК ПРАВОВЫЕ МЕТОДЫ
ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ГОСУДАРСТВЕ
РЕГУЛИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ**

Мусаева А.Г.

*Дагестанский государственный институт народного хозяйства, Махачкала,
e-mail: asma.magomedova1975@mail.ru*

В данной статье предлагается к рассмотрению актуальный вопрос предотвращения кризисных ситуаций в государстве, а именно использование чрезвычайных средств во время вводимого особого государственного режима (контртеррористической операции, чрезвычайного положения и т.п.).

Ключевые слова: кризис, государство, чрезвычайное положение, экстренные способы, государственная власть.

**EMERGENCY WAYS HOW LEGAL METHODS
TO PREVENT CRISIS SITUATIONS IN THE STATE REGULATING
THE ORGANIZATION OF PUBLIC AUTHORITIES**

Musaev A.G.

*Dagestan State Institute of National Economy, Makhachkala,
e-mail: asma.magomedova1975@mail.ru*

In this article it is proposed to consider the topical issue of prevention of crisis situations in the state, namely the use of emergency funds during the input state special repress (counter-terrorist operation, state of emergency, etc.).

Keywords: crisis, government, emergency emergency ways, state power.

Необходимость исследования проблем правового регулирования организации функционирования органов государственной власти, с одной стороны, и гарантий реализации и защиты конституционных прав и свобод граждан, с другой в условиях особых политических режимов объясняется, во-первых, неослабевающими процессами дестабилизации общественно-политической жизни в современной временной России, нарастающей волной экстремизма и национализма, акцией оппозиционных настроений в российском обществе; во-вторых, необходимостью разрешения возникающих социальных конфликтов в рамках правового поля»; в-третьих, отсутствием как в науке, так и в юридической практике однозначной позиции в отношении допустимости государственно-правовых средств управления кризисными ситуациями, точных критериев для ограничения того, что входит в предмет правового регулирования в условиях современных политических режимов, а что находится вне конституционных пределов исключительного правового режима и должно трактоваться антиконституционный акт и злоупотребление властными полномочиями.

Между тем нечеткость представлений о конституционной природе института право-

вого регулирования в чрезвычайных ситуациях социально-политического и экономического развития нынешнего российского общества неизбежно создает предпосылки для различного рода нарушений и злоупотреблений, что крайне опасно.

В этой связи поиск цивилизованных способов и средств разрешения и преодоления возможных социальных катаклизмов, образующих механизм обеспечения безопасности, не потерял своей значимости. Хотя противоречия и конфликты на нынешнем этапе развития общества являются во многом закономерными и неизбежными, в условиях социального и идеологического плюрализма, становления демократии, утверждения конституционных ценностей они не фатальны.

Выполнению задачи обеспечения национальной безопасности служит и институт правового регулирования в условиях особых политических режимов. Его существование предопределено объективной возможностью возникновения в процессе развития общества и государства различных экстремальных ситуаций, как социально-политического или экономического характера (война, агрессия извне, вооруженное восстание, массовые беспорядки, трудовые конфликты и т.п.), так и природного харак-

тера (катастрофы, стихийные бедствия, эпидемии и т.п.), представляющих опасность для значительного числа людей, угрозу конституционному порядку либо самому существованию государства, и для разрешения, нейтрализации либо ликвидации последствий которых обычные формы правового регулирования представляются недостаточными.

Аналитическую основу государственно-го регулирования кризисных ситуаций, а также фундамент жизнедеятельности общества составляют предприятия и домохозяйства, во время функционирования которых могут возникнуть различные виды кризисных ситуации.

Согласно теории регуляции, кризиса классифицируют следующим образом:

- кризис, как результат внешнего шока – т.е. ситуации, когда экономическое развитие заблокировано из-за недостатка ресурсов, связанную с природными или экономическими катастрофами;

- циклический кризис – ситуация, когда кризис является закономерным явлением в развитии социально-экономической системы, повторяется через определенный промежуток времени;

- структурный кризис – ситуация, когда экономическая и общественная динамика приходят в противоречие со способом развития;

- кризис системы регуляции – ситуация, когда механизмы, связанные с существующей системой регуляции могут изменить конъюнктурные процессы;

- кризис способа производства – ситуация, когда блокируется вся динамика воспроизводства экономики, обострение противоречия в важнейших институциональных формах, определяющих режим накопления.

Выделяют следующие виды государственного регулирования кризисных ситуаций [5]:

1-й – нормативно-законодательная деятельность;

2-й – управление производством;

3-й – перераспределение дохода (эффективное размещение доходов государства для удовлетворения интересов членов общества);

4-й – финансовое регулирование, т.е. управление совокупностью денежных средств, которые есть в наличии домохозяйств, предприятий или государства, а также источниками доходов, расходов.

Одним из наиболее оперативных способов предотвращения кризисных ситуаций и стабилизации общественно-политической обстановки в государстве в целом или в его отдельных регионах является использование экстренных, так называемых чрезвычайных средств в рамках вводимого особого государственно-правового (политического) режима – контртеррористической операции, чрезвычайного (военного, исключительного, осадного) положения, стихийного бедствия, состояния войны, прямого президентского правления, федерального вмешательства и т.п. Очевидно, что управление в условиях особых политических режимов сопряжено со значительными трудностями и требует решительных, порой жестких, но обязательно регламентированных правом мер.

Не следует рассматривать особые политические режимы как нечто чужеродное, выпадающее из конституционно-правовой системы, противоречащее общим принципам права (гуманизма, равноправия, демократизма и т.п.) и оправдывающее свое существование исключительно практической необходимостью. Задействование в правовой политике государства чрезвычайных правовых средств продиктовано именно задачей неотложной мобилизации всего, что необходимо для преодоления возникшей чрезвычайной ситуации, защиты интересов граждан, пресечения разгула анархии и произвола.

Политическим обоснованием использования исключительных средств в условиях различного рода кризисных ситуаций общественного развития является доктрина так называемой «государственной пользы». Государственная необходимость выше индивидуальной свободы. И если в нормальных «негосударственной и общественной жизни» государство признает и гарантирует индивидуальную свободу, то в условиях чрезвычайных оно жертвует ею интересам безопасности, а может быть и самого существования государства.

По словам Ш. Монтескье, «в государствах, где наиболее дорожат свободой, существуют законы, позволяющие нарушать свободу одного, дабы сохранить ее для всех ... Опыт народов самых свободных, какие когда-либо существовали на земле, заставляет признать, что бывают обстоятельства, когда необходимо на некоторое время набросить покров на свободу, как некогда его набрасывали на статуи богов».

«В жизни государства бывают такие моменты, когда дело идет о сохранении его целостности и независимости, когда от данной минуты зависит самое бытие государства. В этих случаях недостаточно бывает общих полицейских мер и государство должно прибегнуть к исключительным мерам охраны, обуславливающим собою временные ограничения гражданской свободы».

Список литературы

1. Борисов Г.А. Теория государства и права. – Белгород: БелГУ, 2007.
2. Бошно С.В. Теория государства и права. – М.: Эксмо, 2007.
3. Венгеров А.Б. Теория государства и права. 3-е изд. – М.: Юриспруденция, 2000.
4. Григорьева И.В. Теория государства и права. – Тамбов: ТГТУ, 2009.
5. Жинкин С.А. Некоторые аспекты понятия эффективности норм права // Правоведение. – 2004. – № 1 (252).

УДК 37

ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКУ РАБОТЫ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Семченко А.А.*Казахская Академия образования, Алматы, e-mail: t_danetai@mail.ru*

В данной статье рассматриваются различные инновации, которым подверглось казахстанское образование за последние два десятилетия: внедрение электронного обучения, Кембриджская программа повышения педагогического мастерства учителей, дуальная система профессионального образования и другие. Изучаются результаты, проводится анализ как положительных, так и отрицательных сторон данных процессов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, дуальная система, государственный проект «E-learning», электронное обучение.

TECHNOLOGY INNOVATION IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Semchenko A.A.*Kazakh Academy of Education, Almaty, e-mail: t_danetai@mail.ru*

This article discusses the various innovations that have undergone education in Kazakhstan over the past two decades: the introduction of an e-learning program to improve the Cambridge pedagogical skills of teachers, the dual system of vocational education and others. Study results, the analysis of both positive and negative aspects of these processes.

Keywords: pedagogical skills, dual system, state project «E-learning», e-learning.

Внедрение инноваций всегда связано с позитивными ожиданиями изменений результатов обучения и воспитания. За последние два десятилетия казахстанское образование подвергалось внедрению нескольких таких инноваций: внедрение электронного обучения, Кембриджская программа повышения педагогического мастерства учителей, дуальная система профессионального образования и другие. Сами по себе инновации применительно к отдельным организациям образования дают положительный результат, однако при системном массовом внедрении в организациях образования они ожидаемого эффекта не дают. Причины разных результатов при массовом и индивидуальном внедрении кроются в системообразующих процессах. Если инновация внедряется в отдельно взятой организации образования, то в данном учебном заведении разрабатывается план, содержащий пошаговые действия от изучения инновации, возможности ее внедрения, административного и методического сопровождения до контроля результатов на основании принятых измерителей. Это классическая схема процедуры внедрения инновации.

К сожалению, в казахстанском образовании чаще принято начинать процесс без необходимого нормативно-правового и методического сопровождения. Примером может служить дуальная система профессионального образования признанная в мире

одной из самых эффективных систем подготовки трудовых ресурсов. В Казахстане неоднократно предпринимались попытки ее внедрения через международные проекты Европейского фондаразвития образования (ЕФО), проекты Германского общества технического сотрудничества (GTZ). Интерес к дуальной системе профессионального образования у профессионально-технических училищ и колледжей проявлялся до того времени, пока проект финансово обеспечивался инвесторами. После завершения проекта деятельность организаций профессионального образования возвращалась к прежней системе функционирования. Основная причина таких результатов слабое законодательное и нормативное обеспечение подготовки трудовых ресурсов в организациях технического и профессионального образования (ТиПО).

В 2010-2012 годах Министерство образования и науки РК (МОН) финансировало научно-исследовательский проект «Совершенствование законодательного обеспечения развития технического и профессионального образования». Результатами научного исследования стал анализ законов Республики Казахстан регламентирующих деятельность организаций технического и профессионального образования (ТиПО) и предложения по внесению в них изменений и дополнений в целях более полного законодательного обеспечения подготовки тру-

довых ресурсов. После завершения научно-го исследования МОН РК не инициировало ни одного предложения в качестве изменения и дополнения в законы в части развития профессионального образования сформулированного в научном исследовании. Практическая значимость научного исследования оказалась минимальной, а государственные средства потрачены неэффективно. Приходится констатировать, что без соответствующего законодательного и нормативного обеспечения дуальное обучение в организациях ТиПО так и останется благим пожеланием.

Другой большой государственный проект внедрения электронного обучения «E-learning», был начат в 2011 году в соответствии с «Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы» (ГПРО). Его цель «обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям». По итогам четырех лет реализации проекта «E-learning» можно подвести первые итоги. Проект реализуется по трем основным направлениям:

- материально-техническое и программное обеспечение;
- разработка и обеспечение организаций образования цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР – электронный учебник);
- обучение педагогического и управленческого персонала организаций среднего и профессионального образования применению системы электронного обучения.

По данным направлениям работа велась разными организациями. Вместе с тем следует отметить необходимость соблюдения определенной последовательности, реализации проекта электронного обучения.

1. На первом этапе должны быть разработаны программные продукты электронного обучения (электронные журнал, расписание, дневник, делопроизводство и т.д.) и цифровые образовательные ресурсы (ЦОР – электронные учебники). Определены технические спецификации оснащения необходимым оборудованием организаций образования различных типов и видов.

2. На втором этапе обучение руководителей, учителей и преподавателей пользованию программными продуктами электронного обучения и электронными учебниками.

3. На третьем этапе необходимо обеспечить организации образования техническим

и методическим сопровождением внедрения электронного обучения.

Отдельные направления должны были быть разработаны до начала реализации других. Так обучение работников образования применению системы электронного обучения должно проводиться на основе программного обеспечения ведения школьной документации (электронные расписание, дневник, делопроизводство, статистика и отчетность, сервисы оповещения). Однако данные программы были представлены системе повышения квалификации в 2013 году, через два года после начала проекта. Поэтому специалистам Республиканского института повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования (РИПК СО) пришлось самим разработать методическое обеспечение учебного процесса. Внедрение электронного обучения предполагает применение в учебном процессе электронных учебников. Значит, учителей необходимо было научить применению электронных учебников. Однако в 2011 г. был разработан и утвержден МОН РК только один электронный учебник – учебник истории Казахстана. До настоящего времени полный перечень электронных учебников для средней школы МОН РК не апробирован и не утвержден. Соответственно наибольший эффект при обучении применения электронного обучения получили только учителя истории. Учителя других предметов пользованию цифровыми образовательными ресурсами обучались виртуально. Программное обеспечение электронного обучения было разработано в 2013 году с опозданием на 2 года. В результате потребовалось дополнительное обучение администраторов и педагогов школ уже прошедших обучение. Даже после того как программное обеспечение электронного обучения разработчиками было предоставлено учебным заведениям низкое качество не позволяло использовать его продолжительное время. В 2013 г. оно менялось каждый квартал. Техническая поддержка программного обеспечения разработчиками не обеспечивала бесперебойного функционирования.

Единственное направление проекта внедрения электронного обучения «E-learning», которое в полном объеме выполнено это повышение квалификации работников образования. За 2011-2014 годы в системе повышения квалификации ежегодно по проекту «E-learning» обучено 24 тысячи педагогов.

По 8 тысяч в год. Именно система повышения квалификации постоянно поднимала проблемы: программного обеспечения, разработки ЦОР, методической поддержки внедрения электронного обучения.

Внедрение электронного обучения значительный государственный проект в образовании его результативность должна быть обеспечена законодательными и нормативными актами. Поэтому в Плане мероприятий пореализации ГПРО (утвержден Постановлением Правительства РК № 130 от 11.02.2011 г.) предусмотрена «Разработка нормативной правовой базы системы электронного обучения, включая сбор первичных статистических данных, на основе международных стандартов и технических регламентов эксплуатации системы электронного обучения». Очевидно, что должны быть внесены соответствующие дополнения и изменения в Закон «Об образовании», разработаны и утверждены МОН РК положения об электронном обучении, внесены изменения в должностные обязанности работников образования, разработаны и утверждены технические спецификации оснащения организаций образования различных типов и видовоборудованием для применения электронного обучения. В штаты организаций образования должны быть введены специалисты обеспечивающие работу техники и программного обеспечения. Без выполнения этих условий эффективность проекта электронного обучения «E-learning» представляется проблематичной.

С 2012 года в системе повышения квалификации начался масштабный проект по обучению учителей школ педагогическим технологиям. Только в АО Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» за три года (2012-2014 гг.) по кембриджским программам прошли обучение 27898 учителей. Общее количество учителей обучившихся на уровневых курсах составило 39850 человек. Все участники обучения отмечают прогрессивность программы для профессионального роста учителя. Государство обеспечило финансовую поддержку учителям во время учебы (оплата командировочных расходов в течении двух месяцев) и успешно освоившим программу. Прощедшим обучение на сертификат третьего уровня зарплата повышена на 30%, второго уровня на 70%, первого на 100% (дополнение в постановление Правительства РК от 29 декабря 2007 г. № 1400 от 9 но-

ября 2012 г. № 1424). Вместе с тем на практике влияние учителей обучившихся на уровневых курсах, на своих коллег в школах оказалось малоэффективным. Причин тому несколько. Первая – руководители школ не знакомы с данной программой и ее влиянием на качество образования. Без их поддержки инновации в учебном процессе не могут быть успешно реализованы. Вторая – для учителей освоивших новые педагогические технологии методическая поддержка не обеспечена. На местах методическое обеспечение осуществляют областные, районные и городские методические кабинеты. Данные методические подразделения не были включены в проект обучения уровневым программам. Разовые поездки тренеров в регионы для консультации учителей имеют ограниченный эффект поскольку ориентированы не на систему образования, а на работу отдельного педагога. В результате приходится констатировать, что внедрение уровневых программ в практику работы учителей школ продумано только на этапе обучения. Последующая работа учителей освоивших уровневые программы не обеспечена методическим сопровождением, системой измерения результатов внедрения педагогической технологии в учебный процесс. Контролирующие подразделения МОН РК и областных управлений образования не готовы осуществлять контроль и определять эффективность работы учителей окончивших уровневые курсы, так как их не обеспечили необходимой подготовкой и измерительным инструментарием.

Наверное, планируя обучение учителей на трехмесячных курсах, следовало предусмотреть обучение всех задействованных в процессе внедрения новых образовательных технологий, специалистов сферы образования. Это можно было реализовать через систему повышения квалификации.

Наиболее сложной в процессе внедрения педагогических технологий является оценка эффективности их внедрения. Следует отметить, что обучение на уровневых курсах ведется с 2012 года, то есть четвертый год. Сертификаты у педагогов, окончивших курсы, заканчиваются через пять лет. Возникает вопрос кто, когда и по каким методикам будет проводить оценку эффективности применения педагогических технологий, которым обучались учителя школ на уровневых курсах?

Приведенные примеры наглядно демонстрируют, к чему приводят не до конца продуманные процессы внедрения инноваций. Можно выделить несколько условий, которые необходимо соблюдать, внедряя инновации в образование.

1. Каждый процесс внедрения инноваций требует индивидуального подхода, который выражается в выстраивании последовательности действий всех задействованных в нем участников.

2. Последовательность действий должна закрепляться документами МОН РК с указанием ответственных исполнителей и сроков выполнения.

3. Внедрение инноваций не является самоцелью, поэтому необходим инструментарий оценки результатов внедрения.

4. Всегда должна определяться конечная цель внедрения инноваций. Для среднего и профессионально-технического образования это результаты обучения учащихся.

Только учебные достижения учащихся могут объективно демонстрировать об эффективности внедрения инноваций.

Проблема внедрения инноваций для образования не нова. Ее обсуждают на протяжении всего развития образования. Однако в последнее десятилетие, когда в странах Содружества независимых государств, проявились и реализуются собственные подходы к организации и содержанию учебного процесса применение в учебном процессе инноваций приобретает национальные подходы, отражающие различный ход изменений в образовании. В то же время появилась возможность видеть новые инициативы инновационных процессов позволяющих различным странам сверять траекторию развития собственной системы образования.

Список литературы

1. Послание Президента РК Н. Назарбаева народу Казахстана «Нурлы жол – Путь в будущее».
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, (ГПРО).
3. План мероприятий по реализации ГПРО (утвержден Постановлением Правительства РК № 130 от 11.02.2011 г.).
4. Постановление Правительства РК от 29 декабря 2007 г. № 1400 от 9 ноября 2012 г. № 1424.

УДК 37

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сюсюкина И.Е.

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск, e-mail: mgtu@magtu.ru*

В статье раскрываются приёмы работы на уроках русского языка, обеспечивающие личностное развитие младших школьников: минутки чистописания с открытием новых знаний, лингвистические загадки, творческие задания (сочинение сказок и стихотворений о новых грамматических понятиях и орфографических правилах); работа в парах по усвоению учебно-научного текста. Школьники овладевают правилами сотрудничества, проявляют интерес к изучению русского языка, выражают положительное отношение к процессу познания тайн русского языка. Воспитывается терпение, доброжелательность, доверие к собеседнику, самостоятельность и ответственность.

Ключевые слова: личностное развитие младших школьников, творческие задания, работа в парах.

PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER PUPILS AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

Syusyukina I.E.

Magnitogorsk state technical University G.I. Nosov, Magnitogorsk, e-mail: mgtu@magtu.ru

The article describes the techniques on the Russian language lessons, providing personal development of primary school: minutes of penmanship with the discovery of new knowledge, linguistic puzzles, creative tasks (writing stories and poems about new grammatical concepts, and spelling rules); work in pairs on the understanding of a scientific text. Students master the rules of cooperation, show interest in learning the Russian language, Express a positive attitude to the process of cognition of the mysteries of the Russian language. Brought up patience, kindness, trust to the interlocutor, independence and responsibility.

Keywords: personal development of younger students, creative tasks, work in pairs.

С сентября 2011 года вся отечественная начальная школа перешла на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, ориентированного на развитие личности младших школьников на основе освоения целостной системы универсальных учебных действий, составляющих основу умения самостоятельно учиться.

Сегодня образовательный процесс в начальной школе строится через создание «ситуации включения» и «прослеживание условий прохождения данного знания» учащимися в деятельности, самостоятельно или во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. В этой связи процесс обучения из простой трансляции знаний, характерной для традиционной системы обучения, превратился в механизм осмысленного деятельностного учения, благоприятствующего достижению личностных образовательных результатов и получению младшим школьником целостного опыта решения различных жизненных задач.

Достижение младшими школьниками личностных результатов в обучении зависит от степени развития их универсальных учебных действий. Поэтому одной из основных задач учителя в период начального

обучения ребенка в школе становится формирование учебной самостоятельности ребенка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат.

Подчеркнем, что все учебные предметы начальной школы обладают потенциальными предпосылками для личностного развития младших школьников. Реализации данного потенциала существенно способствуют задания и упражнения, составляющие содержательное наполнение учебников.

Прекрасными возможностями для личностного развития младших школьников на основе формирования обобщенных действий учащихся, предполагающих умение извлекать и запоминать информацию, интерпретировать и использовать её как во время учебы, так и при решении жизненных задач, обладают уроки русского языка.

Учебный предмет «Русский язык» занимает важное место в системе предметов начальной школы.

Русский язык – основа всего процесса обучения, средство развития мышления, воображения, интеллектуальных и творческих

способностей учащихся, социализации личности.

Успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты освоения других школьных предметов.

Изучение русского языка в начальной школе представляет собой первый этап системы лингвистического образования и речевого развития учащихся.

Личностное развитие младших школьников на уроках русского языка происходит в процессе усвоения новых понятий, при выполнении в этих целях разнообразных упражнений (выделить части слова, образовывать новые слова с помощью приставки, суффикса и т.д.) и творческих заданий; при работе с текстами, данными в учебниках, в презентациях, при написании сочинений и изложений и т.д.

Упражнения с синонимами и антонимами не только обогащают словарный запас школьников, но и способствуют привитию им любви к художественному слову, умение быть интересным собеседником.

Разнообразие формулировок в заданиях способствует развитию остроты ума и гибкости мышления, требует от ученика предельной внимательности и собранности.

Приведём примеры заданий по русскому языку, способствующие личностному развитию младших школьников.

Планируемые личностные результаты включают умение анализировать и характеризовать эмоциональное состояние и чувства окружающих. С этой целью используются упражнения со «Словарём настроений»: найти слова с проверяемыми безударными гласными (воспевающее, весёлое, прославляющее, сердитое, смешное, таинственное и др.); выписать слова с непроверяемыми безударными гласными (капризное, мечтательное, печальное, тревожное и др.).

В начале каждого урока учитель приветствует учащихся, создаёт мотивацию к учебной деятельности, приглашает познавать тайны русского языка, делать открытия. На минутке чистописания школьники прописывают соединения букв и повторяют названия месяцев (а~~я~~/аф//ам//аа// и т.д.), дней недели (оп//ов//ос//оч и т.д.), цветов радуги (ек//ео//еж//ез// и т.д.).

Умение проявлять интерес к изучению языка формируется при разгадывании лингвистических загадок: 1. Назовите слово, в котором звуков в два раза больше, чем букв (Я, ЕЁ). 2. Я в реке и в озере, а в океане меня

нет. Я в арбузе и огурце, а в дыне меня нет (буква Р). 3. Какие два местоимения принесут много хлопот автолюбителям? (Я-МЫ).

Важно сформировать у школьников положительное отношение к процессу познания, научить проявлять внимание, удивление, желание больше узнать. С этой целью используются творческие домашние задания: сочинить сказку или стихотворение о новом грамматическом понятии или орфографическом правиле. Например: Безударные гласные – их пять – в корне нужно проверять. Ставь под ударение, чтоб не было сомнения.

Суффикс -арь-, -ист-, -тель-, -чик-, -ник- труженик известный.

Дворник, лётчик, пекарь, тракторист – деятель отменный.

И строитель, и банкир, модельер, и домщик.

Вы любите их, друзья, они помогут вам выбрать профессию, чтоб жизнь была хороша!

В процессе изучения слов с непроверяемыми написаниями (горох, кастрюля, директор, сверкать и др.) школьникам предлагается создавать творческие книжки с заданиями: отгадай ребус, разгадай кроссворд, отгадай загадки, отгадай зашифрованное слово, прочитай, что обозначает слово, прочитай об истории происхождения слова, подбери ассоциативный образ для запоминания: берёза – белая, лимон – кислый, корабль – море, мебель – ель), укажи, с какими словами сочетается данное слово, подбери однокоренные слова, укажи, что обозначают устойчивые сочетания слов, подбери синонимы, подбери антонимы. прочитай текст. Что ты узнал о...? – познавательный текст с обязательным указанием литературного источника, из какого художественного произведения этот отрывок? Укажи автора.

Изготовление такой творческой книжки потребует от школьника применения его способностей, поможет организовать совместную деятельность с одноклассниками, с друзьями, с родителями, научит пользоваться справочной литературой, словарями: толковым, этимологическим, синонимов и антонимов и др.; расширит кругозор учащихся, разовьёт смекалку, находчивость, воспитает самостоятельность и ответственность.

Для усвоения грамматических понятий и орфографических правил организуется

работа с учебно-научным текстом в парах. Школьники учатся формулировать вопросы и грамотно отвечать на них. 1. Какие гласные нужно проверять? Почему их нужно проверять? Как проверить безударные гласные в корне слова? Каким должно быть проверочное слово для безударных гласных? 2. На какие вопросы отвечают глаголы в форме настоящего времени? Если глагол отвечает на вопрос ЧТО ДЕЛАЕТ?, то в форме какого времени этот глагол? Какое действие обозначает глагол в настоящем времени?

Работа в парах учит применять правила сотрудничества: сравнивать разные точки зрения, считаться с мнением другого человека, проявлять терпение и доброжелательность, доверие к собеседнику.

Несомненно, уроки русского языка оказывают положительное влияние на лич-

ностное развитие младших школьников, позволяют учащимся приобрести целостный опыт решения различных жизненных задач; усвоить систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, осознанно относиться к учебе, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат.

Список литературы

1. Фролова Л.А. Методические условия организации орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2014. – №3. – С. 28-34.

2. Сюсюкина И.Е. Личностное развитие младших школьников на основе формирования универсальных учебных действий / И.Е. Сюсюкина, Л.А. Фролова // Личность в условиях современных социальных изменений: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. О.П. Степановой, Л.Г. Бузуновой, Е.Н. Степановой. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – С. 57-60.

УДК 373.2:351.855.6

**КУЛЬТУРНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ В ФОЛЬКЛОРЕ:
ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ****Токтарова Т.Ж.***Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы,
e-mail: toktarova_tolkin@mail.ru*

В данной статье сделан анализ русских и казахских пословиц, в которых отражаются гендерные стереотипы. Актуальность темы исследования определяется растущим интересом российских и казахстанских лингвистов к различным способам репрезентации гендера в языке. Культурный императив, как известно, представляет собой культуру какого-либо народа или этноса, имеющего только ему свойственным неизменным поведенческим состоянием. Наиболее ярко существующие в обществе гендерные стереотипы проявляются в фольклоре. Несмотря на имеющиеся отличия в культуре и менталитете русского и казахского народов, были обнаружены стереотипы, которые несут интернациональный характер. Автором проводится анализ существующих гендерных исследований в области казахского и русского фольклора, показаны перспективы применения гендерного подхода в изучении фольклора и народной культуры.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, национально-культурные особенности, пословицы, фольклор.

GENDER FEATURES FOLKLORE TEXTS**Toktarova T.Zh.***Kazakh National Pedagogical University after Abay, Almaty, e-mail: toktarova_tolkin@mail.ru*

In this article the analysis of Russian and Kazakh proverbs that reflect gender stereotypes. The relevance of the research topic is determined by the growing interest of Russian and Kazakh linguists to different ways of representation of gender in language. The cultural imperative, as it is known, is the culture of a nation or ethnic group, having only his peculiar same behavioral state. Most clearly the existing gender stereotypes in society are manifested in folklore. Despite the differences in culture and mentality of Russian and Kazakh peoples were discovered patterns, having an international character. The author analyzes the existing gender research in the Kazakh and Russian folklore, the prospects for the application of a gender perspective in the study of folklore and popular culture.

Keywords: gender, gender stereotypes, ethnic and cultural features, proverbs, folklore.

Половозрастные стереотипы речевого и ритуального поведения в традиционной культуре представляют интерес в сопоставлении с процессами, происходящими в этой сфере в настоящее время. Гендерный подход является одним из возможных способов анализа социальных практик и представлений. Успешно применяемый в социологии, гендерный подход до сих пор остается мало освоенным другими специалистами в области социальных наук. В данной статье рассматриваются существующие гендерные исследования в области казахского и русского фольклора, показаны перспективы применения гендерного подхода в изучении фольклора и народной культуры.

Гендерные исследования предполагают рассмотрение общества как совокупности и взаимовлияния двух составляющих – мужского и женского, взятых в социальном измерении. В каждой культуре существуют свои способы репрезентации гендера, определяется специфический набор гендерных ролей и возможных жизненных сценариев. Данные наблюдения нашли отражение в пословицах и поговорках – важных единицах языка и фольклора. Сопоставительное исследование пословиц народов мира демон-

стрирует и актуализирует особенные явления в менталитете того или иного народа. Как известно, пословицы – явления языка, устойчивые сочетания, точно передающие самобытность народа. Заметим, что одним из наиболее ярких проявлений гендерных стереотипов являются пословицы.

Репрезентация пола в аспекте языка и культуры позволяет более полно проанализировать гендерные стереотипы, существующие в том или ином языке. Лингвокультурологический аспект гендерной лингвистики позволяет выявить национально-культурные особенности паремиологической картины мира.

Как отмечает В.А. Маслова, лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологи и исследующая проявления культуры народа, которые закрепились в языке [4].

В.Н. Телия считает, что предметом современной лингвокультурологии является изучение и описание семантики языковых знаков (его номинативного инвентаря и текстов) в их живом, синхронно действующем употреблении, которое формируется на основе взаимодействия двух разных предметных областей – языка и культуры, так как

каждый субъект одновременно является и субъектом культуры [6].

В.В. Воробьёв, который является автором термина лингвокультурология справедливо замечает, что лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функциональном и отражающем этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей) [2].

Анализ культурной информации, заключенной в слове, фразеологизмах, пословицах, по мнению З.К. Сабитовой, позволит описать представления об идеале и антиидеале мужчины и женщины, закреплённые в самосознании народа, носителя языка-культуры. К основным характеристикам мужчины и женщины относятся: возрастные, психофизические свойства и состояния, характеристики речевого поведения, различные формы деятельности [5].

Таким образом, лингвокультурологический анализ позволит выявить национально-культурные аспекты лингвистической гендерологии.

Произведения устного народного творчества – немеркнувшее и неумирающее в веках сокровище», – пишет известный критик, доктор филологических наук С. Кирабаев. «Это настоящие образцы художественного творчества, они передаются из поколения в поколение, служат делу воспитания подрастающего поколения, подготовки детей к жизни» [3].

Каждый носитель фольклора творит в границах общепринятой традиции, опираясь на предшественников, повторяя, изменяя, дополняя текст произведения. В литературе присутствуют писатель и читатель, а в фольклоре – исполнитель и слушатель. «На произведениях фольклора всегда лежит печать времени и той среды, в которой они длительное время жили, или “бытовали”. По этим причинам фольклор и называют народным массовым творчеством. У него нет индивидуальных авторов, хотя есть много талантливых исполнителей и творцов, в совершенстве владеющих общепринятыми традиционными приемами сказывания и пения. Фольклор непосредственно

народен по содержанию – т. е. по мыслям и чувствам, в нем выраженным. Фольклор народен и по стилю – т. е. по форме передачи содержания. Фольклор народен по происхождению, по всем приметам и свойствам традиционного образного содержания и традиционным стилевым формам» [1].

Объектом нашего исследования являются пословицы русского и казахского народов, посвященные мужчине и женщине. В ходе анализа нами были выявлены следующие особенности: негативное отношение к женщине имеет интернациональный характер, многие пословицы, посвященные женщине, носят назидательный характер, в них отчетливо прослеживается воспитательный характер.

Нами было замечено, что большое количество пословиц, посвященных женщине, демонстрируют пренебрежительное отношение и покровительственный тон. Насилие над женщиной не порицается, а наоборот приветствуется: Баланы жастан, катынды бастан (казахская), Баба не бита, что ложка не мыта (русская), Бей жену до детей, бей детей до людей (русская), Бей жену к обеду, а к ужину опять, без боя за стол не сядь (русская), Шубу бей – теплее, бабу бей – милее (русская).

Женский ум, интеллект в пословицах оценивается достаточно критически. Приведём примеры: Бабы умы разоряют дома (русская), У бабы волос долог, да ум короткий (русская), Айелдин шашы узын, акылы кыска (казахская).

Большое внимание в пословицах уделяется возложенным на неё обязанностям: жаксы келин жыртык женмен жургизбес (казахская), жаксы айел жаманын жасырар жаксысын асырар (казахская).

Национально-культурные аспекты лингвистической гендерологии казахов отражаются, прежде всего, в гендерных стереотипах, гендерных ролях, традиционно закреплённых за мужчинами и женщинами. Так, например, мужчина-казах наделяется ролью «главы семьи», «добытчика», «кормильца», «защитника» и «советчика».

Следует отметить, что авторитет мужа/отца очень высок. Так, в пословицах большое внимание уделяется положению мужчин в обществе, авторитарности их поведения, а также незаменимости мужчин в семье: ери жок айел ескеги жок кайык, женщина без супруга – поле без дождя, за мужем жена всегда госпожа, не пой, курица

петухом, не владей, баба, мужиком. Как видно из данных примеров, превосходство мужчин над женщинами подтверждается, а порой выступает как неопровержимая, вечная истина.

Традиционная система гендерных стереотипов казахов построена на жесткой нормативности. Выполнение мужчинами женских обязанностей вызывает со стороны окружающих негативное отношение, осуждение, следуя наделенными обществом гендерными ролями, мужчины и женщины должны строго их соблюдать. Особенно ярко гендерные стереотипы проявляются в ритуализированном этикете, где мужчина и женщина должны строго следовать предписанному сценарию. Заметим, что по сравнению с Россией и странами Европы гендерные стереотипы достаточно прочно присутствуют в традиционной культуре казахов и в современном обществе.

Говоря о женщине-казашке, следует, прежде всего, что она предстает хранительницей очага, и ей традиционно отводится роль домохозяйки, женщина-казашка должна не только уметь вести домашнее хозяйство, воспитывать детей, но и соблюдать традиции и обычаи казахского народа, быть скромной и покорной. При этом, когда женщина выполняет обязанности, предписанные мужчине: семейные, профессиональные, это не вызывает негативного отношения со стороны общества, наоборот, заслуживает уважение.

В казахских пословицах ярко представлено женская участь, доля, роль женщины в семье, её предназначение: айел – уйдин корки, еркек туз сактайды, айел уй сактайды, айел уйдин казыгы.

Положительные качества, присущие женщинам, это ум, смекалка, сообразительность, умение вести хозяйство. Основные черты, характеризующие женщин, обнаруженные нами в ходе анализа пословиц, – это болтливость, любопытство, кокетство, неумение хранить тайны, упрямство, притворство, капризность.

Все существующие гендерные стереотипы поддерживаются с помощью процесса социализации, будь то воспитание в семье, школе, коллективе, через средства массовой информации и т.д. Пословицы представляют собой лакмусовую бумагу, выявляющую отношение мужчин и женщин, их роль и место в обществе, семье.

Таким образом, проанализировав русские и казахские пословицы, нами были сделаны следующие выводы: негативное отношение к женщине имеет интернациональный характер, в русских пословицах негативная оценка женщин представлена больше, нежели в казахских пословицах. В казахских пословицах большое внимание уделяется роли, статусу мужчины.

Фразеологические средства языка, пословицы и поговорки обладают способностью выражать особенности и мироощущение их носителей. Наблюдения над фактами фразеологии показали, что национально-культурная специфика как языковая реальность достаточно четко прослеживается при рассмотрении специфики репрезентации концептов «мужественность» и «женственность».

Особо значимым в рассмотрении вершинных концептуальных признаков процесса фразеологизации является тот факт, что эти признаки имеют гендерно маркированный характер, который отражает стереотипные мнения и суждения, выстраиваемые на базе данного концепта.

Список литературы

1. Аникин В.П. Былины. Методы выяснения исторической хронологии вариантов. – М., 1984.
2. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Тез. докл. и сообщ. IX Межд. конгресс МАПРЯЛ. – Т. 2. – Братислава, 1999.
3. Кирабаев С. Высокое назначение: статьи, критические очерки. – Алма-Ата: Жазушы, 1985. – С. 330.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. Сабитова З.К. Гендерная оппозиция в языке: диахронический аспект: учебное пособие. – Алматы, 2007. – С. 38.
6. Телия В.Н. Основные постулаты лингвокультурологии. – М.: Алате, 1999.

УДК 376.3

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА – ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Туганбекова К.М., Тебенова К.С., Кударина А.С.,
Садвакасова Н.А., Ашимханова Г.С.**

*Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова,
Караганда, e-mail office@ksu.kz www.ksu.kz*

В данной статье рассматривается реализация профилактических мер которые осуществляются через систему методов: профилактическая беседа, которая может носить информационный, консультационный характер; наблюдение; метод профилактического вмешательства; профилактические тренинги. Для оценки эффективности социально-профилактических мероприятий могут проводиться выборочные конкретно-социологические исследования путем изучения общественного мнения.

Ключевые слова: профилактика, социальная работа, правонарушения, неблагополучные семьи, поведение, специализированные учреждения.

SOCIAL PROPHYLAXIS IS MAJOR SOCIAL WORK OF CHILDREN ASSIGNMENT WITH LIMIT POSSIBILITIES

**Tuganbekova K.M., Tebenova K.S., Kudarinova A.S.,
Sadvakasova N.A., Achimhanova G.S.**

Karaganda State University Academician E.A. Buketov, Karaganda, e-mail office@ksu.kz www.ksu.kz

In this article realization of prophylactic measures is examined that come true through the system of methods: prophylactic conversation that can carry informative, consultative character; supervision; method of prophylactic interference; prophylactic training. For the estimation of efficiency of socially-prophylactic events selective certainly-sociological researches can be conducted by the study of public opinion.

Keywords: prophylaxis, social work, offences, unhappy families, behavior, specialized establishments.

Профилактика является важным средством предотвращения развития каких-либо негативных процессов на ранних стадиях. Она позволяет с меньшими затратами снять остроту социальной проблемы и повернуть процесс в более благоприятную сторону. Социальная профилактика – научно-обоснованное и своевременно предпринимаемое воздействие на социальный объект с целью сохранения его функционального состояния и предотвращения возможных негативных процессов в его жизнедеятельности.

Социальная профилактика (предупреждение, превенция) – деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин. Профилактика направлена на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов и «групп риска»; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов.

Социальная профилактика создает предпосылки для процесса нормальной социализации личности, который основывается на приоритете принципов законности и морали. В этой связи можно согласиться с точкой ряда исследователей проблем социальной работы, что в профилактике нуждается все население. Однако есть категории населения, которые нуждаются в ней в большей мере. Это дети, подростки, лица, ведущие аморальный образ жизни. При этом подходы к этим категориям людей со стороны специалистов социальных служб должны опираться не на отрицательные моменты, а на положительный потенциал, заложенный в них. Современный подход к социальной работе предполагает отход от прежней медицинской модели, которая была ориентирована только на лечение болезни, т.е. была направлена на оказание помощи. Сегодня важным представляется найти причины болезни, т.е. социальные и психологические факторы, которые вызвали негативные последствия [1; 305].

Когда речь идет о мерах профилактики, то принято говорить об общих, специальных и индивидуальных мерах. Уровнями социальной профилактики являются:

1. Общесоциальный уровень (общая профилактика) предусматривает деятельность государства, общества, их институтов, направленную на разрешение противоречий в области экономики, социальной жизни, в нравственно-духовной сфере и т.п. Она осуществляется различными органами государственной власти и управления, общественными формированиями, для которых функция предупреждения преступности не является главной или профессиональной. Общими являются меры, не предназначенные исключительно для профилактики какой-то социальной проблемы, но объективно содействующие её предупреждению или сокращению (повышение образовательного, культурного уровня личности, совершенствование воспитательной работы). В 2004 г. В Казахстане был принят Закон РК «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждению детской безнадзорности и беспризорности», который определяет правовые, экономические и социальные основы деятельности государственных органов по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждению детской безнадзорности и беспризорности.

2. Специальный уровень (социально-педагогическая профилактика) состоит в целенаправленном воздействии на негативные факторы, связанные с отдельными видами отклонений или проблем. Устранение или нейтрализация причин этих отклонений осуществляется в процессе деятельности соответствующих субъектов, для которых профилактическая функция является профессиональной. Специальные меры – это меры, направленные на решение определенной задачи, например профилактики беспризорности среди несовершеннолетних.

3. Индивидуальный уровень (индивидуальная профилактика) представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретных лиц, поведение которых имеет черты отклонения или проблемности [2].

Прогрессирующий рост различных проявлений девиантного поведения образует значительную для общества социальную проблему, которую необходимо решать своевременно и эффективно. В практической деятельности государственных органов социальной защиты населения, других учреждениях и ведомствах по профилактике девиантного поведения сформировались определенные подходы на проблему в целом,

предполагающие определенные способы борьбы и выбор конкретных направлений работы. Один из наиболее концептуальных способов – это информационный способ. Этот способ исходит из представления, что отклонения от социальных норм в поведении людей происходят потому, что они их не знают. Уже теоретическая посылка данного способа предполагает, что профилактическая работа должна направляться по пути информирования людей о нормативных требованиях, предъявляемых к ним государством и обществом. Это означает, что необходимо активное использование в этих целях средств массовой информации (печать, радио, телевидение), а также кино, театр, художественную литературу и другие современные средства, поскольку их целенаправленное применение может оказать большое влияние на формирование правосознания человека, повышение его морально-нравственной устойчивости, общего уровня культуры.

Социально-профилактический подход предполагает широкое использование различных социальных учреждений с целью усиления профилактики девиантного поведения. Большая роль в рамках социально-профилактического подхода отводится процессам информирования населения о последствиях отклоняющихся форм поведения в следующих социальных организациях: школах, производственно-технических училищах и других учебных заведениях, различных специализированных учреждениях [3]. Поэтому социально-профилактический подход может быть в целом эффективным только тогда, когда профилактические меры будут носить общегосударственный характер. Государственная политика в области профилактики правонарушений, безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних осуществляется на принципах: законности; гуманного обращения с несовершеннолетними; поддержки семьи; комплексности применения мер профилактики правонарушений, безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних; индивидуального подхода к каждому несовершеннолетнему, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации; конфиденциальности; научной обоснованности; системности. Целью государственной политики является профилактика правонарушений, безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних, осуществляемая

путем: содействия физическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей, воспитания в них патриотизма, гражданственности и миролюбия, а также воспитания личности ребенка, совмещенного с интересами общества, традициями государства, достижениями национальной и мировой культуры; обеспечения целенаправленной работы по формированию у несовершеннолетних правосознания и правовой культуры; формирования правовых основ для проведения индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними [4].

Важно создать систему профилактики в каждом учебном заведении. Она должна включать как общие меры совершенствования учебно-воспитательного процесса, так и специальные целенаправленные психолого-педагогические, организационные меры предупреждения индивидуальных и групповых преступлений, как на уровне учебного заведения, так и на уровне учебных групп. Общие меры включают повышение качества всего учебного процесса, совершенствование его организации, методического уровня, предупреждение пропусков занятий учащимися без уважительных причин и прогулов, обеспечение повседневной занятости учащихся после занятий и в свободное время полезными видами деятельности, активизация деятельности органов ученического самоуправления и др. Общие меры включают также меры воспитательные. Сюда относится не только «повышение воспитывающей роли обучения», но и гуманизация межличностных отношений педагогов с учащимися [5]. Система профилактики включает также организационно-правовые меры: создание в каждом учебном заведении соответствующих органов профилактики правонарушений учащихся; создание общественных формирований из числа взрослых учащихся и педагогов молодежного возраста; создание органов профилактики из учащихся, проживающих в общежитиях (советов, секторов, бригад и т.п.).

К специальным психолого-педагогическим мерам относятся: психодиагностические: изучение поступающего на учебу контингента и выявление лиц с повышенным криминальным риском, выявление их дружеских связей внутри училища (школы) и

за их пределами; психокоррекционные: систематическая правовоспитательная работа с этими учащимися с использованием индивидуальных и коллективных форм работы, руководство их межличностным общением; психопрофилактические: использование широкого диапазона мер ранней профилактики групповых правонарушений со стороны подростков, «вытесненных» из неблагополучных семей, а также из учебных коллективов групп; обеспечение систематического контроля за их поведением внутри школы [5].

Реализация профилактических мер осуществляется через систему методов. К ним относят: профилактическую беседу, которая может носить информационный, консультационный характер; наблюдение; метод профилактического вмешательства; профилактические тренинги. Для оценки эффективности социально-профилактических мероприятий могут проводиться выборочные конкретно-социологические исследования путем изучения общественного мнения.

Таким образом, социальная профилактика девиантного поведения подразумевает всеохватывающий и комплексный характер, она должна отвечать современному уровню предъявляемых к ней требований. Социальная профилактика – важнейшее направление социальной работы. Правильный подбор методов профилактического воздействия, их своевременное осуществление обеспечивают эффективность социальной профилактики. Важнейшими условиями, определяющими эффективность этой социальной технологии, являются также профессионализм субъекта воздействия и комплексный характер профилактического применения.

Список литературы

1. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н., Туганбекова К.М., Черная Г.Г. Социальная работа: теории и технологии. – Астана, 2005.
2. Ардашкин И.Б. Методы и технология социальной работы: учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2000. – 143 с.
3. Закон РК от 09 июля 2004 г. «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждении детской безнадзорности и беспризорности» // Казахстанская правда от 17 июля 2004 года.
4. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. – М., 2001.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М., 2002. – 272 с.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЗНАНИЙ ТАТАРСКОГО НАРОДА О ПРИРОДЕ

Хусаинов З.А.*Институт управления, экономики и финансов**Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, e-mail: zaudet@inbox.ru*

На всех этапах своего развития человек был тесно связан с окружающим миром. Человек – часть живой природы, он не может существовать вне природы и потому должен подчиняться ее законам. Однако с появлением индустриального общества опасное влияние человека на природу усилилось. Интенсификация антропогенного воздействия на природу в настоящее время достигла таких масштабов, что стала приводить к глобальным нарушениям экологического равновесия, что серьезно ухудшает состояние окружающей среды, ставя под угрозу существование самой жизни на планете. Общество обречено на гибель, если будет игнорировать законы развития природы. Поэтому сейчас особую значимость приобретает формирование основ нового мировоззрения на взаимоотношения человека и живой природы.

Ключевые слова: этноэкология, социальная экология, ландшафтная экология, экология человека, экологическая культура, экологизация образования и воспитания.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PUPILS OF NATIONAL SCHOOLS ON THE BASIS OF KNOWLEDGE ABOUT THE NATURE OF THE TATAR PEOPLE

Khusainov Z.A.*Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga) Federal University,**Kazan, e-mail: zaudet@inbox.ru*

At all stages of its development man was closely connected with the outside world. The man - part of nature, it can not exist outside of nature, and therefore must obey its laws. However, with the advent of industrial society a dangerous human impact on nature intensified. The intensification of the anthropogenic impact on the environment has now reached such proportions that it has become a global cause ecological imbalance that seriously degrades the environment, endangering the existence of life on the planet. Society is doomed to failure if it is to ignore the laws of nature. So now the particular significance lay the groundwork for a new outlook on the relationship between man and nature.

Keywords: etnoekologiya, social ecology, landscape ecology, human ecology, ecological culture, greening education.

В современных условиях экологическое воспитание и образование должны осуществляться с раннего детства и носить характер непрерывного и целенаправленного процесса, цель которого формирование у учащихся экологической культуры.

В XXI веке в связи с усилившимся воздействием человека на природу, экология приобрела особое значение как научная основа рационального природопользования и охраны природы. С 70-х годов XX века складывается и теория экологии человека или социальная экология, изучающая закономерности взаимодействия общества с окружающей средой с позиции проблемы ее охраны. Она включает в себя различные аспекты: философские, социологические, экономические, географические.

Психологическая направленность уроков, их структура при обучении природоведческих предметов, видение взаимосвязи человека с природой позволяют осознавать себя частью природы. Только чувствуя себя частью природы, они начинают понимать

значение важности формирования знаний о природе и собственных возможностей в облагораживании природы, а это уже шаг к экологической культуре. После этого учащиеся обретают навыки бережного отношения к природе и, наконец, могут выполнять работы по улучшению окружающей среды своего района, школы, гимназии и т.д.

Татарский народ, обобщая свои наблюдения за природными явлениями, накопил природоохранные навыки и применял их в практической деятельности: разумно вспахивал землю, удобрял почву безвредными веществами, вовремя проводил посев, организовывал косовицу, убирал хлеб и т.д. Все это нашло отражение в опыте, традициях и обрядах народа и в устном народном творчестве: в пословицах, поговорках, загадках, легендах, песнях, байтах, мунаджатах и т.д. Таким образом, они стали сокровищами экологических знаний, навыков и передаются из поколения в поколение посредством механизма преемственности традиций, обрядов, праздников. С давних времен народ

был в своей основе сельскохозяйственным, технология его работ была направлена на разумную обработку земли, которая частично оставалась не восстановленной. Человек находился в полной зависимости от природных условий, и поэтому его сознание предполагало единение человека с природой, без чего как он понимал, невозможно было само существование человека.

В явлениях природы много загадок, что невозможно отрицать, и чему еще наука не нашла соответствующих объяснений. В природе все ее компоненты находятся во взаимосвязи между собой. Известно немало случаев, когда народная наблюдательность предвосхищала то, что лишь впоследствии было констатировано наукой. С этой точки зрения народная мудрость во многих случаях расширяла и расширяет перспективы для будущих научных наблюдений и открытий в экологии. Длительная история татарского народа, ранняя государственность позволяют утверждать о его высокой экологической культуре.

Следует подчеркнуть, что хотя природная среда обитания каждого народа, традиции, обряды и обычаи неповторимы и во многом знания его о природе носят региональный и локальный характер, подходы к ее охране, бережному отношению одинаковы.

Основным традиционным занятием татарского народа, проживающего на территории Республики Татарстан, было земледелие, скотоводство. Он выращивал пшеницу, рожь, горох, ячмень, гречиху, лен, коноплю. Характерным орудием труда был плуг с колесным передком – сабан. Животноводство было стойлово-пастбищным. В течение своего существования татарский народ накопил огромные знания о природе и опыт целесообразного их использования.

В Татарстане активно разрабатывается национально-региональная система образования. Однако пока в татарских школах и гимназиях естественнонаучные предметы изучаются по российским программам и учебникам, не учитывающим региональные особенности республики. В результате учащиеся не получают достаточных знаний о природе своей республики. В научно-педагогических исследованиях вопросы использования народной педагогики в формировании экологической культуры учащихся также отражаются недостаточно.

Между тем историко-этнографический материал дает основание полагать, что

предки татар осознавали свою неразрывную связь с природой. Процесс познания ими окружающей среды шел последовательно, постоянно развивался, углублялся. Уникальные данные татарского фольклора раскрывают органическую связь человека и природы. Предания прошлого служат благородным целям нашей эпохи – более глубокому пониманию природы, воспитанию экологической культуры новых поколений.

Большой запас знаний татарского народа о природе хранят старожилы (бабайлар, эбиләр) в сельской местности.

Обзор действующих учебных программ естественно-географического образования республиканских колледжей, лицеев, гимназий, Педагогического университета, Института развития образования Республики Татарстан, школьных учебников, пособий показал слабую исследованность отношения татарского народа к природным явлениям, местному ландшафту, отсутствие этого материала в воспитании экологической культуры учащихся. Наши беседы с преподавателями, учителями, родителями учащихся показали, что народные знания о природе, их воспитательное и образовательное значение не являются предметом постоянного интереса. Учителя татарских школ и гимназий имеют об этом поверхностные представления.

Сущность формирования экологической культуры личности

Современный этап развития человечества характеризуется глубокими противоречиями между обществом и природой, вызванными тяжелой социально-экологический кризис. Резко меняется состояние окружающей среды, увеличивается ее загрязнение химическими, физическими элементами, снижается продуктивность и плодородие почв, ухудшается качество продуктов питания. Нарушение взаимодействия общества и природы приводит к исчезновению многих видов растений и животных. Как следствие этого растет заболеваемость человека, подавляется его иммунная система, меняется наследственность.

Именно опасность самоуничтожения и ставит сегодня перед обществом, школой, педагогикой задачу формирования у учащихся экологической культуры личности как важнейшего звена возрождающейся в новом качестве идеи природосообразности в воспитании.

В целях более глубокого и научно обоснованного обсуждения проблемы формирования экологической культуры личности необходимо дать сущностные определения основным понятиям. Прежде всего, раскрытию подлежит сущность понятия «экология», которое имеет прямое отношение, как к природе, так и к социуму.

В «Советском энциклопедическом словаре» дается следующее определение: «Экология, наука об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и с окружающей средой» [21, с.1557]. Эта трактовка нас не удовлетворяет, так как термин «экология», впервые введенный в 1866 году немецким ученым Эрнестом Геккелем, рассматривал экологию, как раздел биологии, изучающий взаимодействие организмов между собой и окружающей средой, поэтому и его деление характеризует экологию лишь как часть биологии. Сегодня экология – это комплекс наук, включающий в себя этноэкологию, социальную экологию, ландшафтную экологию, экологию человека и другие науки. Следовательно, экология – это комплекс наук, изучающий функциональные взаимосвязи между организмами (включая человека и человеческое общество в целом) и окружающей их средой, круговорот веществ и потоков энергии, делающих возможной жизнь [2, с.287].

В общей форме экологию можно определить как науку о гармонии отношений человека с природой и самим собой, обеспечивающую ему нормальное, здоровое физическое и психическое существование, функционирование.

Рассмотрим другой компонент изучаемого вопроса – «культуру». Как и термин «экология», его содержание и структура по-разному раскрываются авторами.

Понятие «культура» включает в себя два аспекта: материальный и духовный. Материальная культура – орудия труда, употребляемые человеком в быту (одежда, мебель, утварь и др.). Духовная – это совокупность результатов деятельности людей в нравственной области, художественной жизни, науке.

«Культура – это просвещенность, образованность, воспитанность» – говорится в словаре русского языка [14, с.224]. В словаре античности «культура» трактуется как «совокупность навыков и умений, а также результат деятельности человека» [20, с.300].

Н.Ф. Реймерс отмечает, что «экологическая культура – это этап и составная часть развития общемировой культуры, характеризующиеся острым, глубоким и всеобщим осознанием насущной важности экологических проблем в жизни и будущем развития человечества» [19, с.259].

Существенный вклад в трактовку данного термина внес А.Г. Ахатов. «Экологическая культура, – пишет он, – ведение общественного хозяйства на основе познания и использования законов развития природы с учетом ближайших и отдаленных последствий изменения природной среды под влиянием человеческой деятельности» [13, с.283].

А.Н. Захлебный в своих трудах освещает данный вопрос более подробно и формирование экологической культуры считает как «цель экологического образования», в основе которого лежит ответственное отношение к окружающей среде [7, с.8]. Авторы по экологической педагогике и психологии С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин противоположно А.Н. Захлебному считают, что «целью экологического образования является формирование личности с эгоцентрическим типом экологического сознания» [6, с.23].

Формирование экологической культуры личности раскрывается в работах И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, А.Г. Асмолова, В.С. Преображенского и др. Н.Ш. Блягоз, А.М. Галеева, М.Л. Курок, Г.А. Иванов, Т.В. Кучер, В.М. Минаева, Л.П. Салеева и др. подошли к данной проблеме с разных сторон. Однако, ни один из них не смог полностью и разносторонне раскрыть суть формирования экологической культуры личности. Авторы ограничились лишь актуализацией этой проблемы и не ставили перед собой задач ее обоснования и раскрытия.

Глубже и шире раскрывается данная проблема в работе Б.Т.Лихачева. Однако и он не дает точного определения экологической культуры личности.

Необходимо уточнить значение и одного из основных понятий – «формирование». «Толковый словарь русского языка» раскрывает данное понятие, как «формироваться – слагаться, приобретать законченность, зрелость» [14, с.649]. Следовательно, при переводе на язык педагогики «формирование – это приобретать законченность», завершение той или иной воспитательной работы.

Таким образом, в формировании экологической культуры личности четко просма-

триваются две линии экологических связей природы и человека, физиологические и психологические связи оказывают влияние на состояние физического и психического здоровья. Их разрыв влечет за собой нарушение нормальных биоритмов взаимодействия физиологических и психологических процессов, разрушение единой ауры человека и природы. Только их возрождение восстанавливает единую природоведческую ауру, приносит вдохновение психике и физиологическим системам. Духовные, нравственно-эстетические связи влияют на состояние духа. Целесообразность, соразмерность, гармония и красота являются для человека источником нравственно-эстетического удовлетворения и очищения. Обе эти линии связи выполняют функции физического и духовного, нравственно-эстетического оздоровления, формирования личности.

При раскрытии основной проблемы нам необходимо рассмотреть понятие «природной экологии». Данное определение мы понимаем как отдельную отрасль экологии об изначальном предопределенных нормальных состояниях, безущербном функционировании и воспроизводстве природных объектов, организмов, явлений, процессов и циклов, закономерных гармонических связях, зависимостях, взаимообусловленностях, взаимодополнениях и взаимопереходах, обеспечивающих полноценное существование и развитие природы.

Природная экология отличается от социальной экологии. Сущность социальной экологии А.Г. Ахатов раскрыл так: «Наука, исследующая отношение между человеческим сообществом и окружающей географо-пространственной, социальной и культурной средой, прямое и побочное влияние производственной деятельности на состав и свойства окружающей среды, экологическое воздействие антропогенных, особенно урбанизированных ландшафтов, других экологических факторов на физическое и психологическое здоровье человека» [2, с.287].

Предметы «природная экология» и «социальная экология» объединяются в таком понятии, как ноосфера, в сфере действия человеческого разума, как на самой планете, так и вокруг нее. Именно в этой сфере и должно быть достигнуто экологическое равновесие, гармоническое взаимодействие между человеком и природой. Известный мыслитель современности З.М. Фаткутди-

нов так характеризует нарушение экологического равновесия мира: «В развитии наук к концу второго тысячелетия образовался опасный флюс в социальном организме человечества: естественные науки ушли, оторвались на астрономические расстояния от всех нравственных тылов, обеспечиваемых во многом гуманитарными науками и создали катастрофическую ситуацию для всей цивилизации не только путем атомного самоуничтожения, но и самоотравления всех людей планеты из-за загрязнения окружающей среды» [25, с.224].

Сущность экологического равновесия заключается в объективно определенной детерминированности социальных объектов, процессов, систем, явлений, так и взаимосвязи между ними, чем обеспечивается их нормальное состояние, функционирование и воспроизводство. Нарушение экологического равновесия в природе или в обществе требует от человека основанных на научных данных, социально и экономически подкрепленных действий по экологической защите. Необходимая экологическая защита заключается в охране, предохранении предметов, объектов явлений, процессов, систем, организмов природы и человека от разрушающего внешнего воздействия существующей в них и между ними гармонии и закономерных связей. К таким воздействиям относятся волюнтаристские, субъективные, необоснованные «преобразования» в природе, оборачивающиеся расхищением природных богатств, бесхозяйственностью: хищничеством, пренебрежением совестью и необходимостью соблюдения элементарных требований нормального функционирования природных процессов. В их число в социальной сфере входят такие негативные воздействия на человека, как политическая и экономическая нестабильность, преступность; любые формы насилия; спаивание людей, наркомания; пропаганда разврата, стремления к наживе за счет случайной удачи и спекуляции; физиологизированная, оболванивающая массовая буржуазная культура; стрессы от столкновений и борьбы с бюрократами, перекрасившимися партократами, авантюристами, идейными предателями; а также конфликты в семье, на работе, в дружбе.

Таким образом, природную и социальную экологию, поддержание экологического равновесия и осуществление экологической защиты природы и человека следует

рассматривать не как некую благотворительность, а как спасение, возрождение и расширенное воспроизводство единственной и чистой среды обитания, таких важнейших для сохранения жизни человека ценностей, как воздух, фауна и флора, вода, озоновый слой, мировой океан, нормальный радиационный фон, экономическое и политическое благополучие общества, социальная и правовая защищенность граждан, мир. Именно из этих сфер исходят воздействия, оказывающие прямо и непосредственно благоприятные или разрушительные влияния на физическое и психическое состояние человека, особенно в детском возрасте. Вот почему экология для человека – прежде всего обращение к себе, выработка в себе иммунных сил, экологически направленного сознания и поведения. Реально это достижимо только в том случае, если у людей с раннего возраста будет формироваться экологическая культура.

Одним из компонентов экологической культуры является экологическое сознание эгоцентрического типа. Такой тип экологического сознания характеризует: ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставления человека и природы; восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком; баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Ядром экологического сознания является экологическое мышление – умственная аналитико-синтезирующая способность человека, на основании которых возможно продуманное, научно обоснованное, взвешенное вмешательство в природу, жизнь общества отдельных индивидов, сохранение экологического равновесия.

Экологическое восприятие обеспечивает человеку видение, слышание, обоняние, осязание природы во всей ее гармонической естественной и эстетической целостности, умение различать в ней разнообразие и многоцветие форм, красок, звуков, запахов, тончайшие движения жизни.

Важную роль в экологическом сознании играет экологическое воображение. Оно позволяет человеку наделять в своем субъективном сознании чувствительностью, субъектностью природные и общественные явления, вызывающие в его душе восторженный, трагический, комический или оптимистический отклик.

Экологическое чувство основано на сознательно-бессознательном единении человека с природой, ее гармонией и целостностью, переживания, страдания, боли, мучения от ее ущербности, уничтожения в ней гармонии путем истребления красоты и загрязнения благодати. Оно проявляется как восторг, очищение и упоение, вызванное чистотой, гармонией и подлинной святостью природы.

Одним из компонентов экологической культуры является практическое отношение к природе – волевое. Экологически направленная воля предполагает непреклонное осуществление практического действия в природе и обществе только и исключительно с учетом экологически позитивных последствий, недопущение ущерба от вмешательства, отказа от преобразований в случаях риска и непредсказуемости последствий.

Экологическая культура личности взаимосвязана с другими культурами. Так, интеллектуально-познавательная культура, естественнонаучная образованность обеспечивает познание закономерностей природы и закономерных взаимосвязей между ней и человеком.

Философская культура дает возможность глубоко осмыслить смысл и назначение человека как продукта природы и общества.

Политическая культура позволяет обеспечить экологическое равновесие между хозяйственной деятельностью людей и состоянием природы, ее атмосферы, литосферы, гидросферы.

Правовая культура удерживает человека в рамках, дозволенных законом взаимодействию с природой и действий, направленных на ее сохранение и воспроизводство.

Нравственная культура одухотворяет отношения личности к природе, порождает в душе нравственного человека величайшую ответственность за жизнь природы, любовь к животным и растениям, птицам и всему живому.

Эстетическая культура создает возможность эмоционального восприятия красоты и гармонии в природе, переживания восторга и наслаждения от общения с ней.

Культура труда и хозяйственной деятельности направляет усилия человека в русло целесообразности, аккуратности, заботливости, недопущения безалаберности и ущерба природе.

Физическая культура ориентирует личность на эффективное развитие природных и духовных сущностных сил в природе, восстановление, обновление и обогащение с ее помощью жизненной биоэнергии.

Следовательно, взаимодействие всех этих культур и порождает новое культуuroобразование – экологическую культуру личности, ее подлинную интеллигентность. Именно поэтому экологическое воспитание детей не может быть ограничено организацией одной только экологопросветительской или природоохранительной деятельностью.

Базисом, фундаментом формирования экологической культуры личности являются знания. Ребенок получает их в школе, узнает из средств массовой информации, добывает из книг и использует знания своего народа о природе. Это, прежде всего, знания, касающиеся основных закономерностей и взаимосвязей в природе и обществе, нарушение которых порождает негативные необратимые процессы, губительные для природы, общества и человека.

Другой фундаментальной частью экологической культуры, формирующей нравственно-эстетическое отношение к действительности, являются эмоционально-чувственные переживания. Это, прежде всего, эмоционально-ценностное, глубоко нравственное отношение к природе, обществу, людям. Вся нравственная направленность ребенка должна быть сориентирована на развитие в себе таких чувств, как любовь, совесть, переживание общения с природой и людьми как высшего человеческого счастья. Природа имеет огромную воспитательную силу. В единстве с направленным чувством существует и проявляется эстетическое чувство. В ребенке необходимо развить чувство природной красоты, гармонии, способность восторженного отношения к ней, переживания прекрасного, восхитительного, возвышенного.

Экологическая культура личности не формируется вне деятельностно-практического отношения к действительности.

Экологическая культура личности формируется в интеграции трех направлений: экологического сознания, нравственно-эстетического и деятельностно-практического отношения. Нарушение одного из этих направлений экологического воспитания личности и недооценка других может привести к формированию ущемленной личности либо резонера-созерцателя, либо

бесплодного эстетствующего воздыхателя, либо прагматика, довольствующегося только утилитарной пользой, без учета последствий своей деятельности.

Формирование экологической культуры личности, прежде всего не столько вооружение ее природоохранительными навыками и знаниями, сколько создание экологически и нравственно чистого внутреннего мира. Духовная чистота есть основное условие развития экологического мировоззрения личности, ее экологически бережного внешнего поведения и деятельности. В современном неустроенном мире молодого человека подстерегают опасности обезличивания личности. Экологическая культура, интеллигентность, духовность и необузданные страсти к наживе, бесконтрольности и животному эгоизму – два несовместимых направления. Молодежь, вступившая на стезю спекуляции, сутенерства, наркомании, погони за легкой удачей, шулерства, азартных игр, шантажа и насилия уже никогда не сможет узнать, что такое интеллигентность и экологическая культура как духовность и деятельность. Сегодняшняя экономическая, политическая, социокультурная ситуация противоположна тенденциям развития экологического воспитания молодежи.

Однако необходимо противостоять этому направлению. Один из путей противостояния – это религия.

Изучение нашей проблемы взаимосвязано со знаниями татарского народа о природе как основе формирования экологической культуры личности, в связи с этим мы придерживаемся исламской религии. Изучая воспитательные идеи, заложенные в Коране, приходим к выводу, что основа и суть ислама – это воспитание высоконравственных, мыслящих, справедливых и добродетельных людей. Эти качества служат мерой умственного развития правоверного мусульманина. Люди с положительными качествами считаются лучшими людьми перед Аллахом. Поэтому мусульманин, не стремящийся сознательно выработать эти качества, скорее походит на бездушный, пустой, немслящий, граммофон: только милость и милосердие, человечность и порядочность, благовоспитанность, добродетельность, знание и трудолюбие, справедливость и любовь ко всем людям и творениям Аллаха превращают человека в истинно правоверного мусульманина. Проповедовать Коран,

не вырабатывая сознательно в себе этих качеств – это позор и насмешка над религией Аллаха.

В соответствии с Кораном, человек несет ответственность перед родителями, соседями и перед близкими. Ответственность эта в дальнейшем охватывает даже все человечество, животный мир и растения. Не разрешается, например, охота на птиц и зверей для развлечения. Плодовые и подобные им деревья можно рубить, лишь имея специальное разрешение, в исключительных случаях. Исламская религия внушает к живой и неживой природе бескорыстное милосердие, щедрость, дружелюбие, справедливость, честность, рекомендует доброту и великодушие. В Коране говорится: «Если вы творите добро, то вы творите для себя, а если творите зло, то для себя же...» [11, с.232,17/7].

Основные нравственные добродетели ислама создают необходимые предпосылки для достижения общественного благополучия в наиболее высшей степени.

Ислам очищает душу человека от себялюбия, от жестокости и террора, от тщеславия и распущенности. Он – сторонник богобоязненных, самоотверженных, дисциплинированных, справедливых. Он стимулирует чувство ответственности и самоконтроля. Подтверждая эти слова, в Коране пишется: «Не равны доброе и злое. Отклоняй же тем, что лучше, и вот тот, с которым у тебя вражда, точно он горячий друг. Но не даровано это ни кому, кроме тех, которые терпели; не даровано это никому, кроме обладателя великой доли» [там же, с.393].

Определенную часть Корана составляют его правовые, нравственные и эстетические аспекты. Это экологически воспитывает человека изнутри.

В начале X века [921-922] наши болгарские прадеды приняли исламскую веру. Традиции и обычаи народа были приведены в соответствие с кораническими установками. Доисламский опыт гармонии с природой был расширен до связи с космосом. Наш народ выработал целенаправленную систему экологического воспитания, формирования экологической культуры, которую мы сегодня пытаемся возродить. Особое место в этой системе отводится формированию бережного отношения молодого поколения к природе.

Доисламский период нашего народа характерен тем, что он обожествлял объекты

природы. Каждое дерево, ручей, река, холм, озеро, валун и т.д. имели своего духа. Прежде, чем срубить дерево, запрудить речку, выровнять холм и т.д., народу необходимо было расположить к себе «хозяина» данного природного объекта. Если бы люди не позаботились об этих хозяевах, то могли лишиться их милости.

Татарский народ питает исключительно уважительное отношение к коренным местам своего обитания, особенно священным родникам. В памяти современных татар они насыщены информацией священных, а также укоренившимися представлениями о существовании различных нематериальных сил. Отношение человека к этим нематериальным силам налагает на него особые правила поведения в природе, в основе которых лежит почитание духов, осторожность в действиях, уважение к окружающей среде. Такой уклад жизни имел исключительное значение в сохранении первозданности окружающей среды уже только потому, что обеспечивал покой среди всех обитателей фауны в период размножения, способствовал устойчивому функционированию природных экосистем. В свою очередь, природа дарила нашим прадедам красоту и высокий уровень продуктивности.

Мировоззрение древних татар накладывало отпечаток на их общественное поведение и формировало рациональное природопользование. Сюда входило ограничение потребностей в использовании ресурсов природы, то есть добывать столько, сколько необходимо для проживания и не больше. Одновременно было принято взамен взятого столько же и восстановить.

Следовательно, в вероисповедании древних татар преобладал приоритет природы над человеком и многим поколениям татар, несмотря на густонаселенность регионов их обитания, помогало сохранять первозданность природы и ее высокий уровень продуктивности.

Таким образом, наши предки, обожествляя родную природу, бережно относились к природным объектам, гармонизировали свои отношения с ней, рассматривали ее как живое существо. Это были первые неписанные законы об охране окружающей среды, изначальная экологическая культура.

Формирование экологической культуры личности не может игнорировать такое важнейшее направление в педагогике, как валеологию. В условиях экономической неста-

бильности и экологической напряженности, на фоне снижения уровня жизни и массового распада семей идет стремительное ухудшение здоровья детей, ведущее к снижению генофонда населения. Поэтому сегодня дело первостепенной важности – дать школьникам образование без потерь их здоровья. Валеология облегчает разрешение серьезных противоречий в системе экологического образования личности. Она помогает преодолению кризиса детства, выравниванию отношений взрослых и детей в семье и школе, укреплению авторитета отца, матери в глазах детей, стремится создать гармонию человека с природой и обществом. Методики оздоровления валеологии своими корнями уходят в давно забытое прошлое.

Здоровый образ жизни – это мировоззрение. Основываясь на этом мировоззрении, учитель определяет систему поведения ребенка по высоконравственному отношению к людям, обществу, природе. Отсюда формируется и экологическая культура личности.

Валеология – это активное отношение к природе как нормальной среде обитания, сознательное отношение к воздуху, воде, земле, лесу, растениям, травам, плодам, всем животным и птицам, рациональное взаимодействие со всем этим, обеспечивающим жизнь, богатством. Возвращение к природе, ее субъективирование, придание ей субъективного смысла и значения, вхождение и вживание в нее есть обретение своего изначального дома, своей второй матери, которая успокаивает от суеты и исцеляет от социально обусловленных пороков. Очень прав своими мыслями З.М. Фаткутдинов. Он пишет: «Красота госпожи природы, в отличие от всех красавиц, заключается в том, что чем она прекраснее, красивее, тем целесообразнее» [25, с.220].

При раскрытии сущности экологической культуры личности необходимо рассмотреть аспекты объективного и субъективного характера.

Объективный воспитательный процесс представляет собой широкое, многостороннее взаимодействие детей как объективных субъектов жизни и деятельности с окружающей природно-социальной средой, прежде всего, взрослыми людьми своего народа. В этом взаимодействии они являются одновременно субъектом самоизменения и объектом воздействия, благодаря чему созревают как члены общества, приспособли-

ваются к условиям социальной жизни и производства.

Личность как субъект воспитательного процесса представляет собой активную саморазвивающуюся индивидуальность, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей в деятельности, отношениях в общении, усваивающую, аккумулирующую, критически перерабатывающую в конкретных условиях воспитательные воздействия, принимающую их или сопротивляющуюся им.

Психолог А.Н. Леонтьев считал, что «подлинно содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребенка не может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его знания» [13, с.517].

Следовательно, под субъективным отношением понимается субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, являющееся фактором, обуславливающим поведение.

Личность объективно включена в сложную систему взаимоотношений с различными объектами и явлениями мира. Но из всей совокупности этих объективных отношений ею особо выделяются те, которые связаны с удовлетворением тех или иных потребностей и являются для нее значимыми. Именно отражение этой связи с потребностями придает отношению к объектам и явлениям мира субъективную окраску.

Сущность субъективного отношения можно представить так:

- а) потребность личности,
- б) объект или явления мира,
- в) объективная связь между ними.

Далее объективная связь получает свое субъективное отражение во внутреннем мире, в результате чего объективное в своей основе приобретает характер субъективного отношения личности.

Таким образом, субъективное отношение к объектам и явлениям мира определяется тем, какие потребности и в какой степени запечатлены в них. Если же в данном объекте или явлении не запечатлена ни одна потребность, то личность не относится к нему никак, он не охвачен ее субъективным отношением. Именно поэтому субъективное пространство личности не совпадает с ее объективным пространством.

При формировании экологической культуры личности необходимо выделить параметры субъективного отношения к природе.

Запечатленность потребностей личности в объектах или явлениях природы характеризуется тремя параметрами:

1. Структурно-содержательным – широтой, в каких именно объектах и явлениях природы запечатлены потребности.

2. Структурно-динамическим – интенсивностью: с одной стороны, в какой степени запечатлены потребности личности и явления природы, настолько они являются для нее значимыми, а с другой – в каких сферах и в какой степени проявляется субъективное отношение.

3. Степенью осознанности: в какой мере личностью осознается запечатленность потребностей в объектах и явлениях природы.

Вкратце рассмотрим, как они проявляются.

Параметр широты. Например, один ученик интересуется флорой вокруг школы или гимназии, второй скверами и парками родного города, третий – лесами Татарстана. Четвертый ученик систематически беспокоится о флоре и фауне нашей республики, но не думает о растительности и животном мире России, не вспоминает о флоре и фауне в глобальном масштабе.

Параметр интенсивности. Субъективное отношение к природе может проявляться с различной силой. Одному ученику просто приятно погулять на природе. Другой ученик стремится путешествовать по родному краю не только, наблюдая родную природу, но и изучая и исследуя природные объекты. Субъективное отношение разной интенсивности видно на другом примере: один ребенок эмоционально наслаждается красивым цветком, который находится на подоконнике дома; другой ребенок не только наслаждается цветами, а собирает побольше информации об этих цветах, ищет научные названия, где и в каких местах произрастают, каков ареал их распространения и т.д. Третий ученик не только собирает такую информацию, но так же выращивает их около дома и т.д.

Параметр осознанности – личность в разной степени может осознавать свою привязанность к природе; один ребенок поверхностно думает и решает вопросы охраны природы, а другой думает о том, как стать квалифицированным специалистом в этой области.

Рассмотренные три параметра – широта, интенсивность и осознанность – взаимосвязаны между собой и в тоже время в определенной степени отличаются друг от друга.

К параметрам второго порядка субъективного отношения к природе относятся следующие: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, сознательность.

Параметр эмоциональности характеризует субъективное отношение личности, показывающий то, насколько данное отношение рационально контролируемо. Так, любитель цветов за каждый распотрошенный цветок может пойти на все крайности, при этом его субъективное отношение по бережливости цветов показывается высоким уровнем эмоциональности.

Параметр обобщенности характеризует субъективное отношение личности не только единичным объектом, но и их группам. При этом субъект отбирает то, что необходимо на основе абстрагирования, в результате чего формируется отношение к целым группам, классам, категориям объектов и явлений природы. Например, ребенок, увидев один вид цветка, полюбуется этим цветком. Далее, наблюдая разнообразные виды цветов, он начинает любоваться кустарниками и деревьями. В конечном итоге ребенок может полюбить природную среду.

Параметр доминантности описывает субъективное отношение личности по иерархии: чем большее место занимает то или другое природное явление в душе человека, тем более оно доминантно. Например, ученый, занимающийся изучением природы, посвятивший этому львиную долю своей жизни, считается с высшим уровнем доминантности отношения. А, если личность наблюдает природу иногда через окно, то мы считаем данное отношение низкой доминантностью.

Параметр когерентности характеризует субъективное отношение личности, показывающий степень согласованности всех отношений личности. По-другому это субъективное отношение личности к объектам, отражающееся во внутреннем мире человека, занимающее центральное место или наоборот, второстепенное. Например, агроном отдельного хозяйства добросовестно выполняет свои функции, при его помощи хозяйство получает богатый урожай по отдельным культурам, однако у агронома

душа не лежит к этой работе, он мечтает перейти на другую работу.

Параметр принципиальности характеризует субъективное отношение личности, показывающее взаимосвязь со всем комплексом принципов, принятым личностью и готовность отстаивать их при оказании давления. Например, личность показывает свою принципиальность тогда, когда то или иное предприятие выбрасывает отходы, загрязняющие природу. При этом она ставит перед руководителем предприятия свое требование о немедленном устранении такого беспорядка. Это параметр принципиальности. Если человек, наблюдая беспорядок, не ставит перед руководителем того или иного предприятия эти условия, то это беспринципность.

Параметр сознательности характеризует субъективное отношение личности, показывающее сформированность позиции ее как общественного субъекта. Человек ставит перед собой определенную задачу, связанную с этим отношением и проявляет активность по ее решению. Например, человек меняет свое местожительство. В новом месте он начинает изучать природу и то, чем отличается новое местожительства от старого по природным особенностям, какие виды животных и растений находятся под охраной, как относятся к флоре и фауне жильцы локального ландшафта и т.д. Это считается волевым сознательным выбором нового жильца этой местности, и данное отношение можно характеризовать как сознательное.

При формировании экологической культуры личности особое место занимает субъективное отношение к природе – модальность. Это параметр субъективного отношения, дающий его качественно-содержательную характеристику. Данный параметр является также базовым, однако имеет свою специфику. Возьмем, например, два таких отношения к природе: любовь и бережное отношение. При этом все параметры субъективных отношений могут быть одинаковыми, однако между этими двумя отношениями имеются определенные качественно-содержательные различия, то есть модальность.

Следовательно, если широта, интенсивность и осознанность характеризуют собственную запечатленность потребностей в объектах и явлениях природы, то модальность характеризует все отношения в целом.

На базе этих параметров сформированности отношений личности к природе ее экологическая культура определяется тремя уровнями проявления: высокий, средний, низкий.

Личность с высоким уровнем экологической культуры характеризуется высоким уровнем практического компонента, который является доминирующим в структуре интенсивности. При этом личность стремится к контактам с различными природными объектами, активно осваивает соответствующие технологии. Например, ученик увлекается исследованием природы: изучает геологическое строение определенной местности, собирает окаменелости, классифицирует их, определяет их возраст и т.д. Он обладает устойчивым интересом к информации о природе, к экологическим проблемам края, стремится пополнять свои знания по каналам радио и телевидения, периодической печати, старается поддерживать отношения с квалифицированными специалистами в области природы, систематически посещает краеведческие, геологические, исторические музеи, зоопарки и т.д., стремится к эстетическому освоению мира природы.

Личность с высоким уровнем экологической культуры активно участвует в природоохранительной деятельности, отличается высоким качеством исполнения поручений, связанных с ней; требовательностью к себе и другим в вопросе соблюдения норм поведения к природе; решительностью в борьбе со случаями жестокого обращения с природными объектами, экологически неадекватного поведения; это личность, которая не избегает конфликтов с теми, кто совершает экологические правонарушения, даже если они сильнее или выше по своему социальному положению. Мир природы для личности с высоким уровнем развития экологической культуры выступает в качестве цели, а не средства экологической деятельности.

Личность с высоким уровнем экологической культуры сопровождается высокими показателями всех параметров: широты, осознанности, эмоциональности, обобщенности, принципиальности, сознательности, доминантности, когерентности.

Для личности со средним уровнем экологической культуры к природе характерно наличие средних уровней её параметров. Такая личность заинтересована в получе-

нии определенных знаний о природе, в том числе и знаний своего народа. Она охотно осваивает некоторые технологические навыки практического взаимодействия с природными объектами. Учащиеся этой группы аккуратно выполняют поручения, связанные с природоохранительной деятельностью, однако редко проявляют при этом инициативу; в противоположность с высоким уровнем развития экологической культуры личности, в ситуациях, когда кто-то жестоко обращается с природными объектами, могут выступить в их защиту, если это не угрожает им конфликтом с этими людьми.

В целом, отношение к природе при среднем уровне его развития характеризуется высоким показателем когерентности всех компонентов интенсивности.

Личность с низким уровнем развития экологической культуры к природе характеризуется поступочным компонентом интенсивности. Такой ученик соблюдает правила поведения на природе, но делает это только при наличии соответствующего контроля со стороны взрослых или педагогов. Он ничего не предпринимает для пресечения случаев жестокого обращения с природными объектами. На факты уничтожения природных объектов не обращает внимания, более того, сам может допускать небрежность в отношении их. Поручения, связанные с природоохранительной деятельностью, выполняет неохотно и не участвует в такой деятельности по собственной инициативе. Такой ученик обладает ограниченными навыками обращения с природными объектами, не стремится к контактам с ними, не испытывает потребности новых знаний о мире природы, не интересуется экологической информацией.

Личность с низким уровнем экологической культуры к природе характеризуется прагматическим отношением к ней: природа рассматривается как средство достижения своих целей, а животные и растения как объекты.

Кроме того, низкий уровень экологической культуры сопровождается низким уровнем таких параметров, как широта, осознанность, доминантность, эмоциональность, сознательность. В то же время такое отношение может иметь высокие показатели принципиальности, обобщенности и устойчивости.

Таким образом, особенности индивидуальной структуры экологической культуры

личности связаны с определенными уровнями её развития.

Изучая теоретические и практические вопросы экологического образования отечественных и зарубежных стран, опираясь на опыт работы педагогов, мы пришли к выводу, что в основе экологической культуры личности лежит народная педагогика. Содержанием экологической культуры народа являются его знания о природе, которые необходимо внедрять в национальную школу. «Сформировать исходные навыки экологической культуры народа, – пишет В.С. Преображенский, – одна из сверхзадач школьного образования и школьной географии» [17, с.39].

Изучение сущности формирования экологической культуры личности позволило сделать следующие выводы:

1. Экологически образованная личность – это интеллигентная и цивилизованная личность, вооруженная современными экологическими знаниями науки и прошлыми знаниями своего народа, умеющая экологически мыслить и действовать, активно борющаяся за экологию.

2. Основными компонентами экологической культуры личности являются:

1) знания современной науки и опыт народа;

2) эмоционально-ценностные отношения к природе, людям и обществу;

3) деятельно-практические отношения к действительности.

3. Религия ислама на основе идей Корана экологически воспитывает в человеке изнутри высоконравственность, справедливость, доброжелательность, трудолюбие, благовоспитанность, ответственность, бескорыстие, милосердие, щедрость, дружелюбие, честность, великодушие, самоотверженность, дисциплинированность, самоконтроль, чистоту и порядок, формирует в личности экологическую культуру.

4. При формировании экологической культуры субъективное отношение к природе – это субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями природы, являющееся фактором, обуславливающим поведение.

5. Субъективное отношение к природе, способствующее формированию экологической культуры личности, характеризует базовые параметры: широту, интенсивность, осознанность, модальность, а также

параметры второго порядка: эмоциональность, обобщенность, доминантность, принципальность и сознательность.

6. В основе экологической культуры личности лежит народная педагогика, основным содержанием которой являются знания о природе, их внедрение в национальную школу.

Знания татарского народа о природе как основа формирования экологической культуры учащихся

Процесс познания окружающей среды постоянно развивается и углубляется. Уроки прошлого служат благородным целям нашей эпохи более глубокому пониманию природы и окружающей среды, приобщению к ценностям экологической культуры и воспитанию на этой основе новых поколений.

Историко-этнографический материал дает основание полагать, что наши предки татары также, как и другие, осознавали неразрывную связь с природой. Отсюда бережное отношение к природным объектам, основанное еще на языческих верованиях осмысление и через религию, которая выступает за гармонию между природными и человеческими началами, отражает общечеловеческие ценности и опирается на этические установки о понятиях добра и зла. Отсюда следует, что человек обязан заботиться не только о спасении своей души, но и отвечать за состояние всей окружающей среды. Мудрость наших предков всегда учила относиться к земле как к живой плоти, не считать ее безжизненным объектом эксплуатации и разорения.

Диалектика познания природы и практического взаимодействия с ней характерна не только для татарского народа. Каждый народ с самого раннего детства приобщал подрастающее поколение к данному процессу, формирующему в свою очередь аналогичное экологически-культурное отношение к природе. Много общего у разных народов в экологической культуре, которая формировалась в течение веков и отражалась в устном народном творчестве. Однако каждый народ населяет определенную территорию, отличающуюся своими природно-географическими особенностями, и поэтому народные знания о природе в своей основе носят локальный характер. По этому поводу правильно подметил А. Асмолов: «В отличие от арифметики экологическое об-

разование должно отражать национально-культурные и природные особенности. Но оно должно так же, как и арифметика, опираться на общечеловеческие правила «сложения и вычитания» [1, с.22].

В татарской национальной школе, учитывая природно-географические особенности края и этнические особенности народа, приоритет имеет региональный и локальный материал. Он связан с жизнью народа и его знаниями о природе края. Знания татарского народа о природе были основой своей специфической системы воспитания и обучения. Нам необходимо возродить и снова внедрить в национальную школу народную систему педагогики. О правильности этих мыслей в свое время К.Д. Ушинский писал: «У каждого народа своя особенная система воспитания... опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственные свои силы» [24, с.165].

Мы разделяем точку зрения З.З. Мифтахова и Д.Ш. Мухамедеевой [15], согласно которой предками нынешних татар являлись булгары. Природная среда их обитания была многообразна и неповторима. Преимущественно это были леса и лесостепи. Персидский географ Ибн Руста пишет: «Сторона их состоит из болотистых местностей и дремучих лесов, среди которых они и живут» [8, с.7]. Здесь в большом количестве водились горностаи, белки, лисы, куница, медведи, лоси и другие звери. В реках и озерах было много рыбы, различных водоплавающих птиц, водились бобры, выхухоли, выдры.

Проживая на этой территории издавна, татарский народ всесторонне изучал природу родного края. Так как производственной базой земледелия, его материальной основой являлась земля, то народ непрерывно изучал особенности климатических условий и режим землепереработки разнообразных почв края. На это указывают и анализы археологических исследований.

Опыт убедил народ в том, что органические удобрения повышают структуру почв,

улучшают плодородие. По этому поводу в народе говорили: «Удобренная земля дает урожай, а не удобренная – камни», «Внесешь навоз в землю, получишь урожая вдоволь».

Народ подмечал закономерности и особенности явлений природы. Так родился татарский народный календарь погоды – руководство землепашца, которым пользуются и по сей день. Он показывает, что многие фенологические явления имеют локальное значение и указывают на средние сроки наступления тех или иных природных явлений.

Татарский народный календарь носил следующие названия:

1. Ачай (ачай) – голодный месяц – декабрь, январь.
2. Ярсай (ярсуй) – яростный – январь, февраль.
3. Сэвэр (сэвер) – февраль, март.
4. Кадерлэш (кадерлэшү) – долгожданный – март, апрель.
5. Сабан ай (плужный) – апрель, май.
6. Чэчэк ай – цветочный – май, июнь.
7. Балкуар – медоносный – июнь, июль.
8. Алмай (алма ай) – яблочный – июль, август.
9. Көзбагар – осенний, плодоносный – август, сентябрь.
10. Көзай – осенний – сентябрь, октябрь.
11. Бозай – глубокая осень – октябрь, ноябрь.
12. Сугымай – несущий холод – ноябрь, декабрь.

В своем культурном развитии народ из поколения в поколение пополнял свою календарную систему, дополняя ее новыми данными и направлениями. Календарь татарского народа служил ему в течении веков и являлся показателем его экологической культуры.

Другой вариант татарского народного календаря показывает тесную связь нашего народа с традициями народов Востока, что раскрывает его древнейшие культурно-исторические корни.

Вот один из примеров названия месяцев по восточному календарю:

1. Хэмэл – Овен – март.
2. Сэвер – Телец – апрель.
3. Жәүза – Близнецы – май.
4. Сэрэтән – Рак – июнь.
5. Әсэд – Лев – июль.
6. Сөнбелә – Дева – август.
7. Мизан – Весы – сентябрь.
8. Гакрәп – Скорпион – октябрь.
9. Кавәс – Стрелец – ноябрь.

10. Жәди – Козерог – декабрь.

11. Дәлү – Водолей – январь.

12. Хут – Рыбы – февраль.

По этому варианту календаря март считался первым месяцем года. Одновременно это было началом весны и весенних работ, в ознаменование чего проводился праздник «Нәүрүз» (Науруз).

Изменения времен года связывались с изменением направления ветров. Ветры, бури, вихри издавна привлекали внимание татарского народа. Замечая, что перемены погоды зависят от ветра и его направления, в народе говорили: «Перед бурей бывает тихо», «Если ветер с юга – снег сойдет, если с востока – лето уйдет», «Погода портится ветром».

От такого рода природных явлений, как ветер, в народе возникли потехи. Вот одна, типичная, из них: «Однажды хан и его чичан (поэт, импровизатор) выехали на прогулку на коне. Была осень. В степи крутился и двигался «перекати поле». Хан, чтобы поставить чичана в затруднительное положение, сказал ему:

– Иди и узнай, куда направляется телега дьявола, где думает переночевать. Джиранчичан догнал телегу дьявола и сделал вид, как будто разговаривает с ним, а затем возвратился обратно. Хан спрашивает:

– Ну, как, узнал? – Джиран:

– Спрашивал – она ответила: «Куда иду – знает ветер, а где переночую, знает поле»

На основе этой потехи и родилась татарская народная поговорка: «Куда иду знает один ветер, где ночую одно поле».

Особое внимание при предсказании погоды татарский народ обращал внимание на вихри. Обычно их происхождение приписывали нечистым силам, отсюда и их название: «шайтан давылы-буря дьявола». В народе говорят: «Буря широкую реку выворотит». На возникновение вихрей основываются и некоторые метеорологические приметы: «Если летом вихрь на земле движется по различным направлениям, погода испортится», «Вихри появляются один за другим – к дождю», «Вихрь поднимается высоко – к ведру, если он находится низко – к дождю».

Все эти приметы, в особенности, свидетельствующие о появлении высоких вихрей перед продолжительной засухой, могут считаться верными. Вихри, поднимающиеся перед ненастьем – это, скорее всего, пыльные бури, характерные для южных районов Республики Татарстан. Если пыль несется

по земле густыми облаками, иногда заволакивая горизонт, то за этим обыкновенно следует дождь, а иногда гроза. Знание погодных примет позволяло встретить ожидаемые невзгоды во всеоружия, укреплять природоохранные чувства у молодого поколения.

В крестьянском хозяйстве большую роль играет дождь, без которого невозможна жизнь растений. В умеренно-континентальном климате Татарстана успех урожая находится в прямой зависимости от характера дождей. Поэтому в народе говорят: «Пусть будет дождь, да с пользой», «Дожди пройдут, земля зазеленеет», «В душе радость, если дождь». Эти приметы показывают, что явления природы хороши, если приносят человеку благо. Народ особенно ценит теплые дожди, благотворные для сельскохозяйственных культур: «Первый весенний дождь – благодатный», «Если хранить воду от первого весеннего дождя, то она превращается в жемчужину».

Некоторые татарские народные приметы, говорящие о дожде, нередко совпадают с приметами других соседних народов. Например, татары говорят: «В дождливое время, если ветер дует с востока, ненастье затянется надолго». Чуваши говорят: «Если стояло долгое время затишье, и подул ветер, то будет дождь». А вот русская народная примета: «Куда ветер – туда и дождь». Аналогичная татарская народная примета гласит: «Откуда ветер, оттуда дождь». Приведенные примеры свидетельствуют о единстве экологической культуры народов, живущих в одном регионе. Это говорит о том, что в экологическом воспитании можно и нужно использовать достижения, познания природы всех народов.

Татарский народ судил о погоде по такому компоненту природы, как «болытлар» – облака, какой вид осадков они несут, град или снег. Большая туча не всегда несет дождь, а иной раз и малое облачко намочит землю. Об этом в народе так и говорят: «Если во время обеда образуются огромные, в виде копны, облака – будет небольшой дождь», «Маленькое черное облако постепенно увеличивается, ожидается дождь с южной стороны», «Если два облака соединяются друг с другом – будет сильный дождь».

Основанием для предсказания дождливой или ясной погоды служит так же еще один из компонентов природы – туман. По-

нимание и определение сущности тумана татарский народ выражает в приметах типа: «Основа тумана – роса».

Народ различал падающие и поднимающиеся, утренние и вечерние, туманы на возвышенностях или в низинах и т.д. «Если утром туман – будет дождь», «Утром туман поднимается столбом над водой – к дождю».

Когда туман опускается, обычно появляется в изобилии «чык» – роса. Но и без туманов вечером и утром бывает роса, что предсказывает ясный день. Отсутствие же росы – предвестие дождя. На этот счет у татарского народа имеется не мало примет: «Много росы утром – признак сильной жары», «Если роса быстро высыхает, будет дождь», «Год росистый – будет больше мёда».

Народная мудрость обобщает, что обильное выпадение росы предвещает засуху, а отсутствие ее при безветрии – дождь или ненастье. По утверждению татарского народа, роса для растительности может заменить и дождь. Особенно полезны для весенних трав майские росы. Об этом в народе говорят: «Без росы трава не растет».

Если роса представляет собой благоприятное для земледельца атмосферное явление, то «боз» (град), без которого редко бывает лето в Татарстане, опасно для него. Град за короткое время уничтожает плоды трудов земледельцев, а иногда оставляет крестьянина без хлеба, делает его нищим. По отношению к граду у татарского народа свои приметы: «Если в летний день сперва подует теплый ветер, а потом пойдет дождь с холодным ветром – будет град», «Град обычно идет с запада», «Если дождевые тучи с белизной, будет град».

Народ старался спастись от града разными суеверными приметами и обрядами. Автору самому в молодые годы приходилось выполнять народное предписание: «Чтобы перестал идти град, кинь в него топор».

Град обычно сопровождается грозой и привлекает внимание своим влиянием на изменение метеорологических условий. Грозовые явления – молнии («яшен»), громкие раскаты грома – татарский народ приписывал Аллаху или его ангелам, а иногда различным святым во главе с Хозыр Ильясом – Ильей пророком: «Молния – это гнев Аллаха», «Илья-пророк начал размахивать своей плетью».

По характеру грозовых раскатов народ судил о силе грозы или же по силе природного процесса определял характер природ-

ного явления и его последствия: «Гром гремит – земля вздрагивает», «Молоко в грозу скисает» – верно, замечали сельчане. Народ знал, что грозы способствуют хорошему урожаю: «Если первый гром гремит рано, то год будет дождливым». Очень ранние грозы нашими предками считались приметой неблагоприятной, а грозовые дожди благоприятными для растительности, так как они действуют лучше самой хорошей поливки.

В природе обычных молний существует и зарница – молния без грома, сверкающая большей частью под вечер жаркого летнего дня, в просторечье это – сухая молния – «коры яшен». В народе говорят: «В год, когда молния и зарница сверкает часто – ядро ореха темнеет».

Таким образом, все вышеизложенное раскрывает высокую экологическую позицию народа.

Татарский народ интересовался уровнем выпадения и таяния снега («кар») как источника влаги для земли. «Радость, когда на черную землю падает снег, радость видеть черную землю, когда с нее сходит снег». Выпадение снега имеет особое значение для умеренно-континентального климата Татарстана. Радостным было и установление санного пути, так как это удобное средство передвижения гужевым транспортом. Народ наблюдал за тем, когда и при каких условиях устанавливался прочный зимний путь: «Выпал снег – проложится дорога».

Явления природы, связанные с выпадением снега и буранами, отражаются во многом татарских народных потехах. Вот одна из них:

«Недалеко от Казани, в деревне Кушары жил Габбас, мулла, с двумя женщинами. Он был остроумным и красноречивым. Однако часто обе остабике (жены мутлы) устраивали скандалы. Габбас-хазрет, будучи не в силах усмирить их, выбегал на улицу и до конца раздора сидел у ворот. Однажды, увидев сидевшего во время сильного бурана у ворот мутлу, один из прохожих, поздоровавшись, спросил:

– Хазрет, почему ты сидишь при таком сильном буране на улице?

– Буран на улице это не буран, стерпеть можно, а вот домашний буран стерпеть невыносимо, – ответил Габбас-мутла».

В этой потехе мы видим умение народа связывать природные явления с социальными.

Понимая благотворное влияние снега на почву, в народе говорили: «Если снега много, будет урожай». Снежные зимы считаются у нас благоприятными для земледелия, а бесснежные – пагубными. Выпадение снега происходит при разных погодных условиях, поэтому татарский народ говорил: «Снег снегу рознь».

Наблюдая и изучая природу, народ знал, что изморозь – предвестник холода: «Сильная изморозь предвещает сильный мороз».

По своему многовековому опыту народ знал, что только увлажненная зимним снегом земля, предохранение от стужи под его покровом хлеба и растений приносит людям хороший урожай. Значит, народ издавна знал о взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности всех природных компонентов и их воздействий на поведение человека. Это помогало ему в каждодневной практической деятельности и одновременно служило средством экологического воспитания молодого поколения.

Появление радуги считается явлением благоприятным, утешительным. Наблюдая радугу, народ обращал внимание на то, с какой стороны и в какое время дня она появляется, на какой высоте находится, какие цвета в ней преобладают. По цвету определялись некоторые метеорологические примеры. «Очень высокая радуга – к безоблачности, очень низкая – к ненастью», «Если радуга упирается в воду – к ненастью».

Идентичность примет татарского народа с приметами других народов прослеживается и в наблюдениях радуги. Особенно это прослеживается в сходстве с приметами чувашского народа, например: «Если во время дождя появится тройная радуга – целую неделю будет дождь».

Метеорологические приметы, основанные на преобладании в радуге того или иного цвета, так же являются верными. «Если у радуги преобладает зеленый цвет, это признак ненастья, а если красный, то жди ветра».

В татарских народных знаниях о природе особенно много сведений о солнце («кояш») – главном источнике жизни. Солнце в устном народном творчестве изображается как природный источник тепла, как благодатное тепло родителей и близких, и имеет большой нравственный и экологический потенциал для воспитания учащихся. «Солнце светит всем народам одинаково», – говорится в татарской поговорке.

Наблюдения за солнцем, за образующимися иногда, особенно зимой, вокруг него кольцом, столбами около солнца, за так называемыми «ложными солнцами», дают татарскому народу повод для целого ряда метеорологических прогнозов: «Если солнце всходит белым, этот день и следующий будут ясными», «Если у солнца при восходе образуются круги – будет дождь», «Если при восходе солнца лучи, как столбы – будет холод».

Вид заката солнца так же предопределял погоду: «Если солнце при заходе краснеет, то будет дождь с ветром», «Если при заходе солнца небо краснеет, то скоро будет ненастье».

Источником прогноза погоды служит и луна («ай»). Луне, как небесному телу, приписывается даже больше, может, и преувеличенное значение по её влиянию на метеорологические условия, чем другим природным объектам. В татарском народе много пословиц, примет, поверий, легенд и изречений, связанных с луной. Луне, как и солнцу, еще в древние доисторические времена поклонялись булгары. Не случайно она впоследствии стала символом ислама.

Известно, что Солнце является звездой, интенсивно распространяющей тепло и собственный свет, а луна лишь его отражает. В Коране говорится: «И сделал месяц на них светом, а солнце сделал светильником» [11, с.474,15:15]. Следовательно, Луна определяется как тело, дающее свет (мур), от корня нур (свет). А солнце сравнивается с факелом или пылающей лампой (сирадж или уаххадж) [26, с.39-40]. Таким образом, воздействие Луны как природного явления удивительно значимо. Поэтому много легенд связано с ней. В одной из них говорится: «Жил один старик, у которого была дочь красавица Зухра. Он овдовел и вскоре женился снова, а мачеха невзлюбила падчерицу и стала ее всячески обижать, жизнь девушки стала трудной и невыносимой. Однажды мачеха послала падчерицу на реку за водой в ночное время. По дороге девушка жаловалась луне на свою судьбу и взмолилась: «Хоть бы ты забрала меня к себе». Луна тотчас исполнила ее желание, и с тех пор на луне видна фигура девушки с коромыслом». Данная легенда отражается в поговорке: «На луне есть девушка с коромыслом».

В этой легенде отражается богатая фантазия и поэзия народа, которая имеет боль-

шую воспитательную ценность эколого-нравственного характера.

Интересный и важный для нас факт – влияние луны на прогноз погоды. Используя множество примет и изречений, татарский народ стремился устанавливать взаимосвязь между луной и проявлениями погоды. При этом наибольшее внимание уделял состоянию новолуния. При новолунии и вслед за ним ожидается перемена погоды: «С новолунием погода улучшается или ухудшается», «При новолунии, если у «серпа» углы острые, то будут холода», «Если новая луна стоит прямо – к ясной погоде».

Ряд примет предвещает различные природные явления о луне независимо от того, в какой фазе она находится. Обращается внимание на вид лунного диска, появление вокруг него кольца и т.д. «Если новая луна слишком яркая, то ожидается холод», «В полнолуние луна сверкает, погода будет хорошая».

К числу верных примет, привлекающих к себе внимание сельских жителей, относятся и круги вокруг луны. Все эти явления зависят от известного состояния земной атмосферы, обилия в ней водяных паров или наличия в воздухе зимой мельчайших снежинок. При этом имеет значение и сама окраска круга, окаймляющего луну. «Если на луне появляются отметины, то скоро ожидается буря», «Окружность луны светлая, завтра будет дождь».

С луной связаны и потехи, например: «Ходжа Насретдин однажды поехал на мельницу. Обмолот муку и поздно вечером тронулся в обратный путь. Когда он проезжал через пруд, то увидел на воде отражение луны.

– Пропадем, погибнем – луна упала в пруд. Если утонет, останемся без луны, – испугался он, взял с телеги багор и закинул в воду. А когда тащил его обратно, упал на спину и увидел на небе светящуюся луну:

– Ага, сама-то вышла, только меня свалила, – сказал он».

Так, в народе появилась поговорка: «Сама-то вышла, а меня свалила».

Подобные потехи о луне – результат народной наблюдательности и придания огромного значения небесным объектам в жизни людей. Знания о природе луны расширяют возможности экологического и нравственного воспитания молодого поколения.

Народная мудрость расширяет область научных наблюдений и открытий. Под-

тверждением знаний народа о природе являются слова астрометеоролога Х.С. Грина: «Издавна известно, что Полная Луна имеет склонность разгонять облака и давать чистое небо. В среднем больше дождя бывает, когда Луна растёт, чем когда она убывает, и больше во время второй четверти, чем в любое время» [5, с.25].

Представление народа о небе и звездах («йолдызлар») имеет свои особенности. У татар есть поверье, что звезд на небе столько, сколько людей на земле. Поэтому у каждого человека есть своя звезда, которая падает, когда человек умирает, и что с рождением человека появляется новая звезда, которая всю жизнь влияет на его судьбу. Раньше болгары-татары поклонялись звездам, поэтому сохранилось такое изречение: «Если увидишь падающую звезду, не говори об этом никому». Старшее поколение в сельской местности и сегодня говорят: «Не говори, что звезда падает».

На основе татарских народных примет о звездах появились изречения: «Если звезды видны отчетливо, то к ясной погоде, а если они кажутся тусклыми, то к дождю или снегу», «Звезд очень много – к солнечной погоде». По кажущейся величине звезд, по их мерцанию и движению по небесной сфере народ строил прогнозы: «Если звезды кажутся маленькими, то будет дождь», «Большая Медведица темноватая – будет дождь».

Болгары в древности ориентировались по Полярной звезде и на этой основе возникли мудрые изречения: «Если по Луне заблудишься, привяжи коня к Полярной звезде», «Все звезды прекрасны, но Полярная звезда – всем звездам отец», «Полярная звезда – опора небосвода».

Звездный мир манящим мерцанием все время привлекал наш народ, что отразилось в разных жанрах устного народного творчества, среди которых выделяется такая потеха: «Некий Ахмед заночевал по дороге в поле вместе со своим братом и велел присмотреть за его лошадьми, а сам задремал. Открыв глаза, спросил:

– Ты не спишь?

– Нет, звезды считаю, Ахмед абзый, хочу знать, сколько их на небе.

– Считаю, считай, только не спи, – сказал он и опять заснул. Через некоторое время просыпается и опять спрашивает:

– Все считаешь?

– Да, считаю, абзый, но почему-то после появления луны их стало меньше?

– Считаю, считай, только не спи, – и опять заснул. Проснувшись, вновь спрашивает:

– Ты куда смотришь? Где лошади?

– И я об этом говорю, Ахметабзый, куда делись наши лошади?..»

Пока тот считал, цыгане угнали их.

Таким образом, родилось в народе изречение «Считая звезды, остался без лошади».

Особое внимание народа привлекали метеориты. Появление комет считалось предзнаменованием бедствий: «Хвостатая звезда к бедствию», «Хвостатая звезда не каждый день рождается». Такое суеверие существует не только у татар. Оно характерно для всех народов. Например, немцы говорят: «Кометы – злое пророчество», а по представлению русских: «Кометы появляются по повелению Бога и побуждают людей к покаянию».

Это еще одно свидетельство всеобщности знаний о природе, но разница заключается в разнообразии их этнокультурного восприятия. Одновременно, звездный мир, кометы и их знание народом способствовали воспитанию молодого поколения нравственно и культурно.

В жизни человека каждое явление и предмет занимают свое особое место. Так, огонь и вода используются с древних времен. У татар есть полное глубокого смысла выражение: сосед по огню. В древности был такой обычай: если у кого-нибудь потух огонь, он шел к соседу. Много невзгод терпели люди, но всегда у кого-нибудь в ауле сохранялся огонек. Снова пламя плясало в соседних очагах, вновь оживали угасшие было соседские окошки. При изложении знаний татарского народа о природе нельзя обойти и эти природные компоненты, так как в учебном курсе природоведения и географии Татарстана они занимают особое место.

«Ут» (огонь) для человека – опаснее вора. Об этом народная мудрость гласит: «От вора что-то останется, а от огня – ничего».

Как ни страшен огонь, однако без него народ не мог обходиться. Булгаро-татарский народ в язычестве поклонялся огню и относился к нему почтительно. В связи с этим появилось изречение: «Не играй с огнем – обожжешься». Сгорел хлеб у крестьянина – значит, большой грех был на душе землешца, и огонь наказал его.

В связи с этим народ учил, как беречь природу от огня, а в случае беды, как спра-

виться с ним: «Не поджигай огонь – обожжешься, не копай яму – сам упадешь». Татарский народ из своего опыта знал, что при лесных пожарах или палах – выжигании сухой травы в степях для того, чтобы остановить наступательное движение пожара, надо использовать, так называемый, встречный огонь, ибо «Жара жару не пропустит».

Мудрость и наблюдательность народа по отношению к огню выражается и в поговорках, например: «У ленивого Машти загорелся дом. Народ прибежал тушить пожар. В это время Машти беспечно смотрел по сторонам, а народ недоумевал:

– Хозяин-то сам и не горюет.

А Машти, не поняв их слов, сказал:

– Где сгорел, там и подгорит».

Следовательно, знания татарского народа о природе огня способствовал народу воспитывать молодое поколение бережливости.

Климатические условия проживания татарского народа, вынужденного больше половины года бороться с зимними холодами, заставляли его изучать природу огня, предсказывать погоду по тому, как горят дрова: «Если в печи дрова горят с треском, то ожидается потепление», «Дрова при сгорании свистят – к холодам».

Есть много различных изречений народа о дыме, имеющих как прямое, так и переносное значение, например: «Нет дыма без огня». Обращалось внимание и на выход дыма из печных труб – прямо или вверх, стелется или ниспадает к земле, что обусловлено его зависимостью от состояния атмосферы: «Дым из трубы опускается вниз и стелется по земле – к дождю», «Зимой дым из трубы поднимается прямо как свеча – к сильным морозам».

Судя по приметам, можно сказать, как люди бережно относились к воде. Много изречений о воде сложено народной мудростью. По народному поверью, освященному исламской религией, дождевая и теплая вода считались священными. Ислам так говорит об экологической чистоте вод: «Если вода остается свежей и не изменившей ни одного из своих трех качеств, то она считается чистой и очищающей, независимо от объема воды. Чистая вода, ничем не оскверненная» [10, с.32-33].

О первичности воды говорится и в Коране: «И был его трон на воде, чтобы испытывать вас лучше в деле» [11, с.186,9:7].

С языческих времен наш народ обожествлял воду, а исламская религия укрепила его в этом. «Вода – дар Аллаха и должна находиться в свободном использовании всех людей», – говорят старейшины народа. Некоторые водные источники, в связи с этим, в Татарстане считаются святыми. Есть люди, которые их специально очищают, держат в чистоте.

«После первого грома – вода целительна» – говорят старики. В сельской местности, как только проходит гроза, женщины и дети, старики и мужчины бегут к ручьям, там умываются, берут водичку с собой, умываются сами и обмывают скотину.

Следовательно, с древности народ уважительно и бережно относился к воде и через свои знания, основываясь на этих знаниях, воспитывал у детей экологическую культуру.

В татарских народных сказках есть упоминание о мертвой и живой воде. Живая вода («Тере су») – это целебный весенний дождь, оживляющий всю природу, это весенние вечерние росы, которым татарский народ придает особое значение, в особенности для использования их в целительных целях: «Вешняя вода высасывает из копыта лошади гной».

В финале всякой татарской народной сказки герои умывались живой водой из соответствующего источника и немедленно становились краше, моложе, сильнее и счастливее.

Если посмотреть на воду с нетрадиционной точки зрения, по канонам парапсихологии, вода – символ любви. Войдя в чистую, живую воду, мы очищаем энергетическую систему, ауру, снимаем всю накопившуюся отрицательную информацию, такая вода имеет колоссальное значение. У татар существует поверье, что, умывшись родниковой водой, человек омолаживается, и это действительно так. Источник с родниковой водой настолько чист и дает такую сильную вибрацию, что воздействует на организм человека на клеточном уровне. В итоге, клетка сама очищается и омолаживается.

Как известно, вода воде рознь. За научно-технический прогресс мы расплачиваемся экологической катастрофой. Поэтому та же живая вода становится мертвой после того, как в нее сливают отходы промышленные предприятия, колхозы, совхозы и города. В итоге, как утверждают специалисты, мертвая вода разрушительно действует на организм человека.

Мертвая вода – это также холодный осенний дождь – долгий, частый, беспросветный.

Татарам также известно, что существует вода, обладающая целебной силой – «таңсуы» – вода утренней зари, которую можно добыть везде: из рек, озер, источников, колодцев и т.д., но лишь при соблюдении известных условий. Она лечебна.

В татарских народных изречениях говорится о «стоячей воде» – «тик торган су», которую народ характеризует с отрицательной стороны: «Стоячая вода портится», «В стоячей воде черви». Не случайно в народе говорят: «Если и утонуть, то лучше в чистой воде», подчеркивая, что воду надо чистить, не загрязнять.

В пословицах и поговорках татарского народа предпочтение отдается истой воде – она не портится и чем ближе к истоку, тем чище вода: «В текучей воде нет грязи», «Текучая чистая вода – само лекарство».

Народ придавал большое значение источникам и колодцам. Они и сегодня находятся под его пристальным вниманием, отношение к воде – критерий оценки экологической культуры личности: «Не бросай мусор в колодец, придется из него напиться», «Не плюй в старый колодец, новый еще нужно выкопать». Следовательно, знания народа учат и воспитывают ребенка ответственно и ценностно относиться к воде.

Нет такой воды, чтобы никогда не замутилась: «Вода со своего истока начинает мутнеть». В то же время источники дают начало большим рекам: «Родники, реки, а впадают в море».

Остановимся на знаниях народа о реках и озерах. Многие татарские народные изречения носят специфически регионально-локальный характер: «У Белой – благодатный воздух», «Воздух Белой – для тела здоровье, для души благодать», «Вода Белой – чистое серебро». Следовательно, раньше вода Белой была идеально чистой, не загрязненной нефтью и другими продуктами.

В татарских народных поговорках и пословицах много внимания уделяется Волге: «У Волги умер от жажды», «Кто один раз отведал воду из Волги, захочет еще».

Из малых рек особенно выделяется Казанка: «Вода Казанки жесткая, но целебная».

При характеристике местных вод татарский народ отмечал: «Вятка на половину – серебро, наполовину медь». Данное наблюдение подтверждает то, что во время Бул-

гарского государства у берегов Нократа (Вятки) находились рудники, где добывалось серебро и медь. Река Чулман (Кама) занимающая в Татарстане второе место по природным и хозяйственным ресурсам характеризуется так: «Каму на большой корзине не переплывешь», «У Камы дно болотистое, а берега из красной глины».

Особый статус имеет у народа река Ык (Ик): «Исток реки Ик – начало ветров», она берет начало из Оренбургских степей, отсюда дуют ветры.

По наблюдениям за уровнем воды в реках и озерах определяли погоду: «Если дождь – против текучей воды, то он скоро прекратится», «Грозовые дожди не перейдут через большие реки, а пойдут по течению реки». Не оставались без внимания и колодцы: «Если в колодце вода убывает, это – к дождю».

Следовательно, знания татарского народа о воде являются одним из аспектов воспитания экологически культурной личности.

Одним из компонентов природы, взаимосвязанным с уже рассмотренными, являются растения, жизнь которых зависит от условий погоды. Особое значение народ придавал лесам. Лес – бесценный источник, улучшающий климатические условия нашего края, предотвращающий разрушительные паводки и потоки, смывающие почву, образование оврагов и пылевых бурь; он способствует накоплению влаги в почве, повышению урожайности сельскохозяйственных культур. Поэтому народ относился к лесу бережно, экологически грамотно, подтверждением чему могут служить изречения: «Не говори, что лес не ответит», «У леса есть голос».

Татарский народ знал о большой пользе леса для своего хозяйства и был убежден: «Без леса нет никакого удобства». Интересны также изречения, которые связаны с древними анимизмами: «Вершина дерева, качаясь от плавного ветра, читает молитву». Этим самым растение очеловечивается, что требует к нему человеческого отношения.

Анимизм у болгарского народа являлся способом осмысления мира. Сталкиваясь с необходимостью объяснения тех или иных природных причин, народ приписывал их действиям некоего сверхъестественного могущественного существа – духа («рух»). Таким образом, неизвестное становилось объяснимым; неопределенность знания

снялось определенностью веры. Когнитивным (от лат. когнито – знание) механизмом, определяющим поведение личности в данных ситуациях, являлось умозаключение по аналогии.

Следовательно, знания народа, взаимосвязанные с анимизмом, внушают к живой и мертвой природе бескорыстное милосердие, дружелюбие и бережливость, на этой основе у личности формируется экологическая культура.

В народе уважали всякого, кто сажал дерево: «Посадил дерево – стал почитаемым человеком». Подчеркивая необходимость воспитания ребенка с малых лет, говорили: «Ветку надо гнуть пока она молодая».

Таким образом, природные явления переплетались с социальными явлениями. Это говорит о том, что природа – основа воспитания.

Изучая природу леса и отдельных деревьев, народ установил много примет, по которым можно дать прогноз погоды: «Если на березе много почек, то урожай проса будет большим», «Цветы липы начали опадать, пора сеять рожь», «Урожай малины и земляники хороший – на следующий год будет большой урожай ржи».

Народ приметил, что деревья и растения заменяют, и компас, поэтому они охотно использовались при ориентировании. Прежде всего, это относится к дикому латук или компасной траве, растущей повсеместно в Татарстане [9, с.112]. В качестве компаса использовали и пижму [27, с.49]. Так как латук растет на сухом или открытом незатемненном месте, плоскости его листьев обращены на запад и восток, а ребра – на север и юг. Поэтому это растение и получило название «компасная трава». У пижмы листья расположены с севера на юг и тем самым способствуют ориентированию на местности.

Народные приметы по растениям говорят: «Если весной в лесу много синих цветов, заморозки не повредят хлебу, будет урожай гречихи», «Если во время посева ржи полынь очень горькая, будет хороший урожай».

Не каждый год выдавался урожайным. В голодные годы народ ел лебеду, из нее пекли хлеб. Поэтому говорили: «Лебеда – хлеб голодного года».

Многие растения народ использовал в качестве чая или как лекарство. Например, «кырлыган» специально использовался как

татарский народный чай (Иван-чай). Свежие их листья оказывают благотворное действие при бессоннице и головной боли, являются хорошим противовоспалительным средством. Народ говорил: «Из Иван-чая будет чай», «Зверобой семьдесят болезней вылечит».

В многовековом существовании с природой народ не оставил без внимания и животный мир. Во многих поговорках и пословицах сопоставляется жизнь животного мира с социальной жизнью, например: «Что увидит птичка в гнезде, такой будет и в полете». Здесь не что иное, как предупреждение о том, что какое воспитание получит человек в семье, так будет он вести себя и в обществе. Изречения: «Нет сада, не будет и соловья», «Около дома сад – соловей станет желанным гостем», – говорят о привлекательности дома, где жизнь устроена в согласии с природой. В свою очередь, эти знания народа поэтапно формировали экологическую культуру личности.

Устное народное творчество отражается не только в пословицах и поговорках, но и в баснях, которые учат личность жить с природой в ладу и гармонии. Вот типичный пример: «Одна женщина жала серпом хлеб около леса. Из леса вышел медведь, он стонал и протягивал ей переднюю лапу. Женщина испугалась, не сразу поняла, в чем дело. А на лапе медведя была заноза. Женщина острием серпа вытащила занозу. Медведь перестал стонать и ушел в лес. Женщина продолжала свою жатву. Через некоторое время медведь вышел из леса, держа в лапах чурбан. Положил чурбан перед женщиной, подал знак взять его, а сам ушел в лес. Посмотрела – перед ней полный улей меда». Отсюда изречение: «За доброе и медведь ответит добром».

Следовательно, знания народа о природе рекомендуют личности доброту и великодушные, в конечном итоге, способствуют формированию у личности экологической культуры.

Некоторые татарские народные пословицы и поговорки раскрывают тайны жизни фауны родного края. Например: «Выхухоль не спрятать – найдешь по запаху». Народ издавна знал, что выхухоль распространяет душистый запах.

Есть народные поговорки, которые отражают нравственные установки на сохранение животного мира края: «Если отец не убивал оленя, то сын не убьет кулана».

Изучая фауну, татарский народ выработал метеорологические приметы по предсказанию погоды по поведению ее представителей. Наблюдения за тем, как птицы выют гнезда, животные роют норы, показывали, что они руководствуются инстинктом самосохранения, скрывались от зноя, спасались от холода, поэтому из своих наблюдений народ делал выводы: «Мыши находятся под копной – осень ожидается сухой», «Если осенью зайцы ходят по одному следу, друг за другом, то зимой будет мало снега». Люди тем самым приметили, что животные предсказывают погоду.

Характеризуя фауну края, необходимо отметить, что народная мудрость иногда не отвечает требованиям сегодняшней экологической реальности. Так, изречение: «Убивай змею, где ее увидишь» стало анахронизмом. Сегодня некоторые виды рептилий, такие, как медянка, обыкновенная гадюка, степная гадюка занесены в Красную книгу Республики Татарстан [12, с.97]. Следовательно, придется из нашего лексикона исключить такие изречения, как: «Кто убьет змею, тому и благодетяние».

Не только дикие, но и домашние животные предсказывают погоду: «Собака лежит в хлеву – к холодам», «Зимой кошка или собака валяется на земле – к бурану».

Такие же предсказания погоды делают и насекомые – блохи, мухи, пчелы, осы и т.д. «Если пчелы шумят в ульях, то к дождю», «Блоха взбесится – к ухудшению погоды».

Свой многовековой опыт наблюдения и изучения природы народ использовал в повседневной жизни. Он заметил, что некоторые животные, насекомые, как и некоторые растения, являются живыми барометрами. К ним относятся пчелы, муравьи, пауки, лягушки и т.д. «Если лягушки выходят из воды и передвигаются по суше, то ожидается дождь», «Рыбы играют над водой – ожидается дождь», «Мошкара лезет в глаза – к дождю».

Довольно много примет связано с поведением домашних животных, в частности лошадей. Татары с древних времен любили лошадей и наблюдая за их поведением, прогнозировали погоду: «Лошадь скребет копытами – к дождю», «Лошадь фыркает – к дождю».

Корова, проводя большую часть дня на пастбище, а зимой в хлеву, проявляет большую чувствительность к изменению погоды, способствует правильному ее прогнози-

рованию: «Осенью, когда рано выпадает снег, коровы мычат, тоскуя по пастбищу, когда снег сходит, то они вновь возвращаются туда».

Наблюдения за поведением птиц показали, что они тоже могут прогнозировать погоду: «Петух поет – к ясной погоде», «Если куры весной рано сходят с насеста, ожидается плохое лето, а если поздно – то хорошее».

Как показывает анализ знаний татарского народа о природе, вариантов по длительным и краткосрочным прогнозам погоды бесчисленное множество. Наиболее общее в этих приметах то, что физиологические инстинктивные особенности поведения флоры и фауны взаимосвязаны и часто идентичны.

Заканчивая данный раздел, приходим к следующим выводам:

1. Знания татарского народа о природе многогранны: календари, пословицы, поговорки, потехи, приметы, легенды, изречения, басни, и т.д., которые непосредственно влияют на содержание экологических знаний, способствуют осознанию пагубности негативного отношения людей к природе.

2. Систематизированные компоненты природы, раскрываемые знаниями татарского народа о природе, содержат нравственно-экологические установки, способствующие формированию у личности экологической культуры.

3. Многолетний опыт и знания народа о природе заключают в себе нравственно-ценностные идеи, которые отвергают утилитарно-прагматический подход к окружающей среде и воспитывают ответственное и ценностное отношение личности к природе.

4. Специфика субъектного восприятия личности природных объектов и явлений, основанных на знаниях татарского народа о природе, в конечном итоге способствует формированию у личности экологической культуры.

5. Исламская религия, исповедуемая татарским народом, внушает к окружающей среде бескорыстное милосердие, дружелюбие, доброту, великодушие, ответственность и способствует формированию у личности экологической культуры.

6. Объективный анализ Корана с аспектами современной педагогики приводит к наличию гармонии между ним и природой, которая способствует воспитанию молодого поколения нравственным.

7. Воспитательные идеи, заложенные в знаниях народа, расширяют кругозор личности, создают предпосылки перспективного изучения и наблюдения природы родного края.

8. Анализ знаний татарского народа о природе позволяет рассматривать их как основу формирования экологической культуры учащихся национальной школы.

9. Систематизированные компоненты природы располагают объективными возможностями формирования у учащихся нравственной нормы поведения в природе.

**Формирование
экологической культуры учащихся
на основе педагогического опыта,
традиций, обрядов
и обычаев татарского народа**

У татарского народа сложилась своя диалектика познания природы и общения с ней, своя система приобщения молодежи к бережливому отношению к окружающей среде. Однако на определенных этапах развития общества, к сожалению, имело место забвение сложившихся традиций, обрядов и обычаев, отход от них, что привело к известным последствиям. И поэтому необходимо возрождать и укреплять старые и добрые традиции народа.

Знакомство с природой начинается с раннего детства. Этому способствует, прежде всего, сама природа. Дети по натуре очень деятельны: они быстро приспосабливаются к окружающей среде, развивают в ней жизнедеятельность. Ребенок воспринимает родное слово, музыкальный ритм от взрослых. Особую роль в его жизни играют колыбельные песни. Каждый из нас помнит их и хранит, как светлую память о детстве. Они передаются из поколения в поколение как часть духовной культуры народа.

В колыбельных песнях отражается также и природная тематика. Народ чувствует, что плавная мелодия благоприятно действует на душу ребенка и использует ее как воспитательное средство. Слова и мотивы колыбельных песен, звучат как импровизация природных явлений:

«Шабыр-шыбыр идет дождь,

Образуя у калитки озерцо...»

«Медвежонка Фатима

Приглашает ночевать...»

В народной педагогике важными воспитательными средствами являются так называемые утешительные – «юаткычлар» песенки. Они отличаются от колыбельных пе-

сен тем, что их ритм соответствует ритмике движения, поэтому произносятся быстро, в такт движению. Их назначение – не усыплять ребенка, а наоборот, развеселить, взбодрить его.

«Пусть гуси дают тебе крылышки,

А журавлята – ноги,

Перепелки – жир,

Совеночки – пух,

А мой ребенок пусть взрослеет,

Расти большо-о-ой!!»

Утешительные песни отличаются простым народным содержанием и при этом отражают явления природы, желание родителей растить ребенка нравственно здоровым и экологически воспитанным.

Воспитательный арсенал татарского народа очень богат. Когда ребенок начинает взрослеть и понимать разговорную речь, диапазон его общения с родителями увеличивается, ребенок начинает знакомиться с природой, первыми элементарными нравственно экологическими правилами поведения в окружающем мире. Например, когда произносится следующее причитание, нужно загибать ребенку пальчики:

«Пришла ворона, котел повесила, пришел воробей – картошку почистил, цапля пришла – суп разлила, коршун прилетел – распределил...».

В детском фольклоре татарского народа встречается такое поэтическое произведение, как обращение к природе. Например, летом дети выбегали под дождь босиком, без головного убора, почти нагие и приговаривали:

«Дождик, лей, лей!

Забью овцу черной масти,

Ножку положу тебе,

Дам тебе красивую ложечку,

Вкусную кашу отдам.

Красивая ложка на базаре,

А каша с маслом – в котле»

В своих обрядах люди обращаются непосредственно к природе, просят у нее милости, обильного дождя, обещают за это жертвоприношение. В приведенных стихах видно отражение языческой древности.

Дети с раннего возраста с большим желанием разговаривают с разными насекомыми, птицами, животными – дома и на природе. Поэтому в детском фольклоре есть присказки. Например, на рыбалке говорили:

«Закинул я удочку, ловись, рыбка.

Блести на берегу, на солнце.

А если не захочешь, держись!»

Дети очень любят подражать: они часто повторяют звуки птиц, разговаривают на языке животных. Таким образом, они сами создают поэтические произведения подражания. Трусливому зайцу они подражают так:

«Бегая по мерзлomu снегу,
Лапки свои заморозил,
Грызя замерзшую кору,
Зубки свои притупил».

Такие песни-подражания воспитывали у детей милосердие к фауне.

Праздники татарского народа не обходились без веселых частушек – «такмактар», где часто звучали и экологические активы, мотивы.

«Петух полез на изгородь,
Кричит: «Ку-ка-ре-ку:
Мне пришла повестка
В армии служить».

Взрослые использовали также как воспитательные средства прибаутки («такмазлар»), скороговорки. Например:

«Над рекой пятеро котят.
У пятерых котят – пять голов.
К пяти головам пятерых котят
Не упали бы кирпичи».

В духовном развитии детей большую роль играет сказка. Ее воспитательное значение неоспоримо. Идея сказки – борьба со злом, доброе отношение к природе, преодоление собственных недостатков – близка и понятна детям.

В татарских народных сказках главными героями нередко являются дикие и домашние животные. Особенно распространены сюжеты сказок «Салам Торхан и лиса», «Старик, медведь и лиса», «Голый волк», «Лиса и журавль», «Коза и овца» и др.

Среди персонажей в данной разновидности сказок наибольшей популярностью пользуются лиса, медведь и волк. Другие дикие животные и птицы встречаются реже.

В сказках о животных аллегорически изображаются общечеловеческие недостатки. В этих случаях повадки животных используются для обличения пороков, встречающихся в людях.

В волшебных сказках татарского народа встречается образ змея – («елан»). У многих народов змей изображается как враг человека, и сюжеты о змеборстве в сказках занимают значительное место. В татарских сказках эпизоды борьбы со змеем – довольно редкое явление. Очень часто в них змей – положительный персонаж, выступающий

как помощник или даритель. В сюжетах, связанных со змееборством, в татарских сказках чаще фигурируют див и дракон.

В волшебных сказках народа есть еще один персонаж из змееобразных – «юха». По поверьям татар, змей, дожив до ста лет, превращается в дракона, а дожив до тысячи лет – в юху. Юха – враг человека. Она действует открыто, как, например, дракон. Превратившись в красивую девушку, юха вступает в брачную связь с человеком, после чего тот постепенно чахнет. Только своевременное уничтожение юхи спасает героя сказки от гибели.

Татарские народные сказки воспевают и отражают красоту природы нашего края. Так, в одной из них – «Белый волк» («Ак буре») говорится: «...Выйдя из моего леса, через три дня и три ночи дойдешь до царства, отправившись из этого царства, через три дня и три ночи, найдешь золотой тополь толщиной в шестьдесят верст, под которым находится небольшое голубое озерцо». В другой – «Три голубя» рассказывается: «... На вершине горы, на которой раскинулись красивые сады, произрастающих в них различных деревьях с поспевающими вкусными, сочными плодами и манящим сверкающим солнцем на голубом небе». Герою этой сказки с самой высокой части горы видна окружающая местность во всей красе. Он очарован великолепием родной природы.

Следовательно, у татарского народа сказки с древних времен были одним из способов воспитания подрастающих поколений, прививали любовь к природе, способствовали формированию у них экологической культуры.

В татарском детском фольклоре есть короткие остроумные рассказы сатирического и юмористического жанра – потехи. В них отражаются различные компоненты природы: звери, животные, птицы, рыбы и т.д. Как и сказки, такие потехи раскрывают перед детьми тайны природы, ее тонкости в шуточной форме, обучают их веселому восприятию проказ природы.

Воспитанию детей духовно-богатыми, физически здоровыми, эколого-нравственными способствуют игры. Детские игры – это отражение жизни, быта и труда взрослого населения. Наши предки в обучении и воспитании детей использовали игры, отражающие компоненты природы, например: «Кошки-мышки», «Медведь и волк», «Гуси-лебеди», «Цветы, кусты, деревья» и т.д. В

таких экологических играх в полной мере раскрываются творческие способности детей. Игра всегда несет дух непринужденности и раскованности, благодаря чему большое количество детей, порой незаметно для себя, вовлекается в процесс экологического образования, помогает развитию у них положительных морально-этических качеств.

В познании родной природы татарский народ уделял большое внимание наблюдениям, развитию в детях с раннего возраста наблюдательности как качество личности. С этой целью использовали и загадки («табырмаклар»), отражающие целенаправленное наблюдение над закономерными проявлениями природы. Например, информатор из Малой Цильны Дрожжановского района Республики Татарстан Сарбиджамал Миннибаева (79 лет) передала нам загадки, не встречающиеся в литературе о небе и луне: «Над покрывалом – половина чайной ложки»; о солнце – «Над домом желтый подсолнух»; о тени – «Не моя собака, а не отстаёт от меня ни на шаг»; о ветре – «Без крыльев, а летает»; о дождевом облаке – «У коровы вымя полное, пора доить».

Придавая большое значение загадкам, К.Д. Ушинский писал: «Я смотрел на загадки, как на картинное описание предмета» [24, с.300]. Педагогическая ценность загадок заключается в том, что они развивают мышление детей, возбуждают интерес к компонентам и явлениям природы, помогают формировать у учащихся экологическую культуру. Народная педагогика, учитывая особенности детской психологии и воспитательную ценность загадок, использует их как дидактический материал.

Самые святые, сокровенные чувства народа, воспитанные веками, отражаются в народных песнях о Родине, о родной природе. «Народные песни, – писал, Г. Тукай – это самое дорогое, самое ценное, что мы унаследовали от наших предков. Это вечное живое, чистое и прозрачное зеркало души народа» [23, с.14-15].

Красота родной природы воспевается во многих народных песнях. Через строки своих песен народ передает новым поколениям эстафету духовной культуры, экологические, нравственные и эстетические установки.

Воспевая красоту родной земли, татарские народные песни тем самым помогают воспитывать в душах детей бережное отношение к окружающей среде, любовь к Родине.

В этом заключается их педагогическая ценность.

Своей поэтичностью близки к народным песням мунаджаты («причитания»). В песне-монажат «Ялгызагач» («Одинокое дерево») – человек, оторванный от родины, желая преодолеть свою тоску, обращается к дереву:

«О дерево, сколько лет тебе?

Сколько плодов ты растеряло?

Не одолевает ли тебя тоска?»

Характерная особенность народной системы воспитания – это непрерывное накопление знаний о природе, традициях, обрядах и обычаях. Первоисточником познания природы является народная мудрость, приобретенная вековыми наблюдениями за природными процессами и в повседневном труде. На основе знаний народа облагораживающих природу, добрых традиций, обрядов и обычаев, формировалась экологическая культура самого народа, которая передавалась из поколения в поколение.

В народе сохранились определенные традиции. Они тесно связаны с общественными установками, нормами поведения, идеями, обычаями, обрядами, так или иначе имеющими экологическую ценность. Поэтому в данном исследовании мы рассматриваем их в качестве компонентов экологической культуры народа.

Издrevле у татар зародилась традиция посиделки. К декабрю крестьяне управлялись с полевыми работами. В те времена в деревнях развлечений было мало, но была потребность общения. На посиделках молодежь и дети слушали сказки, рассказы, былины, мунаджаты, байты, пословицы, поговорки, загадки и т.д., которые обычно рассказывали бабушки и дедушки. В это время женщины занимались рукоделием: ткали ковры, шили бешметы, вязали, а мужчины ремонтировали домашнюю утварь. Эти навыки передавались из поколения в поколение.

Много у татарского народа праздников. Многие из них связаны с природой родного края: «Науруз», «Каргаботкасы» («Каша грача»), «Праздник цветов», «Праздник ягод», «Сабантуй» («Праздник плуга») и т.д.

Весной, когда расцветала белая душистая черемуха, на лесной полянке собирались девушки, юноши и дети. Так начинался «Праздник цветов». Вставали в хоровод и заводили веселые песни. Они не только воспевали родную природу, но и воспитывали у молодежи экологическую культуру.

Лето – прекрасное время года, особенно тогда, когда в лесу поспевают ягоды и начинается Праздник ягоды. Лес звенит от птичьих голосов, на солнечных полянках из-под каждого кустика выглядывают целые россыпи земляники, и снова в лесу – смех, игры, хороводы и песни детей. Они садятся в круг и рассказывают друг другу волшебные сказки, необыкновенные истории, прибаутки, потехи.

Самым замечательным из всех перечисленных праздников, несомненно, является «Сабантуй» – «Праздник плуга», он пришел к нам из глубокой древности. Люди тогда верили, что если ублажать землю, попросить ее, она может дать хороший урожай. Сабантуй устраивали ранней весной, как только сошел снег. Чтобы земля стала доброй и щедрой, в землю закапывали посуду с кашей, яйцом и зерном.

Праздник Сабантуй имел огромное воспитательное значение. Молодое поколение училось любить родную землю, узнавать свои корни. С тех пор прошли столетия, но праздник дошел до наших дней. Только ныне проводят его летом, и обычаи стали другими.

Дети были самыми активными участниками народных праздников. Так, на праздник «Науруз», проводившийся в день весеннего равноденствия, в основном собирались шакирды (учащиеся медресе). Они ходили по домам, поздравляли всех с Новым годом. Позже готовили домики для скворцов, приводили в порядок дворы, улицы, чистили водоемы, родники.

Другой праздник татарского народа – «Глашатай» – близок по духу Наурузу. В диалектах татарского языка он назывался по-разному: «День красного яйца», «Каргаботкасы» («Каша грача») и т.д. Перед посевом, рано утром, мальчики ходили по домам, собирали яйца, потом выходили на природу, угощались и веселились. В древности этому обряду приписывали магический характер, исполнение обряда сулило хороший урожай зерновых и других культур.

Интересна информация Саматахвалллова (82 года) из села Малая Цильна: «Раньше праздник «Каргаботкасы» («Каша грача») проводился перед посевом. Мальчики собирались и выходили на берег реки Цильна, приносили с собой что могли: крупу, масло, соль и т.д., складывали все в общий котел и готовили кашу. Когда каша была готова, возвращались обратно в дерев-

ню и бегали по улицам: «Кар, кар, кар», – как грачи и звали всех жителей на кашу».

Праздник «Глашатай» олицетворяет оживление природы, начинающееся с прилетом грачей, которые как бы приносили с собой теплые, красивые дни. Поэтому грачи считались чуть ли не святыми птицами. Только со временем эти обряды потеряли свое первоначальное значение и превратились в увеселительные мероприятия:

« Грачи говорят кар, кар,
Праздник наш наступил:
Приходи, приходи, приходи!
Крупу, яйца приноси,
Молоко, масло не забудь,
Приходи, приходи, приходи!»

Через народные обряды дети постигали тайны природы и воспитывались нравственно и экологически, облагораживающими природу родного края.

Своеобразным праздником татар является «Гусиныйпомоч». Поздней осенью наступало время забивать на зиму гусей, а с этим делом много хлопот: нужно ощипать и выпотрошить забитую птицу. Хозяева приглашали к себе помощников. Во дворе, на улице, на полянке, возле избы собиралась молодежь. Работа сопровождалась аккомпанементом народных песен, потех, шуток, мунаджат, байтов и т.д. Под конец праздника хозяева угощали премудростями национальной кухни: гусиным мясом, бялишем, блинами, лапшой. Такой праздник на душе у всех оставлял неизгладимое впечатление.

Очень просто, сердечно и тепло проходил праздник «Сбор». Один раз в году близкие, хорошие знакомые большими семьями съезжались в деревню. Семья обычно состояла из стариков (эби, бабай), детей и их родителей. Приезжали повидаться, погостить, поделиться радостями и печалью. Гости обычно привозили с собой гостинцы и подарки. За столом вели серьезный разговор. Однако обычно среди них находились весельчак и рассказывал потехи, байты, читал монажаты. При беседах использовались пословицы и поговорки, исполнялись народные песни, и рассказывались веселые истории из повседневной жизни. Когда взрослые беседовали за столом, молодежь и дети тихо и внимательно слушали старших. Так укреплялись родственные связи и накапливались знания о природе.

Дети активно участвовали в празднествах. Во время Сабантуя на лесной полян-

ке проводились различные игры: «Хромая лиса», «Медведь-волк», «Кошки и мышки» и др. Тем самым, дети обогащали свои знания об окружающей природе.

Таким образом, народные традиции воспитания эмпирически стали главным условием национального возрождения культур. Наряду с праздниками, связанными непосредственно с природой, существовали обычаи коллективного труда, как, например, «Помочи». Люди помогали друг другу, общее дело сплачивало родственников и соседей. Особенно это было необходимо во время уборки урожая, строительства дома и т.д.

Добрые обычаи, «Помочи» в татарских деревнях сохранились и сегодня.

У нашего народа были и другие причины для взаимопомощи. Случалось, что дети оставались сиротами. Родственники не всегда могли прокормить их. Тогда собирался народ, деревни на общий «сход». Сход решал, отдать этих детей тем семьям, которые могли бы взять на себя заботу о них. Взаимопомощь имела огромное нравственно-воспитательное значение. Подтверждением этому служит такое народное наставление: «Если ты знаешь, что некто впал в нужду, и догадываешься, что он рассчитывает только на твою поддержку, не жди, пока он сам попросит тебя об этом, первым протяни руку помощи».

Традицией было помогать немощным и пожилым людям. Весной молодежь вспахивала им землю, осенью убирала урожай, на зиму заготавливала дрова. Односельчане заботились об одиноких престарелых, брали их к себе жить.

Традиции, обычаи и обряды народа воспитывали у молодежи нравственно-этические чувства, которые тесно взаимосвязаны с этноэкологией народа, общечеловеческими ценностями.

Бережное отношение народа к природе, воспитывает у молодого поколения уважительное отношение друг к другу, своим товарищам, друзьям.

Татарский народ имеет свой духовный мир, свой особенный идеал, свои традиции, обряды и обычаи. Педагогические идеи в воспитании связывались именно этими традициями, обрядами, обычаями, бытом, трудом народа. На основе сохранения, развития и творческого усвоения духовных сокровищ родного народа формируется экологическая культура личности.

Изучение условий формирования экологической культуры детей на основе педагогического опыта, традиций, обрядов и обычаев татарского народа, позволило сделать следующие выводы:

1. Формирование экологической культуры учащихся – это совокупность педагогических и экологических идей облагораживания природы, отражающих в народных знаниях, традициях, обычаях и обрядах.

2. Педагогический опыт, традиции, обряды и обычаи татарского народа о природе являются фундаментом формирования экологической культуры учащихся.

3. Заботливое отношение к природе отражается в педагогических идеях, традициях, обрядах и обычаях народа и является важнейшим средством воспитания молодого поколения.

4. Педагогический опыт, традиции, обряды и обычаи выражают нравственно-экологическую мысль, определяют воспитательную задачу, направляют пути ее решения и способствуют формированию у учащихся экологической культуры.

5. Педагогический опыт, традиции, обряды и обычаи, содержащие облагораживающую идею в отношении к природе, пробуждают у учащихся интересы и потребности сохранения и приумножения богатства окружающей среды.

6. Народные традиции, обряды и обычаи своим экологическим содержанием устанавливают стабильные нормы и правила поведения, учащихся в природе, способствуют формированию у них экологической культуры.

Взаимосвязь семьи и школы в формировании экологической культуры учащихся с учетом наследия татарского народа об охране природы

Еще в свое время знаменитый просветитель татарского народа КаюмНасыри писал: «Воспитание нельзя понимать лишь как хлопоты при кормлении и росте ребенка, это и пропитание его, и забота о его нравственном совершенствовании, и привитие прекрасных, благородных манер, и стремление вывести его из животного состояния, чтобы сделать достойным звания человека, и обучение наукам, и развитие понятий приличия» [171, с.5].

К. Насыри придавал важнейшее значение семейному воспитанию, давал советы родителям, формируя этим в них культуру педагогического труда.

В связи с утратой традиционной этнопедагогике татарского народа в современной концепции семейного воспитания детей существует большой пробел. В древности наш народ воспитывал детей по своей системе. Она была основана на любви матери и бабушки к ребенку, естественной потребности ребенка слушаться отца и искать у него защиту. Семья, состоящая из отца и матери, дедушки и бабушки, оберегала ребенка от различных недугов, прививала нравственно-экологическую культуру, уважительное отношение к окружающей природе и людям. В традиции народа в те времена существовали природоохранные и бытовые запреты. Например, целый ряд экологических запретов по отношению к живому миру, природе.

Татарский народ охотился в определенное время за тем или иным животным, не принося вреда его размножению, проводились «недели пощады», нельзя было трогать яйца в гнездах. Родители объяснили детям, что многие птицы могут посылать болезни и различные злые духи, что сдерживало детей от дурных поступков.

Особенно это относилось к птицам, живущим по соседству с человеком (голуби, скворцы, воробьи и т.д.). Под особой защитой находились полезные насекомые: муравьи, пчелы, пауки, жучки и др. По отношению к ним существовало даже некоторое «табу» – не убивать, нарушение которого приводило к различным заболеваниям и несчастью. Например, говорилось: «Разоришь муравейник, рука отсохнет», «Убьешь паука, ноги отсохнут» и т.д.

Для каждого случая у народа имелись свои пословицы и заклинания, эффект от которых был внушительным.

Следовательно, заботливое отношение к природе, как одно из проявлений духовности, нашло отражение в народной системе воспитания. Важнейшими средствами воспитания явились запреты словесные предписания, оберегающие птиц, животных, растения от бессмысленного уничтожения.

С изменением возраста ребенка и развитием его сознания эта система переросла в другую систему воспитания – «грех», предусматривающую выполнение целого ряда ритуальных обрядов, определяющих поведение человека в природе. В ее основе лежали милосердие, великодушие, добродушие. Ответственность детей перед Аллахом определялась их поступками.

Система воспитания «грех» была основной норм поведения человека, определяла его нравственные устои. Нарушения, которые могли вызывать осуждение со стороны общества, рассматривались как грех перед Аллахом. Данная система воспитания крепко связана с природой и социальной жизнью. Она возникла непосредственно из природы, определяла быт каждой семьи. На ее основе создавались неписанные законы нравственного поведения, бережного отношения к природе как источнику материальных и моральных благ.

Проведенные нами опросы родителей и учащихся позволили определить роль семейного воспитания в формировании экологической культуры учащихся на основе знаний татарского народа о природе. На вопрос: «Что вам рассказывали дедушки и бабушки об охране природы?» один из учеников ответил: «Дед мне рассказывал такую историю. Однажды на рыбалке в его сеть попала большая рыба. Он вытащил ее из воды, но пожалел и отпустил обратно. Рыба уплыла. Рядом стояли рыбаки и смеялись: «Эх, растяпа, упустил такую рыбку!» Дед горестно вздохнул и сказал: «Что же было делать, братцы, коли она мне не суждена. Да и не перевелась еще рыба в реке. В сеть рыбка не идет, не предназначенная рыбаку судьбой».

Не имея достаточных знаний и жизненного опыта, дети присматриваются к действиям и поступкам взрослых, стараются подражать им, копируют стиль их взаимоотношений с природой. Свои поступки они объясняют следующим образом: «Так говорил дедушка», «Так сажал деревья отец», «Так научила меня чистить картошку мать». Подтверждением являются слова В.А. Сухомлинского: «Ребенок – зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца» [22, с.38].

Семейная жизнь татарского народа, характер воспитания детей отличаются некоторыми национальными особенностями, обусловленными исторически сложившимися обычаями, обрядами, традициями и этнопсихологией народа, спецификой его жизни и быта. Ребенок растет и развивается в родной языковой среде, на традициях народа. Дедушки и бабушки воспитывают внуков с младшего возраста.

Это особенно удается в сельской местности, где еще сохранился культ старших.

Этому способствует и наличие собственного дома, хозяйства. Ребенок с первых дней своего существования ощущает красоту ландшафтов родного края и участвует в их облагораживании. Все это создает хорошую основу для воспитания у него природоохранительного поведения.

С целью получения объективных данных в наших исследованиях применялись различные методы: беседа с родителями и учащимися, педагогическое наблюдение за работой и воспитанием родителями своих детей, анкетирование родителей и учащихся, их тестирование и интервьюирование.

Как показали анализы ответов, экологическая культура и грамотность родителей находится на недостаточно высоком уровне; 67% из общего числа опрошенных не имеют представления о древнем природоохранительном укладе татарского народа. У старшего поколения воспитание внуков на народных традициях носит формальный и узкорамочный характер, а 73% родителей недопонимают роль семьи в формировании экологической культуры ребенка.

Беседы с родителями показали, что незнание основ народной педагогики, знаний народа о природе связано со слабым просвещением народа в этом направлении, что в первую очередь объясняется отсутствием соответствующей литературы по экологии.

Вклад в экологическое воспитание родителей минимальный, они слабо осознают себя в этой роли, так как сами недостаточно экологически образованы. Они не задумываются о глобальности вопроса и мало понимают об ответственности перед ребенком. Экологическое воспитание остается все еще на заднем плане.

Исходя из этого, мы условно разделили семьи по сформированности экологической культуры на три уровня: высокий, средний, низкий.

В воспитании детей, подростков, да и молодежи народ наибольшие педагогические обязанности возлагает на родителей. Дав жизнь человеку, родители принимают на себя большой и благородный труд – вырастить, воспитать его, помочь ему начать трудовую жизнь.

Положительное влияние семейного воспитания тесно связано с дружеским взаимоотношением между членами семьи, благородным взаимоотношением между самими родителями. Поэтому в наставлениях татарского народа и их знаниях указывается на

необходимость дружной жизни в семье. Только такая атмосфера положительно влияет на воспитание экологической культуры: «В дружной семье благодать, где раздоры – там погибель».

Авторитетными воспитателями в татарской семье являлись мудрые старики – аксакалы: дедушка и бабушка. С ними советуются, их сажают на самые почетные места, приглашают решать разные спорные вопросы. Такое уважение и почет к старшим, прожившим долгую жизнь людям, объясняется тем, что они обладают большим опытом и глубокими знаниями.

В народе издавна дедушки и бабушки занимались воспитанием детей, внуков. Наиболее опытные старики и старухи пользовались уважением не только у себя в семье, но и в других семьях, среди молодежи всей деревни.

В семье, где царит милосердие, доброжелательность, отзывчивость – это хорошие показатели экологической культуры. Так, в деревне Малая Цильна Дрожжановского района Республики Татарстан, в семье Вахитова М. дети, в основном, с малых лет воспитываются под руководством деда и бабушки. Большим авторитетом в семье и деревне пользуются дедушка Каримулла и бабушка Рашида. Для детей их слова – закон. Эти законы усвоены естественным путем, а не по принуждению. Дети воспитывались на нравственных ценностях древнетатарского народа и на неписанных канонах природы. Дедушка и бабушка с малых лет внедряли в сознание своих внуков опыт народа и на этой основе воспитывали у них милосердие, добродушность и бережное отношение к природе.

Если в семье мать и отец, бабушка и дедушка относятся с уважением друг к другу, то здесь создается благоприятная психоэмоциональная сфера взаимоотношений. Старшие интересуются учебой и поведением младших. Дедушки стараются, чтобы внуки больше общались с природой, были заняты посильным трудом. Они обращают внимание на качество выполнения работ, на их отношение к природе, на соблюдение чистоты и порядка вокруг дома. Так, дедушка

Тухватуллов Самат, следя за своими внуками, постоянно твердил им: «В своем жилище наведи порядок сам», «Чистота – источник здоровья».

Важнейшим методом воспитания детей народ считал личный пример родителей и

людей старшего поколения. Их роль в правильном эколого-нравственном воспитании огромна. Об этом говорит и народное изречение: «Если уж молоко матери не пошло ему впрок, то коровье – и подавно».

В процессе экологического воспитания немаловажное значение имеет и религия. Формированию таких качеств, как уважение к старшим, трудолюбие, чистота, порядок, честность, опрятность и др., способствуют эколого-нравственные ценности, заложенные в Коране, арабской культуре, которую принесли с собой служители ислама.

Экологические принципы отражены на многих страницах Корана и других книг, посвященных исламу. Например, дедушки и бабушки говорили, по Корану, своим внукам: «Не распространяйте несчастья на земле!», «Мы – только творящие благое» [11, с.28].

Это одна из причин того, что среди татар, исповедующих ислам, встречается больше людей, проявляющих почтительное отношение к природе, к старшим, уважение, заботу и доброту к родителям. Чувство уважения к природе, почтения к матери является основой развития многих этических норм, нравственно-экологических качеств личности.

В области социальных проблем исламское учение базируется на милосердии, благородстве и отзывчивости. Существуют особые наставления по отношению к благодарности, которыми разрешается пренебрегать лишь в исключительных интимных случаях.

В обществе ислам уделяет особое внимание благородству, решает различные проблемы взаимоотношений. В наших взаимоотношениях в более широком круге существуют вопросы и обязанности к близким и родственникам. Если их сравнивать, то следует расположить их в таком порядке: родители, супруг или супруга, дети, близкие, соседи, друзья, знакомые, сироты, вдовы и вдовцы, нуждающиеся в помощи, друзья мусульмане, люди и животные.

Почет и уважение к родителям представляет собой один из важнейших разделов исламского учения, и ему уделяется особое внимание. «Твой Господь повелевает не приклоняться ни перед кем другим, кроме него и быть милосердным к родителям. Если один из них или оба живут с тобой на старости лет, никогда не оскорбляй их, радуй их добрыми словами». [3, с.10].

В соответствии с Кораном моральная ответственность любого мусульманина не ограничивается лишь его родителями. Он несет ответственность и перед соседями, близкими. «Нам чужд тот, кто сыт, когда его сосед голоден» [там же, с.10].

Следовательно, влияние религии, способствующей воспитанию с детства нравственного отношения к старшим, родителям, соседям и близким, несомненно, полезно учитывать при формировании экологической культуры учащихся.

Анализ семей со средним уровнем экологической культуры показывает, что ситуация с воспитанием в них ближе к высокому уровню, но разница в том, что в таких семьях не используются знания татарского народа о природе. Но морально-этические нормы народа сохраняются и играют определенную роль в формировании экологической культуры. В семьях с низким уровнем экологической культуры плохое взаимопонимание между родителями и детьми по вопросам воспитания, нет целенаправленного и целеустремленного привлечения детей к посильному труду. В итоге дети растут бездельниками, работают только тогда, когда их заставляют. Поручаемые работы выполняются ими по принуждению, без эмоциональной окраски. Родители, дедушка и бабушка Шауката Х. (5 кл.) считают, что воспитание экологической культуры не их дело. По их мнению, этим должны заниматься школа, средства массовой информации. И таких семей сегодня, к сожалению, немало.

Все это привело нас к необходимости поиска педагогических условий, согласованной деятельности школы и семьи в формировании экологической культуры на основе использования знаний татарского народа о природе, к сотрудничеству между школой и семьей.

Нами составлена и экспериментально проверена многоаспектная программа согласованной деятельности учителей и родителей по формированию экологической культуры учащихся с учетом использования знаний татарского народа о природе. Комплексная программа включает тематику лекций:

1. Формирование экологической культуры учащихся при обучении природоведению и географии Татарстана.

2. Экологические ситуации и проблемы в Кировском районе Казани, в Татарстане, в России и в глобальном масштабе.

3. Традиции, обычаи и обряды татарской семьи, основанные на знаниях татарского народа о природе.

4. Роль старшего поколения в формировании экологической культуры ребенка.

Наряду с лекциями предусмотрены и беседы с родителями на темы:

1. Воспитание ребенка на основе знаний татарского народа о природе.

2. Использование народной метеорологии в экологическом воспитании ребенка.

3. Использование татарского фольклора в формировании экологической культуры учащихся.

4. Использование произведений современных поэтов, писателей и артистов в воспитании экологической культуры детей.

5. Как влияет природная среда на воспитание ребенка.

6. Коран – источник эколого-нравственных ценностей.

Кроме того, организовывались родительские собрания и заседания родительских комитетов, на которых обсуждались вопросы:

1. Выполнение норм и правил экологического характера, использование знаний татарского народа о природе во время пребывания на природе.

2. Татарские просветители – основоположники педагогической и экологической культуры народа.

3. Облагораживание природы Кировского района Казани силами учащихся и родителей при экологической нестабильности.

4. Возможно ли восстановить природу в первозданном виде в современных условиях и создание антропогенных ландшафтов города.

Учителя-экспериментаторы в своих лекциях и беседах раскрыли родителям сущность того, что человек – дитя природы, а природа жилище человека. Это хорошо понимал наш народ и имел тесную связь с природой, с которой стремился гармонизировать свои отношения. Соответственно на этой основе воспитывалось и молодое поколение. На лекциях особо выделялись именно эти проблемы, подчеркивалось, что воспитанный на любви к природе человек черпает в ней силу и вдохновение. Поэтому и на родной земле он пускает глубокие корни. Об этом должен знать и сегодняшний ребенок – продолжатель рода своего народа.

По комплексной программе закрепления у учащихся экологической культуры

проводились открытые уроки, на которые приглашались родители. Проводились и интегрированные уроки при участии нескольких учителей. Так, в татарской гимназии № 4 г. Казани были проведены интегрированные уроки на темы «Музыка и природоведение», «Татарская литература и музыка», «География и биология», «Математика и экология», «География Татарстана и ботаника» и др.

На этих уроках, а также вечерах, праздниках учителя показывали альбомы, фотографии, календари наблюдений, коллекции, собранные учащимися во время экскурсий и походов; горные породы, окаменелости, образцы гербариев растений локальной природы; результаты опытнической работы учащихся на пришкольном участке, записи о своих впечатлениях; сочинения о родной природе; стенные газеты с публикациями учащихся, отражающими знания народа о природе.

Это способствовало тому, что родители стали близкими помощниками учителей. Некоторые родители даже сами стали участниками «Экологических десантов по очистке территорий от мусора в окрестностях школ, озера Лебяжье, берегов рек Волги, Казанки, дамбы Кировского района города и др.

В старших классах совместная работа учителей с родителями сложнее, чем в младших, однако, родители всячески стараются помочь своим детям. Так, при изучении рек и водоемов Татарстана, родители вместе с учащимися собирали фольклорный материал, участвовали в экскурсиях и походах, вышли на экологическую тропу, анализировали открытые уроки нестандартного типа.

По старинной традиции экологические вечера проводились в форме посиделок – «кичутырыш», на которых исполнялись баиты, мунаджаты, стихи и песни о природе по выбранной тематике.

Автор сам в детстве участвовал в таких посиделках и помнит, как интересно было слушать мудрые слова и изречения старшего поколения. В теплой, семейной, дружественной обстановке, со всеми соседями собраться в одном доме и пройти курс народной педагогики – это целое искусство.

Из произведений народного творчества, как находку сокровища, принесла на посиделки ученица VIII класса Тумашева Э. (татарская гимназия № 4 Казани) один из баитов народа:

«При переправе через Белую:
Перед домом береза – не ломайте, не трогайте ее,

При переправе через Белую буря поднялася.

При переправе через Белую ко дну пошла лодка наша,

Ой, как мучительно, трудно погибать в водах одной»

(Подстр. пер. наш).

Баиты, мунаджаты – едва ли не первые замечательные произведения устного народного творчества. В них отражаются все деятельные силы, эмоции, нравственно-экологическая культура нашего народа. Они передаются из уст в уста, из поколения в поколение и их поэтическая ценность никогда не утрачивается. В посиделках, когда бабушки читали монажаты и баиты, у детей появились чувственные переживания. Многие баиты и монажаты не обходились без слез. В условиях развития национальных школ и гимназий их роль еще более возрастает. Расширились возможности использования их в семейном воспитании, формировании экологической культуры ученика.

Музыкальная, песенная культура татарского народа – незаменимое средство семейного экологического воспитания.

В посиделках иногда организовывали игры, сопровождаемые песнями и танцами.

В танцах выражается мягкость, ловкость, сдержанность, скромность, деловитость нашего народа, народные пляски способствуют улучшению походки, осанки детей, развивают ловкость, изящество движений, оказывают положительное влияние на культуру поведения, умение держать себя в природе и обществе.

Ученица 8 класса татарско-русской школы № 73 Саинова А. принесла услышанный от своей бабушки мунаджат с природно-поэтическим названием «Ялгызагач» («Одинокое дерево»):

«Вышел в открытое поле, растет там одинокое дерево.

Сижу в тени и спрашиваю:

«Дерево, почему ты так одиноко?»

Ответ мне: «Почему высушаешь?»

Каким ты стройным выросло, как созрели плоды твои?

Кто спилил сучья твои, почему твои упали листья?..

Под этим деревом есть родник,

Терпение – название ему.

Знаете ли вы, что темная ночь

Всегда сменяется светлым днем?»

(Подстр. пер. наш).

Многие баиты и мунаджаты воспевают красоту родной природы, родной стороны и являются незаменимыми средствами в воспитании любви к Родине. Такие произведения устного народного творчества при полном осмыслении их содержания, при акцентировании внимания к эпизодам, говорящим о природоохранительном отношении к природе, способствуют формированию у ребенка экологической культуры. Бабушки и дедушки помогали шире раскрывать смысл этих баитов и монажат, делились своими переживаниями, совместно обсуждали образы героев этих произведений. «Народные массы, трудящиеся, всегда были носителями самого передового, творцами самого значительного, самого великого» [4, с.96].

Одна из древних и прекрасных традиций татарского народа «помочи». На таком мероприятии участвовали учащиеся I–XI классов национальных школ и гимназий Кировского района Казани. При его проведении самое активное участие приняли члены семей учащихся: дедушки, бабушки, отцы и матери. Они сами вышли на природу вместе со своими детьми, собирали мусор, закапывали его в ямы, нашли технику для транспортировки мусора, организовывали работу младших классов и вместе с педагогами контролировали работу детей. Кроме этого, родители вместе с учащимися возле оврагов и балок, на берегах рек посадили деревья и кустарники, чистили родники. Так, только за один день помощи учащиеся вместе с родителями посадили деревья у краев оврага на протяжении 1200 метров. Впоследствии сами ребята ухаживали за этими деревьями, что приносило им радость.

Таким образом, системная и позитивная работа по облагораживанию природы дала свои результаты, у детей появилось ответственное и ценностное отношение к живой и неживой природе. Они осознали и убедились, что могут усвоить и воспринимать окружающую среду с особым чувством. Учителя-экспериментаторы убедились в том, что, используя знания татарского народа о природе, можно воспитывать детей в духе бережного отношения к природе.

Мать одной из учениц – Гаязова Г. говорит: «Если бы мы не привлекались к работе по изучению природы родного края, то многое потеряли бы. Помогая своей дочери,

мне пришлось много потрудиться и найти истинные сокровища татарского народа: пословицы, поговорки, загадки, байты, мунаджаты, легенды и т.д., которые обогатили мою культуру. Оказывается, как мало знаем мы о своей культуре, природе нашего края, знаниях о ней народа. Моя дочка, работая по облагораживанию природы, научилась многому, совсем по-другому стала смотреть на окружающую природу. Спасибо педагогам, которые нам помогли». Отношение родителей к проблеме совместного со школой экологического воспитания детей хорошо выразилось еще одной бабушкой ученицы Нерзиевой Г.: «Я сама много знаю монажатов и байт о народе, но не задумывалась до этого над содержанием и значением этих произведений. Читала подряд, а когда начала вспоминать эти знания, отражающие родную природу, то отбирать оказалось не так просто. Сейчас моя внучка Гульназ знает много байтов и мунаджат, рассказывающих о красоте природы и бережном отношении к ней».

Учитель школы-гимназии № 27 Нурзиянова Н.М. подтвердила: «Действительно, мы провели большую работу по внедрению знаний татарского народа о природе в процесс формирования у учащихся экологической культуры. При совместной работе учителей, воспитателей и ученических коллективов, теоретические и практические знания у учащихся повысились. Сейчас учащиеся сами выбирают фольклорный материал, отражающий природу родного края, с уважением и любовью наблюдают окружающий мир, у них изменились и нравственные взгляды на природу».

В ходе проводимой опытно-экспериментальной работы мы убедились, что именно в семье должны закладываться основы экологической культуры человека, ибо семья воспитывает не только словесно, но и в процессе совместного труда взрослых и детей. Обширные знания татарского народа о природе, передаваемые старшими младшим, закладывают в сознание ребенка прочную основу бережного отношения к родной природе, что в конечном итоге становится важной частью экологической культуры.

Результаты опытно-экспериментальной работы по использованию наследия татарского народа о природе позволили представить экологическую культуру учащихся и выявить их знания. При определении этих уровней были использованы различные ме-

тоды: тестирование, анкетирование, интервьюирование, педагогические наблюдения, беседы и т.д.

Как показывают результаты, если на начальном этапе экспериментальной работы по природоведению во 2-5 классах, высокий уровень сформированности экологической культуры был характерен для 16% учащихся экспериментальной и 30% контрольной группы; то по ее окончании он стал характерен для 59% учащихся экспериментальной группы и 31% учащихся контрольной группы. В экспериментальной группе он оказался в 3,5 раза больше, чем на начальном этапе эксперимента, а в контрольной группе изменения оказались незначительными и произошли в основном на низком и среднем уровнях.

Итоги работы в 8 классах по географии Татарстана показали, что уровень сформированности экологической культуры учащихся как экспериментальной, так и контрольной групп до эксперимента был в основном низким. В результате проведенной работы произошли существенные изменения на всех уровнях, однако в экспериментальной группе они оказались более значимыми.

Полученные данные доказывают эффективность и правильность наших исследований и дают основания рекомендовать их для внедрения в массовую практику национальных школ и гимназий.

Таким образом, поставленные в исследовании цель и задачи достигнуты. Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Заканчивая данный раздел, мы пришли к следующим выводам:

1. Татарский народ имел свою национальную систему воспитания, и она была основана на любви матери и бабушки к ребенку, естественной потребности ребенка слушаться отца, предостерегали ребенка от различных недугов, требовали выполнения экологических правил.

2. Национальная система воспитания крепко связана с природой и социальной жизнью народа и является основной нормой поведения человека; осуждение халатного отношения к природе татарским народом формирует у молодого поколения экологическую культуру.

3. Родители, исповедуя религию ислама, учат детей послушанию без многословия, воспитывают их ответственными перед родителями, соседями, близкими, в перспек-

тиве эта ответственность полностью охватывает природный мир и человечество.

4. Национальная система воспитания была в каждой семье, на этой основе создавались неписанные законы поведения, направленные, прежде всего на охрану природы.

5. Многогранные знания татарского народа о природе, передаваемые старшим поколением молодым, закладывают в сознание ребенка прочную основу бережного отношения к родной природе, что в конечном итоге становится важной частью экологической культуры.

Заключение

Целью экологического образования является формирование экологической культуры, в основе которой лежит ответственное и ценностное отношение к окружающей среде, вытекающее из Концепции развития татарского просвещения.

При обучении и воспитании на родном языке природоведению и географии Татарстана стержнем школьного образования должен стать национально-региональный компонент стандарта образования, а программы должны строиться по типу «от близкого к далекому, неизвестному, от родного порога – к другим странам».

Успехи, достигнутые в области естествознания и техники, привели нас к современному прогрессу. Вместе с тем, неразумное использование природы пагубно воздействовало на окружающую среду, многие ее компоненты сильно загрязнены, человечество оказалось на пороге экологической катастрофы. В таких условиях перед национальной школой ставится задача воспитания экологической культуры личности. Для этого необходима экологизация образования и воспитания.

Экологический кризис вызывается не только техническим прогрессом, но и господствующим антропоцентрическим экологическим сознанием. Для его преодоления необходимо сформировать у учащихся экологическую культуру эоцентрического типа. Чтобы последнее стало нормой поведения каждого человека, необходимо вести с раннего детства целенаправленное экологическое видение и познание региональной и локальной природы, формирование на этой основе убеждения сознательного, ответственного и ценностного отношения к ней.

Изучая этноисторию, этнопедагогика, этнофилософию и этнопсихологию татар-

ского народа, мы пришли к выводу, что татарский народ в течение тысячелетий глубоко и широко изучал родную природу, атмосферные явления, фауну и флору, накопил большие практические знания для своего существования. Знания татарского народа о природе отражаются в пословицах, поговорках, загадках, приметах, сказках, легендах, потехах, байтах, мунаджатах и других жанрах устного народного творчества, в эмпирических наблюдениях, в народных традициях, обычаях, обрядах, праздниках.

Одно поколение передавало эти знания и духовные ценности другому поколению различными путями и средствами. Изменение содержания требований к национальной школе в формах передачи знаний учащимся основывается на этнопедагогике народа.

На уроках природоведения и географии Татарстана, основанных на знаниях татарского народа о природе, учащиеся испытывают удивление, восхищение, радость и начинают гордиться своим народом, его мудростью и талантом. При этом они усваивают сформированные веками морально-этические нормы своего народа. В результате полученных знаний на уроках природоведения и географии Татарстана, основанных на народной педагогике, знаниях народа о природе, позитивно изменяется поведение учащихся к окружающей природе, оно становится более ценностным и ответственным, изучая традиции родного народа, учащиеся приобретали исполнительские навыки в жанрах фольклора.

Использование знаний татарского народа о природе пробуждало творческие силы учащихся. Они учились импровизировать в стиле произведений устного народного творчества, им открылась возможность проявить свои творческие способности в сочинениях о природе и ее явлениях, развивать свое воображение. Во время экскурсий по экологической тропе, походов, слетов, соревнований, экологических праздников, игр, полевых работ и т.п. у них формировались навыки исследовательской работы. Собирая, записывая и обрабатывая материал о знаниях татарского народа о природе, они всесторонне вникали в мир татарских народных пословиц, поговорок, легенд, сказок, потех, байтов, песен, мунаджатов и т.д., постепенно приобщались к экологической культуре.

Анализ содержания программ, учебников и пособий для школ и гимназий Татарстана позволил выявить в них много недостатков, среди которых отсутствие в содержании вопросов, связанных с формированием экологической культуры; знаний татарского народа о природе, отсутствие взаимосвязи и преемственности программ природоведения и географии Татарстана, других предметов (ботаника, зоология, физика, химия, биология и др.). Учителя республики работали по этим курсам бессистемно и нецеленаправленно. Следовательно, необходимо создать учебники с учетом знаний татарского народа о природе. Базой для их создания могут стать результаты данного исследования.

Исследования экологического образования и воспитания учащихся по природоведению показали, что уровень их экологической культуры не соответствуют требованиям национальной школы. Учителя не имеют базы для подготовки и осуществления воспитательной работы по формированию у учащихся экологической культуры. На уроках и внеклассных мероприятиях знания татарского народа о природе не используются.

Материалы опытно-экспериментальной работы и их анализ позволили нам выявить и определить критерии и уровни экологической культуры учащихся; обосновать педагогические условия эффективного ведения учебно-воспитательного процесса в национальной школе с целью формирования экологической культуры учащихся на уроках природоведения и географии Татарстана на основе знаний татарского народа о природе. Это учет полученных знаний о природе в национальных детских яслях и садах; коррекция программного материала по природоведению; составление «Национально-регионального компонента стандарта образования по географии Татарстана» и создание на этой основе программы по экологии и географии Татарстана; изменение методического аппарата учебников и пособий по предметам; использование многовекового опыта татарского народа о природе; интегрирование учебных предметов.

Использование знаний татарского народа о природе, непосредственно в учебно-воспитательном процессе на уроках природоведения и географии Татарстана, во внешкольных, внегимназических мероприятиях должно основываться на краеведче-

ском принципе «от близкого – к далекому, неизвестному, от родного порога – к другим странам». Необходимо вести в учебно-воспитательный процесс, организовать наблюдения, экскурсии, походы, соревнования, слеты, экологические праздники, игры, соблюдение традиций, обрядов, обычаев и т.д., с учетом выполнения норм и правил поведения в природе.

Используя воспитательный потенциал семьи привлекать к учебно-воспитательным и внеклассно-внешкольным мероприятиям родителей, дедушек и бабушек, учитывая при этом психолого-нравственную обстановку в семье, отношение членов семьи к народным знаниям; их мировоззрение, эмпирические действия, соблюдение ими татарских народных традиций, обрядов, обычаев; участие в национально-экологических праздниках; учет работы родителей своими детьми с учащимися индивидуальных групп, коллективом класса.

Анализ результатов исследования показал, что целенаправленное вооружение учащихся знаниями татарского народа о природе требует внесения корректив в процесс формирования у учащихся экологической культуры, осознания ими природы как единого целого во взаимосвязи с ее компонентами; изучения материалов по географии Татарстана учащимися 8 классов на краеведческом принципе с учетом их возрастных особенностей, навыков отношения к природе.

Важным условием работы с восьмиклассниками является сочетание просвещения учащихся знаниями татарского народа о природе с их поисково-краеведческой работой, самостоятельным изучением ими природы родного края и окружающей среды, применение разнообразных эффективных методов систематического использования народного фольклора о родной природе.

Ценность результатов проведенной работы заключается в том, что учащиеся, участвующие в эксперименте, изъявили желание работать по облагораживанию природы по своей инициативе, а не по принуждению педагогов и родителей.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности предложенной методики и возможности рекомендовать ее для внедрения в массовую практику национальных школ и гимназий.

Концептуальные выводы и практические рекомендации, полученные в ходе исследования, окажут помощь учителям школ,

гимназий, колледжей и лицеев и могут послужить базой для последующих исследований в этой области.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. От экологических знаний – к картине мира // Вестник образования. – 1993. – №7. – С. 22.
2. Ахатов А.Г. Экология. Энциклопедический словарь. – Казань: Таткнигоиздат, 1995. – 368 с.
3. Взгляд на ислам. Всемирная ассамблея исламской молодежи. – М.: Кооператив «Сантлада», 1992. – 48 с.
4. Волков Г.Н. Трудовые традиции чувашского народа: этнопедagogический очерк. – Чебоксары: Чувкнигоиздат, 1970. – 96 с.
5. Грин Х.С. Предсказание погоды с помощью астрометерологии. – Саратов: Научная книга, 1996. – 64 с.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 478 с.
7. Захлебный А.Н. На экологической тропе: опыт экологического воспитания. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
8. Знаменитые люди о Казанском крае. – Казань: Таткнигоиздат, 1990. – 221 с.
9. Иванова Р.Г. Словарь-справочник по флоре Татарии. – Казань: Таткнигоиздат, 1988. – 304 с.
10. История жизнеописания посланника аллаха. Книга 2-ая / сост. Абдель Хамид Джуда аль Саххар. – М.: ПК «Сантлада», 1992. – 158 с.
11. Коран / пер. с арабск. И.Ю. Крачковского. – М.: СПИКА, 1990. – 512 с.
12. Красная книга Республики Татарстан. Животные, растения, грибы. – Казань: Изд-во «Природа», ТОО «Стар», 1995. – 454 с.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Просвещение, 1972. – 517 с.
14. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь. – М.: Русский язык, 1993. – 704 с.
15. Мифтахов З.З., Мухаммадеева Д.Ш. История Татарстана и татарского народа. Ч. 1. – Казань, 1993. – 160 с.
16. Насыри К. Китаб-эт-тарбия. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1992. – 144 б.
17. Преображенский В.С., Что нам нужно? Экологические элементы в программе или ведущая роль экологического подхода? // География в школе. – 1991. – №3. – С. 37-39.
18. Природа Татарии и её охрана. Вып. 1. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. – 166 с.
19. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990. – 637 с.
20. Словарь античности. – М.: Прогресс, 1989. – 704 с.
21. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1632 с.
22. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Ряд. школа, 1981. – 382 с.
23. Тукай Г. Избранная проза. – Казань: Таткнигоиздат, 1992. – 128 с.
24. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. – М.-Л.: Изд-ние АПН РСФСР, 1952. – 175 с.
25. Фаткутдинов З.М. Афоризмы и максимы или открытия XX века. – Казань: Таткнигоиздат, 1996. – 358 с.
26. Хамза М.Н. Источники Корана. – Казань: МЦИК «Иман», 1993. – 44 с.
27. Хөсәенов Ж.А. Кызыклы география (Географиксоруларһәм мәсьәләләр). – Казан: Татар.кит. нәшр., 1982. – 144 б.