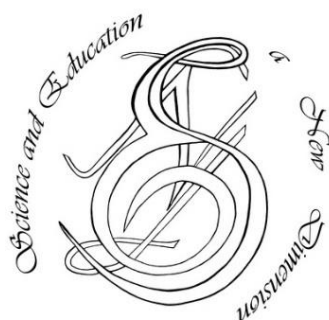


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



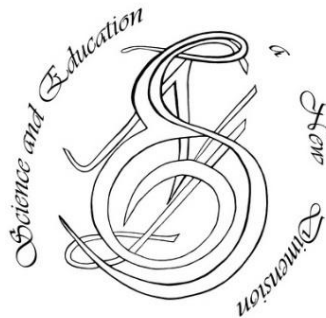
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(23), Issue 46, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board
Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:
Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Anatolij Morozov, Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Valentina Orlova, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

<i>L. Celilova</i> Türk halk edebiyatında çocuk eserleri kısmının türleri	6
<i>Ibrahim Ozdenoglu</i> Gaspıralı İsmail Beyin çocuklarının ve torunlarının faaliyetleri üzerine düşünceler	9
<i>Rymorenko T.</i> The Emergence of new artistic trends and their impact on the development of society	12
<i>Абибуллаева Д.И.</i> Историография Усеина Балича о развитии народного образования Крымской АССР в 20-е годы XX века	15
<i>Абибуллаева Э.Э.</i> Развитие начального женского образования в Крыму во второй половине XIX – начале XX веков	18
<i>Аблитарова А.Р.</i> Развитие социально-эмоциональной ориентации детей дошкольного возраста из неполной семьи в условиях современности	22
<i>Аджимамбетова Г.Ш.</i> Синтаксические особенности наречий в крымскотатарском языке	25
<i>Акмаллаев Т.Э.</i> История изучения ашыкской поэзии на уроках крымскотатарской литературы	32
<i>Алимова Л.У., Аметова Э.Р.</i> Общечеловеческие и национальные ценности в педагогическом наследии И. Гаспринского	36
<i>Амет-Уста З.Р.</i> Доброзичливе ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку у дефініційному полі дослідження	39
<i>Анафієва Е.Р.</i> Лінгвістичні засади навчання української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання	43
<i>Асанова Э.М.</i> Проблема учебного сотрудничества в теории и практике начального образования	46
<i>Асманов А.Р.</i> Педагогические основы воспитания культуры межнационального общения у школьников в современной общеобразовательной школе	50
<i>Баличиева Д.В.</i> Комплексная оценка качества окружающей среды обитания при изучении заболеваемости детского населения	54
<i>Бахича Э.Э.</i> Особенности подготовки будущих педагогов в области дошкольного образования в условиях поликультурной образовательной среды	57
<i>Бутвина О.Ю.</i> Роль взаимодействия генотипа и среды в развитии детского интеллекта	60
<i>Джафарова О.С.</i> Психолого-педагогические подходы к определению самости как ядра творческого самовыражения личности	63
<i>Дронжек Н.В.</i> Формування основ правової культури дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах	67
<i>Жукова Н.Д., Соколова И.Г.</i> Детская литература как средство развития образного мышления студентов-педагогов	70
<i>Зарединова Э.Р.</i> Особенности воспитания мальчиков и девочек в современной крымскотатарской семье	74
<i>Зотова И.В.</i> Экспериментальное исследование отношения и готовности педагогов к работе в разновозрастных группах ДОУ	77
<i>Лучинкина А.И., Юдеева Т.В., Меджитова З.С.</i> Особенности профессиональной самореализации интернет-пользователей	80
<i>Мамутова З.С.</i> Теоретические основы формирования мотивации при изучении крымскотатарского языка	84
<i>Мустафаева З.И.</i> Духовно-нравственные основы воспитания детей в крымскотатарской семье средствами этнопедагогики	87
<i>Тригуб Л.М.</i> Вхождение идей народной педагогики в образовательный процесс современного дошкольного учреждения	91
<i>Шевцова Н.П.</i> Из истории работы крымских педагогических училищ по подготовке кадров для дошкольных учреждений (40-90 гг. XX столетия)	96
<i>Эннанова Л.Ф.</i> Профессиональные качества воспитателя в контексте современных требований дошкольного образования	100
<i>Яяева А.М.</i> Учет национально-психологических особенностей детей в воспитательной работе	104
<i>Яяева Н.М.</i> Методические принципы обучения крымскотатарскому языку дошкольников	107

L. Celilova

Türk halk edebiyatında çocuk eserleri kısmının türleri

Doç. Dr. Leniyara Celilova
Kırımtatar ve Türk Edebiyatı
Bölüm Başkanı KİPÜ
Akmescit, Kırım

Özet. Folklor – Halk edebiyatının sözlü tecrübesidir. Halk edebiyatı öğretiminde sözlü türler olan türkü, türkölü oyunlar, horon ve diğer danslar, ağıt yakma, uzun hava, oynak hava, uyku nennisi gibi parçaları anlatmağa gayret edilmesi. Halkın arasında bilinen ve yapılan bazı eyinler, beddualar, dua-yakarmalar, adetler, inanışlar da ilgi çeken konulardır. Halk kültürü hazinesinin öğretilmesi ilk sınıflardan başlamalıdır. Bu, öz kültürünü derinden bilme hevesini açar, diğer yöndense “iyiyi, kötüyü, eskiyi, yeni” de öğretir, geleceğe adım basma cesaretini kazandırır. Halk hikmeti edebiyatta saklıdır. Buraya halk edebiyatıyla beraber bütün sanatları da eklemeliyiz (el becerileri, esnaf işi). Halk edebiyatı ve sanatları halkın ürünüdür. Dolayısıyla anlamını derin tarihi dönemlerde yatar. Kırım Türk Tatar çocuk edebiyatının esasları Halk edebiyatı ürünlerinden kuruludur. İlk edebi türler hep Halk edebiyatı türlerinde türemiştir.

Kırımtatar çocuk edebiyatı bu yazımızda bütün devirleriyle özetle gösterilmiş, Batı dilleri ile Rusçadan çevrilmiş olan eserler takdim edilmiştir. İncelediğimiz konu az araştırılmıştır. Dolayısıyla, bu yazımızda Kırım Tatar çocuk edebiyatının ilk türlerini tespit etmeğe gayret ettik. Yazımızın çocuk edebiyatları ve türler konusunda diğer araştırmacılara yardımcı olacağını umuyoruz.

Anahtar sözcükler: Kırım Tür Tatar, çocuk edebiyatı, folklor, halk edebiyatı

Kırım Türk Tatar dili ve edebiyatı, medeniyeti inkişafını esasen Altın Orda devrinden, Kırım Hanlığı devrinden başlar. Halk ağız örneklerine mensup olan masal, destan, efsane, lâtife, mani ve türküler çocuk edebiyatına da mal veya malzeme olmuştur.

Çocuk edebiyatımızın ırmak başlarına bakarsak şöyle bir manzara çıkar karşımıza:

1783 – 1883 ss arasında halkımızın medeni payatı "Kara asır"ı yaşar. Yüzbinlerce Kırımlı çeşit sebeplerden ötürü Romaniya, Bulgaristan, Osmanlı memleketine göçer. O devirde memlekette edip, edebiyatçı, yazar olan şahıslar pek az kalmıştır.

Halim Geray Sultan, Orlu Seit Halil, İsmeti, Eşmırza Kart ve Abibullah Kerem gibileri o devrin edipleri diye kabul ediliyor. Bunların sırasına Süleyman Menla Osman, Abdurraman Kırım Havace, Abdurefiğ Bodaninski de yakışır. Bazılarının eserlerini Çocuk Edebiyatımızın başlangıç ve gelişme devirlerine ekleyebiliyoruz.

XX. Yüzyılın başlarında Kırım Türk Tatar Çocuk Edebiyatına hissesini veren bir sıra edipbimiz vardır. Bunların hepsi hem çocuklar için, hem yetişkin insanlar için edebi eser verirler. Bunlar: İsmail Gaspıralı, Cemil Kermençikli, Noman Çelebicihan, Bekir Çobanzade, hamdi Giraybay, Cafer Seydahmet Kırımer ve diğerleri.

Sovyetlerin ilk yıllarında ediplerimizin sayısı artar ve 1940'lı yıllara gelindiğinde Cafer Gaffat, Osman hamit, Ziyadin Cavtobeli, Eşref Şemizade gibi genç ediplerin çocuk eserleri yazdığını görüyoruz. Devrin en parlak isimlerinden biri şair Mehmet Nuzhet'tir. Çocuk edebiyatına ait olan şiirleri gerçekten de birer didaktik numüne sayılır: satiric/hicvi şiirler, ahlâk ve günlük hayat şiirleri, eğitici-öğretici minik şiirler, lirik şiirler, agitasyon şiirleri, manzum piyesler, poem vb. Bunların her birinde şair poetik duygunun yüksek klasını gösterir.

Bizde II Dünya savaşı'ndan önce, mektep çağına kadar çocukçıklar için anlayışlı, yüreklerine hoş, coşturan ve aynı zamanda yüksek insani duyguları aşıl原因, estetik değeri yüksek olan şiirler yazan şairler yetişir. Bunlara pedagoğ-şairler (eğitimci şairler) diyebiliyoruz bugün. Hasan Çergeyev, Mehmet Nuzhet ve Cemil Kence en parlak şairlerdir.

XX. yüzyılın 30'lu senelerinde Çocuk Edebiyatına hizmet eden yazar ve şairler o devirde milli çocuk edebiyatımızın kurucuları olmuştur. Hasan Çergeyev,

Hüseyin Şamil Toktargazi (1920'li seneler), Mehmet Nuzhet, Yakub Şakıralı, Cemil Kence, Ömer İpçi, Cafer Gaffar, Abdurrehim Altanlı ve Hamdi Giraybay gibi isimlerin edebi icadına dikkat etmeli.

1920 – 1930'lu senelerinde Çocuk Edebiyatı sosyalizmin gayevi safsataların tesirinde kalır. Dolayısıyla çocuklar için yazılan bazı eserler bugün uygunsuz, mantıksız ve hatta komik görülebilir [4; 5]. O devrin en parlak öğretici eseri ufaklıklar için Abdullah Dermenci tarafından yazılan "Tahir ve Murat (iyilik ve kötülük hakkında)" adlı eseridir.

Kırımtatar Çocuk Edebiyatı'nın en zengin kısmını halk edebiyatı teşkil eder. Tür olarak bular: halk rivayetleri: halk masalları "Ötmekke Ürmet ("Ekmeğe Hürmet"); hicvi latifeler "Ahmet Akay Lâtifeleri" "Ahmet Akayın Akıllı Tayağı" ("Ahmet Amvanın Akıllı Değneği") vb; masallar "Altın Alma" ("Altın Elma") vb.; bayram-seyran türkülleri ve oyunları "Navrez" türkülleri ("Nevruz"), "Sarı Eçki" oyunlu türkü ("Sarı Keçi").

"Sarı eçki" türküsü pek uzun değil, 12 – 16 satırlık bir tekerlemeye benzer. Çocukların Şeker Bayramı'nda ev ev dolaşarak kapılarda söylediği neşeli bir çocuk türküsüdür. Mükaffatı daima bir avuç şeker yada kurabiye olurdu. Şair Mehmet Nuzhet, bu halk çocuk türküsünün bir varyantını "Eçkiçik" ("Keçicik") adıyla nefis bir çocuk şiirine çevirir [18, 63 – 64].

XIX. asrın sonlarına dönersek, 1883 yılında "Tercüman" gazetesi çıkmağa başlar. "Tercüman"la beraber anadilinde çocuk edebiyatı eserleri meydana çıkmağa başlar. "Alem-i Subyan" çocuk mecmuasında İsmail Gaspıralı ve kalemedşleri Şark Edebiyatı ile Garp Edebiyatı'nın meşhur parçalarını Kırım Tatarcaya çevirerek bastırırlar. Daha sonra genç Kırım Tatar yazarları çocuklar için kendileri de eser verir.

"Tercüman" – Kırımtatar Edebiyatı için çeviri sanatının nümunevi bir inkişaf mektebi olmuştur. XIX. asrın sonundan başlayıp istidatlı tercüman ve yazarları yetişmiştir. İsmail Gaspıralı etrafında büyüyen gençlerden bazıları Osman Akçokraklı, Osman Zaatov, Hasan Sabri Ayvaz, İsmail Lemanov ve Ali Bodaninski olmuştur. (Daniel Defo "Robinson Kruzo", Johnatan Swift "Gülliver", Servantes "Don Kişot", Shiller "Haydutlar", Jül Vern "Seksen Günde Devri Alem", Wiliam Shakespeaire "Hamlet", "Otello" vb.)

XX. yüzyılın ortalarında Rus klasikleri eserleri ilk defa ana dilimizde konuşturuldu (M. Lermontov "Zamanımızın Kahramanı", A. Çehov "Vişne Bağçası", M. Şolohov "Tınc Don", Ostrovski "Çelik Nasıl Pişkinleşti", Serafimoviç "Demir Taşkın" vb. Doğu Edebiyatı klasiklerinden Nevayi, Hayyam, Rustaveli, Tukay gibi üstadların eserleri dilimize kazandırıldı.

A.S. Ayvaz Turgenev'in "Babalrı ve Çocuklar" romanından parçalar; Çehov'un hikâyelerini, Tolstoy'un eserlerini, Longveli'nin "Tayfun", Knut Gamsunn "Yarımay Altında" eserlerini Kırım Tatar diline tercüme etmiştir.

Osman Akçokraklı Puşkin'in "Bağçasaray Çeşmesi" poemi ve "Tılsım" eserini, Kırlov'un kısa hikmetlerini (mahsus halk mektepleri için), Gogol'un "Evlenme" komedisini, Puşkin'in "Yevgeniy Önegin" poemi parçasını Kırım Tatar Türkçesine aktarmıştır.

Osman Zaatov Puşkin'in "Saran Pehlivan" dramasıyla bir çok eseri daha ana dilimize kazandırır.

1930 – 40'lı yıllarda Rus edebiyatının hem klasikleri, hem de çağdaş edebi eserleri Kırım Tatar diline çevrilir. Maksim Gorki "Çelkaş" (mütercim Ömer İpçi. Akmesçit: Kırım Devlet Neşriyatı, 1928. – 41 s.);

M. Gorki "İzergil Kocakarı" (müt. Cafer Gaffar. Akmesçit: Kırım Devlet Neşriyatı, 1928. – 28 s.);

M. Gorki "Arhip Dede ve Lyonka" (müt. Ş. Vahitov. Akmesçit: KDN, 1929. – 36 s.);

Anton Çehov "Kaştanka Köpeği" (müt. Abdullah Dermenci. Akmesçit: KDN, 1929. – 32 s.);

A. Çehov "İkâyeler". (müt. A. Dermenci. Akmesçit: KDN, 1940. – 144 s.);

K. Çukovski "Arıtır" (müt. İlyas Bahşiş. Akmesçit: KDN, 1936. – 24 s.);

V. Mayakovski "Kim Olsam?" (müt. Eşref Şemizade. Akmesçit: KDN, 1940. – 14 s.);

V. Mayakovski "Yahşı Ne ve Yaman Nedir?" (müt. İ. Bahşiş. Akmesçit: KDN, 1940. – 16 s.) vb [8].

Çocuk edebiyatı ve folklor alâkaları XIII. asırda halk edebiyatı (folklor) parçalarının yazılı edebiyata dökülmesiyle kaydedilir. O devrin tarihi kahramanlık destanları (özellikle Destancılık Geleneği'le beraber) halk arasında

çok rağbet görür. Çocuk edebiyatımızın temellerinin atılmasını buraya bağlayabiliriz. "Edige Destanı", "Çora Batır", "Kozukurpeç", "Narkamış" destanları hem kahramanlık destanları, hem de lirik aşk destanları çocuk edebiyatımızın temelini oluşturur.

"Edige" destanı Kırım Tatar (ve umumkıpçak) halk icadının Orta Asırlar devrinin tacıdır. Bu destan bütün Türk-Kıpçak dünyasının ortak hazinesidir. Kırım Tatar, Başkırt, Kazak ve Nogaylarda bu destanın varyantları çoktur.

Destanda halk örf adetleri, din ve ahlâk kaideleri, göçebe bozkır yaşayışı üzerine çok kıymetli tarihi malumat vardır. Destan kahramanları olan Toktamış, Aksak Timur, Edige, Kadirberdi, Nureddin – devrin tarihi şahsiyetleridir.

Destanda Altın Orda, İdel Yurt, Tatar ili sinonimler olarak kullanılır. İdel–Yayık boyları, Saray ve Astırhan şehirleri, Bolğar ve Kırım sözleri çok geçer.

"Seyd Battal Gazi" ve "Danışmend Ahmed Gazi" tarihi şahısların etrafında destanlar oluşmuş.

Halk arasında Battalname ve Danışmendname adlı destanlar yayılır. XIII – XIV. yy. ait olan en mühim destanlardan biri Edige/Yedige Destanıdır.

Halk hicvi eserleri olan fıkra ve lâtifeleri zamanla çocuk edebiyatına girer, benzer konu ve süjeler yeniden işlenir. Bu eserler Türk halk felsefesinin, hiciv sanatının önemli adamı – Hacı Nasirüddin/Nasredin Hoca (1208?–1284?) tarafından yayılır.

Bu zatın lâtifelerinde halkın milli mantalitesi, hayat felsefesi ve insanların münasebeti en güzel renklerle gösterilir [55].

Çocuk edebiyatının başta – en ufak çocuklar için halk edebiyatı nümunelerinden "ayneni; nenni", "masal", "tapmaca / bulmaca", "tezaytuv / tekerleme" ve "sayışmaca"lardır. Bunlarla dış dünyayı tanımağa başlar bir çocuk ve bunların sayesinde dünyaya bakışları şekillenir.

Kırım Türk Tatarlarında çocuk folkloru – halk edebiyatının özel bir kısmıdır. Türlerin incelenmesi ileride mutlaka bir sınıflandırma deneyimine getirecekler.

KULLANILAN EDEBİYAT

1. Алтайлы (Абляким Ильмий) Къуртчы Бекирчик. Икяе (Балаларгъа. Эдебий асабалыгъымыздан) // Ылдыз, 1994. – № 4. – С. 94-134.
2. Аметов Дж. Анамнен баарь беклей эдик. Икяе. (мектеп программасы муджиби) // Ылдыз, 1996. – № 5. – С. 132-141.
3. Амитова З. Джошкъун аят левхалары. (Осман Амитнигъ яратыджылыгы акъкында) // Ылдыз, 1985. – № 5. – С. 125-131.
4. Бахшиш. И. Мектебде. Япармыз, оджам. Энвер ишке насыл башлады. Эмек одасында. Балалар ичюн икяелер (Эдебий асабалыгъымыздан) // Ылдыз, 1995. – № 2. – С. 86-91.
5. Бекиров Дж. Татар халкъ дестанлары // Ылдыз, 1979. – № 2. – С. 98-114.
6. Бекиров Дж. (тертип эткен). Дестанлар. Ташкент: Гъ. Гъулам Неşриятъ, 1980. – 151 с.
7. Бекиров Дж (неширге азырлагъан). Къозукурпеч. Дестан. // Ылдыз, 1995. – № 1. – С. 128-135.
8. Бекиров Дж. Балаларгъа багъышлангъан учъ эсер. // Ылдыз, 1998. – № 7. – С. 138-144.
9. Бекиров Дж. Къырымтатар бала эдебиятынынъ хрестоматиясы. Симферополь : «Къырымдевокъувпеднешир», 2008. – 336 с.
10. Бекиров Дж. Белли балалар шаири Джемиль Кендже. // Ылдыз, 1993. – № 2. – С. 187 – 198.
11. Болат Ю. Балта. Алемден башкъа. Икяелер (мектеп программасы муджиби) // Ылдыз, 1996. – № 6. – С. 77-97.
12. Гъафар Б. Джемиль Кендже аджайип бала шаири эди. // Ылдыз, 1981. – № 4. – С. 116-118.
13. Казахский фольклор (ред. Н.С. Смирновой). Алма – Ата : Изд. "Наука" Казахской ССР, 1968.
14. Киримов Т.Н. Творческое наследия Джемиля Керменчикли. (Первая треть XX века). Монография. Симферополь, 2007. – 164 с.
15. Кокиева А. (муэлл. ве тертип этиджи). Къырымтатар эдебиятынынъ тарихы (9–ынджы сыныф ичюн). Акъмесджит : Къырымдевокъувпеднешир, 2002.
16. Кокиева А. (муэлл. ве тертип эт.). Къырымтатар эдебиятынынъ тарихы (9–ынджы сыныф ичюн). Акъмесджит : Къырымдевокъувпеднешир, 2002. – С. 75-77. XVI асыр шаиримиз Усеин Кефевий // Ылдыз, 1998. – № 4. – С. 62-64.
17. Къонуратлы К. Эдиге бий. Дестан // Ылдыз, 1989. – № 4. – С. 96 – 120.
18. Къырым гъонджелери : Эсери–и Осман Нури Акъчокъракълы: Мусаввер шиир меджмуасы / Чевирди О.Н. Акъчокъракълы. – Оренбург : Мухаммед Фатих бин Каримов матбуасы, 1906. – 25 с.
19. Къырымтатар бала эдебияты хрестоматиясы. Акъмесджит: Къырымдевокъувпеднешир. – 2008. – 336 с.
20. Махмут Н. Бала фольклоры. // Ылдыз, 1998. – № 7. – С. 145 – 157.

21. Мирошныченко М., Къандым Ю. Къарылгъачлар дуасы I. Къырымтатар несиринан антологиясы. XIV – XX асырлар. Киев : Этнос, 2005.
22. Нугет М. Къырымнынъ чель аятындан. Сайлама эсерлер джыйынтыгы. Симферополь: “Доля”, 2003. – 240 с.
23. Özkan İsa. Nasreddin Hoca Fıkraları. Ankara : TİKA, 1999.
24. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Краткий словарь литературоведческих терминов. М. : «Просвещение», 1978. – 223 с.
25. Türkiye Tışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi. – 13 cilt. // Kırım Türk–Tatar Edebiyatı. – Ankara. – 1999. – С. 242-244.
26. Чора Батыр. Добруджа татар масаллары // Ылдыз, 1994. – № 3. – С. 130-154.
27. Эмирсуинова Н.К. (азырлады). Къырымтатар халкъ масаллары. Акъмесджит : Къырымдевокъупеднешир, 2008.
28. Юнусова Э. «Эдиге» эпосы акъкъында базы къайдлар // Ылдыз, 2002. – № 2. – С. 97-105.

REFERENCES

1. Altaylyi (Ablyakim Ilmiy) K'urtchyi Bekirchik. Ikyae (Balalarg'a. Edebiy asabalyg'ymyzdan) // Yyildyz, 1994. – #4. – S. 94-134.
2. Ametov Dzh. Anamnen baar bekley edik. Ikyae. (mektep programması mudzhibi) // Yyildyz, 1996. – #5. – S. 132-141.
3. Amitova Z. Dzhoshk'un ayat levhalaryi. (Osman Amitnin' yaratydzhylyg'yi ak'kyinda) // Yyildyz, 1985. – # 5. – S. 125-131.
4. Bahshish. I. Mektebde. Yaparmyz, odzham. Enver ishke nasyil bashladyi. Emek odasynda. Balalar ichyun ikyaeler (Edebiy asabalyg'ymyzdan) // Yyildyz, 1995. – #2. – S. 86 – 91.
5. Bekirov Dzh. Tatar halk' destanlaryi // Yyildyz, 1979. – #2. – S. 98-114.
6. Bekirov Dzh. (tertip etken). Destanlar. Tashkent: G'. G'ulam Neshriyatyi, 1980. – 151 s.
7. Bekirov Dzh (neshirge azyirlag'an). K'ozukurpech. Destan. // Yyildyz, 1995. – #1. – S. 128-135.
8. Bekirov Dzh. Balalarg'a bag'yishlang'an uch eser. // Yyildyz, 1998. – #7. – S. 138-144.
9. Bekirov Dzh. K'yirymtatar bala edebiyatynyin' hrestomatiyası. Simferopol : «K'yirimdevok'upedneshir», 2008. – 336 s.
10. Bekirov Dzh. Belli balalar shairi Dzhemil Kendzhe. // Yyildyz, 1993. – #2. – S. 187-198.
11. Bolat Yu. Balta. Alemnden bashk'a. Ikyaeler (mektep programması mudzhibi) // Yyildyz, 1996. – #6. – S. 77-97.
12. G'afar B. Dzhemil Kendzhe adzhayip bala shairi edi. // Yyildyz, 1981. – #4. – S. 116-118.
13. Kazahskiy folklor (red. N.S. Smirnovoy). Alma – Ata : Izd. “Nauka” Kazahskoy SSR, 1968.
14. Kırımov T.N. Tvorcheskoe naslediya Dzhemilya Kermenchikli. (Pervaya tret HH veka). Monografiya. Simferopol, 2007. – 164 s.
15. Kokieva A. (muell. ve tertip etidzhi). K'yirymtatar edebiyatynyin' tarihyi (9–yindzhyi syinyif ichyun). Ak'mesdzhit : K'yirimdevok'upedneshir, 2002.
16. Kokieva A. (muell. ve tertip et.). K'yirymtatar edebiyatynyin' tarihyi (9–yindzhyi syinyif ichyun). Ak'mesdzhit : K'yirimdevok'upedneshir, 2002. – S. 75 – 77. XVI asyir shairimiz Usein Kefeviy // Yyildyz, 1998. – #4. – S. 62-64.
17. K'onuratlyi K. Edige biy. Destan // Yyildyz, 1989. – #4. – S. 96-120.
18. K'yirim g'ondzheleri : Eseri–i Osman Nuri Ak'chok'ak'lyi: Musavver shiir medzhmuasyi / Chevirdi O.N.Ak'chok'ak'lyi. – Orenburg : Muhammed Fatih bin Karimov matbuasyi, 1906. – 25 s.
19. K'yirimtatar bala edebiyatyi hrestomatiyası. Ak'mesdzhit : K'yirimdevok'upedneshir. – 2008. – 336 s.
20. Mahmut N. Bala folkloryi. // Yyildyz, 1998. – #7. – S. 145-157.
21. Miroshnychenko M., K'andym Yu. K'aryilg'achlar duasyi I. K'yirimtatar nesirinin' antologiyasyi. XIV – XX asyirlar. Kiev : Etnos, 2005.
22. Nuzet M. K'yirimnyin' chel ayatyindan. Saylama eserler dzhyyiintyig'yi. Simferopol: “Dolya”, 2003. – 240 s.
23. Özkan İsa. Nasreddin Hoca Fıkraları. Ankara : TİKA, 1999.
24. Timofeev L.I., Turaev S.V. Kratkiy slovar literaturovedcheskih terminov. M. : «Prosveschenie», 1978. – 223 s.
25. Türkiye Tışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi. – 13 cilt. // Kırım Türk–Tatar Edebiyatı. – Ankara. – 1999. – С. 242-244.
26. Chora Batyir. Dobrudzha tatar masallaryi // Yyildyz, 1994. – #3. – S. 130-154.
27. Emirsuinova N. K. (azyirladyi). K'yirimtatar halk' masallaryi. Ak'mesdzhit: K'yirimdevok'upedneshir, 2008.
28. Yunusova E. «Edige» eposyi ak'kyinda bazıy k'aydlar // Yyildyz, 2002. – # 2. – S. 97-105.

Dzhelilova L. Turkish literary works in the children's folklore

Abstract. Folklore is an oral folk arts. Posing the problem to introduce children to the Crimean Tatar folklore, on our lessons we strive to give children the idea of folk songs, dances, round dance, slogans, solo parts, to introduce preschool children to elements of some folk ceremonies and celebrations that available to the understanding of modern children. Learning and teaching about the origins of the national culture, customs of the nation that have arisen in the past, also forms the picture of the future. Folklore is wisdom of the people. The concept includes a great deal, including folk arts - a complex and multifaceted phenomenon of the culture. This concept is deep, because it lives with the people, rooted in the antiquity. The origins of the Crimean Tatar children's literature are in the oral national creation of the people. Thus the first genres of children's literature begin to form.

Crimean Tatar children's literature, the emergence of genres, development, translated children's Crimean Tatar literature – all of these are the new poorly studied topics. In this article we will try to discover the origins and to determine the genre of the first Crimean Tatar children's literature.

Keywords: Crimean Tatar children's literature, folklore

Джелилова Л. Турецкие литературные произведения в детском фольклоре

Аннотация: Фольклор – это устное народное творчество. Ставя перед собой задачу познакомить детей с татарским фольклором, мы на своих занятиях стремимся дать детям представление о народных песнях, плясках, хороводах, закличках, запевках, познакомить детей старшего дошкольного возраста с элементами некоторых доступных пониманию современных детей народных обрядов и праздников. Изучение и преподавание истоков отечественной культуры, обычаев народа, которые возникли в далеком прошлом, формирует и картину будущего. Фольклор это народная мудрость. Понятие включает в себя очень многое, в том числе и народное искусство – сложное и многогранное явление культуры. Понятие это глубокое, потому что живет вместе с народом, уходя корнями в глубокую древность. Истоки крымскотатарской детской литературы в устном народном творчестве народа. Там и начинают формироваться первые жанры детской литературы.

Детская крымскотатарская литературы, возникновение жанров, развитие, переводная детская крымскотатарская литература тема новая, мало изученная. В статье мы попытаемся открыть истоки и определить первые жанры детской крымскотатарской литературы.

Ключевые слова: крымскотатарская детская литература, фольклор

Ibrahim Ozdenoglu
Gaspıralı İsmail Beyin çocuklarının ve torunlarının faaliyetleri üzerine düşünceler

*Ibrahim Ozdenoglu, Arastirmaci Yazar, New Yorktaki
Gaspıralı İsmail Bey Okulunun eski Muduru
Kırım Türkleri Amerikan Birliği
Brooklyn, New York ABD*

Ibrahim Ozdenoglu. The activity of Gaspıralı İsmail Bey's children and grandchildren, some ideas about it

Annotation. This Article deals with the Family members of the great Crimean Tatar educator and the publisher of the first Crimean Tatar Newspaper «Tercuman» Gaspıralı İsmail Bey. It gives information about Kurultay of the Crimean Tatar People which opened in Crimea on November 17, 1917. There were 76 representatives of people there and among them was Shefika Gaspırinskaya.

She began to write very early. Her first article was written when She was only seventeen years old. Shefika lived in Crimea till September 1919. And then moved to Azerbaijan, Baku..She was the writer, publicist, educator, administrator and a member of Kurultay's Chairmanship. She moved to Türkiye in 1921.

During first 35 years of her life, She used to write a diary. But after her arrival to Türkiye, She did not write a single sentence. She lived in Türkiye 54 years and died there in 1975. She was not very active all the years spent in Türkiye from political and social point of view. The article reveals the reason of this phenomena. It also gives new, very interesting and unknown to the audience information about İsmail Gaspırinski's Granddaughter Meral Gaspıralı and Shefika Gaspırinski's Grandson Demir Mirza Gokgol. About their life and creative work.

Keywords: Administrative, publisher, educator, representative, the article, the diary, Kurultay, Crimean Tatar People

Ozet.

SEFIKA GASPIRALI

17 Kasım, 1917'de Kırım'da toplanan Kurultay'da 76 milletvekili vardı. Bunlar arasında 5 kadın milletvekili bulunuyordu. Sefika Gaspıralı da bunlardan biri idi. İlk makalesini 17 yaşındayken yazmıştı. 1919 yılının Eylül ayında Bakuya gidinceye kadar geçirdiği 16 yıllık hayatında çok aktif idi. Yazar, nesriyatçı, eğitimci, idareci, politikacı, Kurultay Başkanlık Divanının azası idi. 1921 yılında Türkiye'ye geldi. Omrunun ilk 35 yılında günlükler (hatıra defter) tutan Sefika Hanım, Türkiye'ye geldikten sonra bir satır yazmadı..Türkiye'de ıssız kaldığı zamanlar oldu. Maddi zorluklarla karşılaştı..Fikrimce İstanbul'daki Kırım tatar diasporası Sefika Hanıma hak ettiği gerekli ilgiyi göstermedi ve maddi desteği vermedi..Vefatına kadar (1975), 54 yıl Türkiye'de yaşadı. Sefika Gaspıralı..Türkiye'de geçirdiği 54 yıl, sosyal bakımdan fazla aktif değildi.

MERAL GASPIRALI

Gaspıralı İsmail Bey'in torunudur.. İngilizce, Fransızca ve Almancadan, Türkçeye pek çok kitap tercüme etmiştir... Bu kitaplardan bazıları: Babamım Vucudunu Geri verin, Bir Eskimonun Anıları (Kenn Harper) Kanatların çağrısı (Agatha Christie), Osmanlı İmparatorluğunun Yükselişi ve Çöküşü (Lord Kinross).

DEMİR MIRZA GOKGOL

Sefika Gaspıralı'nın torunudur. Aktör ve sairdir. TRT'de çalışmış, İstanbul'un birçok tiyatrolarında sahneye çıkmıştır. 1968'de Almanya'ya yerleşmiş. Bazı ödülleri almıştır. 2012 yılında Hamburg'da vefat etmiştir.

GASPIRALILARIN AİLEME TESİRLERİ

Cafer Seydahmetin 1934 yılında yayınladığı, «Gaspıralı İsmail Bey» isimli kitap evimizde sahip olduğumuz bir kaç kitaptan biriydi. Meral Gaspıralının tercümelere zamanın en çok satan Gazetesi Hürriyet'te günlük olarak yayınlanırdı. Dünyada en çok satan kitapları okumak isteyen, fakat yabancı dil bilmeyen Türk okurları bu tercümelere büyük alaka gösterdi. 1958 yılında Sefika Gaspıralıyı Annem ve kız kardeşim ile İstanbul'da ziyaretine gitmiştik...Gaspıralı İsmail Beyin Torunu İnci Ertem Hanım, vefatından önce Amerikaya oğlu Mustafa birkaç defa gelmişti. Her gelişinde Annem Nuriye Özdenoglu'nu ziyaret ederdi.

Anahtar kelimeler: İdareci, millet vekili, Kurultay, hatıra Defteri

SEFIKA GASPIRALI

Okuma ve yazmayı Babasından öğrenmiştir. Annesinin genç yaşta vefatından sonra en büyük kız evlat olduğundan mesuliyet üstlenmiştir. Hele çok sevip saydığı Babasının olumundan sonra ise Tercuman Gazetesinin yaşaması için elinden gelen azami gayreti göstermiştir. Daima öğrenen ve bildiklerini öğretene ve yılmak bilmeyen, çok çalışkan bir şahsiyetti..17 Kasım 1917'de Kırımın Bahçe-saray Sehrindeki Hansaray'da Kurultay toplandı. Kurultay'da 76 delege mevcut idi [1]. Delegelelerden bes tanesi kadındı.

Sefika Gaspırinskaya

İlhamiyev Toktarova

Hatice Avriyeva

Emine Sabarova

Hanife Badaninskaya

Kırım'da kadınların seçme ve seçilme hakları o tarihte var idi. Kadınlara bu haklar 1920'de Amerikada, 1934'te Türkiye'de, 1944'te Fransada, 1945'te Japonyada, 1946'da İtalyada, 1947'de Cinde tanındı.

Sefika Gaspıralıyı bir Yazar, Eğitimci, İdareci, iki dönem Milletvekili (politikacı) ve Kurultay Başkanlık Divanı Üyesi olarak görüyoruz. İlk makalesini 17 yaşında iken yazmıştır. 1919 yılında Azerbaycana, Baku'ye geçmiştir. 1921 yılında çocukları ile beraber Türkiye'ye gelir..Kardesi, Haydar, Nigar ve Mansur da cesitli tarihlerde Türkiye'ye gelmişlerdir.

«Omrunun ilk 35 yılıyla ilgili günlükler (hatıra defter) tutan Sefika Hanım Türkiye'ye ayak basısından itibaren bir satır günlük kaleme almamıştır. Belki de bu genç Türkiye Cumhuriyetinin onun ilmi, siyasi, sosyal konulardaki hazinesini değerlendirmeyisi, ilgisizliği Onu suskunluga, sessiz bir cigliğe itmştir. Gaspıralı, gecimini temin edebilmek için önce Annesinden yadigar birkaç ziynet eşyasını satar. Sonra bir hastahane'de kısa süreli bir is bulur. Buradan ayrılınca bir süre dikis diker. Daktilo dersleri alır. Darüleytam (Çocuk Esirgeme Kurumu Yurdunda) kısa bir süre Mudirelik yapar. Burası da kapanınca yine ıssız kalır. Yokluk ve açlık dayanılmaz olunca kol saatini satar. Kızılay Cemiyetinde 40 lira aylıkla geçici bir bulur. Hastalanır. Doktorlar, ameliyat olmazsa öleceğini

soylerler. Ancak hastahaneye yatacak parasi yoktur. Caresiz kalinca, Kizi ve Damadinin (Dr. Mirza Gokgol) evine yerlesir» [2].

Sefika Hanimin Turkiyeye geldiği yıllarda, Istanbulda Kirimdan evvelce goc etmiş ve yerleşmiş bir Kirimtatar Diyasporası mevcut idi. Istanbuldaki Diyasporada birçok zengin is adamları ve Tefik Pasa gibi Sadrazamlığa kadar yükselmiş birçok Devlet memurları ve aydınlar vardı. Maalesef Sefika Hanim bu Diyasporadan gereken ilgiyi ve maddi desteği görmemiştir...

Diyasporamızın, Anavatan Kirima olan ilgisizliği ve bilgisizliği halen bugün de devam etmektedir. Kirimtatarları kendi kisitli imkanları ile sığın yerlerinden Kirima geldiler. Gelemeyen çok sayıda soydasımız var. Zannimca, son 24 yılda Diyasporadan Kirimi ziyaret edenlerin sayıları 1500 kişiyi geçmez.

Sefika Hanim, Turkiye'de 54 yıl yaşamıştır. Turkiye'de ki faaliyetlerini şöyle sıralayabiliriz.

Kizilay Cemiyetine uzun yıllar hizmet etmiş [3].

1930 yılında Kirim Kadınlar Birliğini kurmuş [4].

Emel Dergisine ve Kirim Dergisine yazılar yazmış [5].

1934 yılında 2.ci Turk Dil Kurultayına katılmış [6].

Babası ile ilgili araştırma yapanlara danışmanlık yapmıştır. Azebeycandan ve Kirimdan gelen multecilerle ilgilenmiştir [7].

Goruldugu üzere Sefika Hanim Turkiye'de yaşadığı yıllarda sosyal bakımdan çok aktif olmamıştır. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Gecim zorluğu yanında fikrimce Kirim Tatarlarının bir deyişi bunu çok güzel ifade ediyor. «Ruhtan dusmek». Daha baska sebepler de mutlaka vardır. Benimce “ruhtan dusmek” baslica sebep olmalı..

Sefika Gaspirali, Azerbeycan Turklerinden Nasip Yusufbeyli ile evli olduğu halde, bir kaç istisna haric, daima Gaspirali soyadını kullanmıştır [8]. Kirimdan Azerbeycana, Bakuya 1919 yılında gitmiştir..Bir ara, Azerbeycan Cumhuriyetinde Basbakanlık gorevi yapan esi oldurulmuştur. Siyasi sebeplerden dolayı hayatı tehlikeydedir..Ataturk'un Bakuya, Buyuk Millet Meclisi temsilci olarak tayin ettiği unlu edebiyatçılardan Memduh Sevket Esendal, Sefika Hanim ile 1921 yılının Mayıs ayında Bakude karsilasir. Onun Gaspirali Ismail Beyin Kizi olduğunu öğrenince, hayretler içinde kalır...Memduh Bey, Sefika Hanim ve iki cocugu (Zuhre ve Niyazi) için sahte vesikalar düzenleyerek, ailenin Turkiye'ye ulasma-sini temin eder [9]. Eger Memduh Sevket Esendalin bu yardımı olmasa idi belki de Turkiye'ye gelemeyecekti.

MERAL GASPIRALI

Gaspirali Ismail Beyin Torunudur. Istanbulda Alman Lisesini ve sonradan Robert Kollege (bugunku Bogazici Universitesi) bitirmiştir. Avrupalı ve Amerikalı yazarların kitaplarını, İngilizceden, Fransızcadan ve Almancadan Turkce'ye çevirmiştir...Bu kitapların bazıları ask romani, bazıları polisiye ve diğerleri saglik, politika ve tarih konularındadır...Turkiyenin en çok satan gazetesi olan Hurriyet Gazetesinde yıllar önce tefrika halinde çevirileri gunluk nesir olunmuştur.

Çevirilerinden bazıları şunlardır:

Kirim Savası ve Modern Avrupanın Dogusu (Alen Palmer)
Kanatların Cagrisi (Agatha Christie)

Osmanlı Imparatorlugunun Yukselisi ve Cokusu (Lord Kinross)

At sirtında Anadolu (Frederich Burnaby)

Sifayi yureginde ara (Mehmet Oz-Ron Arias)

Kirim Savası ve Modern Avrupanın Dogusu (Allen Palmer)

Yabancı dil bilmeyen, fakat ecnebi yazarların eserlerini okumak isteyen Turk okurları, Meral Gaspiralinin tercümelerine büyük alaka gösterdiler. Bazı çeviriler defalarca basıldı. Bir kısım çevirilerin de mevcudu kalmamıştır. Meral Gaspirali Hanim halen hayattadır.

DEMİR MIRZA GOKGOL

«Sefika Gaspiralinin Torunudur. (Kizi Zuhrenin Oğlu)». Sair ve Tiyatro sanatcisidir. Bir muddet Turk Radyo ve Televizyon Idaresinde çalışmıştır. Istanbulda, çeşitli tiyatrolarda sahneye çıkmıştır. 1968 yılında Almanya'ya yerleşmiştir. «GELENEKSEL BİR TURK BABA» ve «YUNANLI BİR TERSANE ISCISI» roller üzerine mukafatlar almıştır. 2012 yılında Almanyanın Hamburg Şehrinde vefat etmiştir» [8].

GASPIRALILAR HAKKINDA BAZI ANILARIM

Anne'm Emine Akyar, Gaspirali Ismail Beyin kurduğu Kiz Mekebinde okumus..Arap Harfleri ile Eski Turkce okur ve yazardı .Kirilce ve Latince bilmiyordu. Turkiye'de, Eskisehirde bir Tatar evinde cocuklugum geçti. .Kutuphanemiz yoktu. Evin bir kosesinde duran uc-bes kitaptan birisinin benim uzerimde tesiri büyük olmuştur. Cafer Seydamet Kirimer'in yazdığı «Gaspirali Ismail Bey» Kitabı. Cocuklugumda önce hep resimlerine bakardım. Buyudukce okumaya basladım. .Defalarca okudum. Sonra o Kitabı beraberimde Amerika'ya getirdim. Amerikada Kirim Cemiyetinin yayın Organi olan «Bulten» de kitaptan resimlere ve bilgilere yer verdim. O, sayfelerinin rengi degismis ve yıpranmış Kitap şimdi Kirimdaki evimde duruyor. Rahmetli Annemin bana bıraktığı en kıymetli hediyelerden biridir.

1958 yılında bir yaz gunu annem ve kız kardesimle beraber Sefika Gaspirali Hanima ziyarete gittigimizi hatırlıyorum. Bogaza yakın bir yerde çok büyük bir bahce, çeşitli cicekle bezenmişti. Bahcenin guzelligine hayran kaldigimizi goren Sefika Hanim gulumseyerek, «Benim Damadım cicek doktoru» demisti. Cocuk aklımla cicegin doktoru da oluyormuş diye dusundum. Sonradan öğrendim ki, Sefika Hanimin Damadı Dr. Mirza Gokgol bir (Ziraat Muhendisi) agronom imis. Ve Turkiye'deki bugday çeşitleri uzerine ve diğer mevzularda, kitaplar yazmış.

Gaspirali Ismail Beyin bir Torunu da Inci Ertem'dir. (Dr. Haydar Gaspiralinin kızı). Inci Hanim, Oğlu Mustafa Ertem ile bir kaç kere Amerika'ya geldi. Her gelisinde Annem Nuriye Ozdenoglunu ziyaret ederdi. Ne yazık ki kendisini genc yasta (1997) kaybettik.

BENZER FIKIRLER

Bir husus çok dikkatimi çekmişti. Gaspirali Ismail Beyin Torunu Inci Ertem Hanim sunu söylemiştir. «Ben Gaspirali Ismail Beyin Torunuyum. Fakat Gaspirali Ismail Beyin esas torunları, dilde, fikirde, isde birlik idealini benipseyip, bu yolda yılmadan çalışanlardır» [9].

Diğer yandan Unlu Edebiyatçı ve Sairimiz Cengiz Dagcinin vefatından bir muddet önce kendisiyle reportaj

yapan bir gazetecinin ovgu dolu sozlerine karsi, «Esas ovulecek, saygi duyulacak insanlar, bugun Surgunden Kirima donen ve orada yasayan Kirimtatarlaridir. Onlar kahramandirlar» demisti.

Kus yuvada ne gorduyse onu yaparmis. Gercek bir aydin olan Gaspirali Ismail Bey'in cocuklari ve torunlari da

kultur bakimindan ustun, aydin kisilerdi. Haydar Bey Turkiyede elli yi doktorluk yapmistir. Mansur Bey ise Devlet memuruydu. Butun Dunyaya yayilmis olan Halkimiz gibi, Gaspirali Ismail Bey'in torunlari da Basta Kirim ve Turkiye olmak uzere, Dunyanin cesitli memleketlerinde yasiyorlar.

KULLANILAN EDEBİYAT

1 – M. Akif Albayrak , Kirim Bulteni 2002, sayi 44.

2, 3, 4, 5 – Dr. Necip Hablemitoglu ve Doc. Dr. Sengul Hablemitoglu, “SEFIKA GASPIRALI VE RUSYADAKI TURK KADIN HAREKETI 1893-1920”.

6, 7 – Anna Sudholova,(Sefika Gaspirali Mayıs 2013).

8 – Kirim Haber Ajansi (QHA).

9 – Dedem Ismai Gaspirali (Inci Ertem), Akmesic 1991.

Rymorenko T.

The Emergence of new artistic trends and their impact on the development of society

Rymorenko Tatiana Yur'yevna, MFA, Professor of psycho-pedagogical faculty,
Department of preschool education
Crimean Engineering-Pedagogical University, Simferopol, Crimea

Abstract. In the article "The Emergence of new artistic trends and their impact on the development of society" are we talking about the fact that the changes in art are closely connected with the philosophy of the company. Change the attitudes of people, and it changes the assessment criteria in art. Fine art extremely versatile. The article aims to analyze the influence of changes in the visual arts to the philosophical understanding of the world around us. Appreciation of art implies appreciation and contemplation of the world around us. Though artworks develop under the influence of the relevant social trends, they, as a cultural phenomenon, make an impact on a society as well. The philosophical worldview is not alone in its desire to encompass nature, society and the rational. Artists also try to reflect these issues in their works. Perhaps every philosophical trend has artworks that reflect the corresponding ideas. Arts give insight into the worldviews of the past. Decorative art is incredibly multifaceted and mirrors human history as well as the emerging worldviews specific for the particular historical periods. A well-known American sociologist A. Houser wrote, "Artworks are more related to the time they come from than to art in general or the art history as a general process."

Keywords: artistic endeavor, philosophy, arts, societal worldview, culture, epoch

When they muse on their past, people are likely to treasure the best moments that they can recall. The same principle applies to art: over time history reveals the most picturesque and expressible pieces. On the surface they appear to be different, but there is something they have in common, something that unites them – beauty and harmony.

The article aims to analyze the influence of changes in the visual arts to the philosophical understanding of the world around us. Appreciation of art implies appreciation and contemplation of the world around us. Though artworks develop under the influence of the relevant social trends, they, as a cultural phenomenon, make an impact on a society as well. The philosophical worldview is not alone in its desire to encompass nature, society and the rational. Artists also try to reflect these issues in their works. Perhaps every philosophical trend has artworks that reflect the corresponding ideas. Arts give insight into the worldviews of the past. Decorative art is incredibly multifaceted and mirrors human history as well as the emerging worldviews specific for the particular historical periods. A well-known American sociologist A. Houser wrote, "Artworks are more related to the time they come from than to art in general or the art history as a general process."

Art increasingly leans towards portraying the very process of the philosophical understanding of reality. It does not offer ready-made answers, but challenges the viewer to engage and seek solutions to the problems. The 1970's gave rise to many "meditative paintings", or, symbolically speaking, "silent conversations". These artworks focus viewer's attention on life's problem domain, albeit not specifying its content. Different aspects of this domain were specifically discussed by the associative paintings. The rise of such paintings should be attributed not only to the different artistic trends. If it may be suggested, the reason for this shift may lie in the development of the human worldview. The mindset of the modern day man has a number of distinguishing characteristics, notably a bent towards integrity and synthetic thinking. As a result, associative art has been created under the influence of new relations between a modern man and the world as a means of solving the "conflict" between the "small" and the "big", individual and public. The gamut of meanings that the associative paintings carry is conveyed through symbols. Symbol (in a broad sense, an associative-symbolic structure) is a bridge from individual to general, from specific

images to abstract concepts. Appreciation of associative-symbolic artworks requires a certain amount of cultural and historical experience. Secondly, it requires active personal engagement on the part of a viewer, since appreciation of an associative painting does not depend on the cause-and-effect relations within its plot, but is based on a free interpretation of information presented by an artist. Unlike the artworks of the past, which used traditional symbols, modern paintings integrate preknown symbolic meanings.

The "message", which the painting tries to convey, is not to be passively adopted by a viewer but to be actively constructed. A painting expects its viewers to engage and perform an independent mental analysis. It is an "open-ended system", which gives room for diverse outcome. The weakening of the plot leads to the strengthening of motifs. Plot is a creative interpretation of a story. It is based on the significance of some event, which is being depicted, its objective drama. Even though the plot is seldom being unfolded, in some way it emphasizes the uniqueness of what is happening. The motif avoids creating a keen sensation that what is happening has any significance. Generally it feeds on something that is common and typological and reflects the usual course of life with its routine aspects. Artistic motifs may vary from events to objects (like tree, painting, or burning candle) to properties of objects (old, new, or naked). Composition of a painting will be highly dependent on the artist's presentation of the motif. The place of an object in the painting, its relation to other still objects, the dynamic, linear or colorful interplay between different components help the motif to become meaningful and informative. In paintings of associative symbolism composition takes the central place and reveals the meaning of the motif. It may seem evident if a painting is contemplated as a separate piece. But when we recall a number of works that repeat or depict the same motif, we realize how differently artists may choose to plan composition with the free use of space in a painting. While the content of a plot is more independent, based on plot's capacity to unfold itself, the motif is less talkative. It speaks out only in a context of particular ideas, in the community of people potentially united by common culture and common historical experience. There, every new creative work, not necessarily associative by nature, finds itself in the context of history of arts and supported by everything that had been created before the latent content of the motif becomes vi-

brant. In this way different motifs and ultimately the ideas they represent become logically connected. They become almost naturally invoked and identified.

The tendency to address timeless themes is stimulated both by the desire to reexamine the experience from the perspective of global history and by the need to review the fundamental values of human life at the present stage of social history. Ethical and philosophical issues which concern modern artists do not have explicit answers. Timeless themes are timeless because humanity fails to find solutions, which would solve problems once and for all. Therefore, in addressing timeless themes, painting gladly resorts to the language of mythology, parables, and associations, designed for the individual perception of a viewer and his intellectual, emotional, and creative "feedback".

The development of easel painting, primarily pictorial painting, has some new and productive tendencies. The tendency towards generalizations, conceptual significance and pictorial magnitude often called for techniques typical of monumental painting. The development of national traditions led to stronger ties with the ethnical arts and enrichment of the decorative qualities of paintings. Both tendencies created favourable conditions for the advance of metaphorical imagery (more common for monumental or ornamental arts rather than easel painting) and for the interaction between various types and genres of easel painting.

There are some artists who have produced distinctive new work which has shaped the future development of Art. It is noteworthy, that their development is conditioned by a particular cultural environment. The multiplicity of creative mindset became a common phenomenon. A special right of an artist to use any means and address anything in cultural history is now recognized and validated. Some artists never fit in with their time and always misfit the history of arts, i.e. Jean Fouquet, Grunewald, Bosch, Magnasco, Blake, Goya, and Picasso. Their artworks are free of stability and explicitness common in their contemporaries. Poussin, Rubens, David, Maillol represent the other wing of solid and undiluted masters. Contemporary artists tend to revisit the heritage of those struggling ambivalent masters, who at times would prophetically look into the future.

As a French filmmaker Jean-Luc Godard wrote, "Art knows no progress, but mere changes. There is technological progress, but no one can say that Rembrandt represents progress over Giotto. They were different in their approach and were concerned with different issues."

The most successful innovators are those who go beyond the constraints set and accepted by the preceding artists and their achievements. The development of art occurs in the unity of tradition and innovation. Of course, some epochs and social environments were more conducive to the realization and growth of talents than others. The magnitude of a talent to a known extent depends on social conditions. The giants of the Renaissance (Raphael, Michelangelo, Leonardo da Vinci) become giants against the quattrocento artists (Masaccio, Ghirlandiaio) regardless of the greatness of the works of the latter. The reason for that is not in personal talents of the former but in the "climax of epoch", which found reflection in their works. High Renaissance became a time period which needed giants and it begot giants of intellect, passion, and character, multifaceted and knowledgeable.

Speaking of science and technology, a famous German philosopher Martin Heidegger once noted that the old ceases to be self-sufficient by giving way to the new. Nobody uses the outdated models of bicycles, ancient maps or tedious methods of mathematical problem-solving which existed in the Middle Ages. Before being integrated into a new invention or new philosophical system the old has to be altered. New art often absorbs and refashions the old and preserves it in the form of "still images." At the same time art allows the old to exist alongside with the new. The old continues to independently coexist with its successor. Thus, the advent of new artistic trends implies not only the development and improvement of the artistic appreciation of the world, but also replenishment of the treasury of artistic culture with new values while preserving the old, though in a transformed form.

The history of art knows a lot of examples when artists idealized the past; they sought there their ideals (like in the Ancient World or the Middle Ages). Yet, essentially, the ideal source of their artwork often addressed the future. In other words, they expressed hope and expectations that could and should have been fulfilled in the time to come. And because of that they were able to convey a true picture of the present.

Our time gave rise to a multitude of works which are designed as complete reproductive movie frames or slides with striking illusionistic effects. Paintings of artists belonging to this school reflect a change in the traditional approach to life models and understanding of artistic goals. Artists seek to present the reality in forms that would prompt the viewers' impartial consideration and reflection.

Movies, television, photography and other types of visual communication created a new domain in the public consciousness, that of a "video culture", designed to reflect vital meanings. In order to enhance the expressive power of traditional methods young artists modify the usual image structures. In their paintings they try to interpret the world by means of relation between two contrasts – the subjective personal view and the collective public craving for the exuberant effects of a dramatic show. Their efforts resulted in the development of new composition techniques. An attempt to intensify painting's informational content led to a considerable weakening of plot-and-theme links and enhancement of symbolic-hieroglyphic relations.

Pictorial polyptychs with mosaic plot structure became predominant at the art exhibitions. Individual paintings bear the properties of a "still image" and express various psychological situations. Essentially, we often see the paintings that capture passing experiences generalized by means of a special technique. In other words, modern artists try to incorporate in their works standards and artistic characteristics that traditionally had nothing in common.

How can artists be expressive in their work? What helps them realize their ideas or create an illusion of immense depth, emotional reality of their characters? A great number of talented people work on breaking a new ground in art. Their successors adopt the good and eliminate the least productive. Any new development in art is necessarily related to or, more precisely, dependant, upon a new view of the world, including perception and understanding, a sense of space and engagement with the problems of the society in general.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Mochalov, L. Associative Painting and Its role in the Contemporary Art. // Soviet Painting. Moscow: Soviet Artist, 1987, Issue No. 5. (In Russian)
2. Prilutskaya, T.I. Painting of the Italian Renaissance. Moscow: Art, 1995. (In Russian)
3. Fitsov I.V. The Western European Painting in the End of the 19th Century and the Beginning of the 20th Century. Moscow: Art, 1998. (In Russian)
4. Heidegger, Martin. *On Time and Being*. Trans. Joan Stambaugh. New York: Harper, 1972. (In Russian)

Рыморенко Т.Ю. Появление новых художественных течений и их влияние на развитие общества

Аннотация. В статье идёт речь о том, что изменения в искусстве тесно связаны с философией общества. Изменяются взгляды людей, и это меняет критерии оценок в изобразительном искусстве. Изобразительное искусство необыкновенно многогранно. Оно плотно переплетается и отображает человеческую историю и историю формирования мировоззрения каждой эпохи. Само мышление современного человека имеет ряд особенностей: оно стремится к целостности, синтетичности. Владение определенным историко-культурным опытом – первое условие восприятия произведений ассоциативно-символического типа. Второе условие – определенная степень личной активности зрителя. Ведь ход его понимания современной, ассоциативной картины не предлагается причинно-следственной связью сюжета, а возникает как свободная интерпретация данных, поданных художником. В отличие от искусства прежних эпох, которые использовали символы традиционные, современная живопись оперирует символическими значениями, не предусмотренными ранее. И ситуация в мире искусства сегодня такова, что благодаря средствам массовой информации, художники широко пользуются накопленным потенциалом других культур и мастеров. Множественность в структуре творческого сознания становится широко распространенным явлением. Особое право художника прикасаться и пользоваться чем угодно в истории культуры стало признанным и необратимым. Итак – самый большой новатор не может не выходить из предпосылок, подготовленных предыдущим развитием. Изменения в изобразительном искусстве происходят в единстве традиций и новаторства. Появляются новые направления и стили, которые отвечают запросам современного общества и новым философским веяниям. Однако, всё новое основывается на синтезе уже достигнутых в искусстве вершин. То или другое новое течение в искусстве появляется благодаря видению новых граней окружающего нас мира, и этот процесс обогащает человеческое общество, как в художественном, так и в философском восприятии действительности.

Ключевые слова: творческий процесс, философия, искусство, мировоззрение общества, культура, эпоха

Абибуллаева Д.И.
Историография Усеина Балича о развитии народного образования
Крымской АССР в 20-е годы XX века

*Абибуллаева Диляра Ильясовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В данной статье рассматривается жизнь и деятельность известного крымскотатарского общественно-политического деятеля Усеина Балича. Представлен краткий анализ его статей о состоянии народного образования опубликованных в годы его работы в должности народного комиссара просвещения Крымской АССР.

Разрушая старую школу–учебу и расчищая дорогу новой советской школы издаваемые положения Наркомпроса РСФСР 1919 г. не могли тогда еще наметить единых для всего Союза конкретных путей образования, которых каждая республика стала искать для себя, и уже 1920 г. вполне определились две системы народного просвещения: Украинская и Московская.

В статье достаточно глубоко и профессионально анализируются слабые и сильные стороны этих двух систем.

Так, украинская система строилась на семилетке социалистического воспитания, которая мыслилась как массовая школа, то есть по окончании которой дети могли бы свободно вступить в профессиональную школу с тем, чтобы в дальнейшем сделаться квалифицированными работниками.

Сильной стороной украинской системы является то, что она преемственно связывает две основные вертикали соцвоспитание и профобразование.

Ключевые слова: Наркомпрос, система народного образования, Крымская АССР

С установлением советской власти в Крыму был взят курс на реформирование системы образования согласно постановлению Крымревкома от 30 ноября 1920 г. «О перестройке работы учебных заведений».

Новой властью был создан народный комиссариат просвещения в компетенции которого находились вопросы образования культуры и искусства в Крыму.

Цель данной статьи рассмотреть и проанализировать публикации о проблемах в развитии системы образования в годы деятельности народного комиссара просвещения Крымской АССР Усеина Балича (с октября 1924г. по март 1928г.)

Усеин Балич родился в 1884 г. в дер. Корбек Ялтинского района. Начальное образование получил в сельской новометодной школе. В 1897–1902 гг. учился в Симферопольской татарской учительской школе, после окончания которой работал учителем в Алуште и Симеизе.

Начиная с 1905 г. принимал активное участие в революционном движении, в 1907 г. был арестован и выслан за пределы Крыма.

Около 3 месяцев находился в Турции, после возвращения работал в городской управе Бахчисарая. В апреле 1917 г. переехал в Ялту, где был избран членом земской управы и заведующим отделением народного образования.

В 1918 – 1919 гг. работал в национальной Директории (правительство Курултая) в качестве инструктора финансовой комиссии.

С установлением советской власти Усеин Балич был принят в партию и до июня 1921 г. работает заведомо народного образования Ялтинского Ревкома. С июля – ноября 1921 г. член Крымревкома и заведующий Крымским народным образованием с 1922 – 1923 гг.

Усеин Балич был представителем Крымской АССР в Москве при Наркомнаце РСФСР. После возвращения в Крым он был заместителем председателя ЦИК Крымской АССР [4].

В октябре 1924 г. У. Балич становится наркомом просвещения Крымской АССР. На этом посту неустанно боролся за развитие школьного образова-

ния, ассигнований на строительство и материальное обеспечение преподавателей.

Выступал с предложением восстановления в Крыму университета и медицинского факультета. Открываются среднетехнические учебные заведения, педагогический и медицинский техникумы.

Проблемы в системе народного образования Крыма в тяжелые 20-е годы освещены У. Баличем в многочисленных публикациях. В частности, в журнале «Педагогическая жизнь Крыма» органа Наркомпроса Крымской АССР.

За 1925 г. были опубликованы статьи «Анализ советских систем народного просвещения», «Состояние народного просвещения в Крыму», «Организация методической работы в Крыму», Местный бюджет и народное образование», «Просвещение к пятой годовщине советского строительства в Крыму» и другие.

В статье «Анализ советских систем народного просвещения» У. Балич отмечает, что советская просветительская система возникла, росла и развивалась вместе с развитием и укреплением власти Советов и на первых порах она не могла похвалиться достаточной полнотой и определенностью своих планов.

Разрушая старую школу–учебу и расчищая дорогу новой советской школы издаваемые положения Наркомпроса РСФСР 1919 г. не могли тогда еще наметить единых для всего Союза конкретных путей образования, которых каждая республика стала искать для себя, и уже 1920 г. вполне определились две системы народного просвещения: Украинская и Московская.

В статье достаточно глубоко и профессионально анализируются слабые и сильные стороны этих двух систем.

Так, украинская система строилась на семилетке социалистического воспитания, которая мыслилась как массовая школа, то есть по окончании которой дети могли бы свободно вступить в профессиональную школу с тем, чтобы в дальнейшем сделаться квалифицированными работниками.

Сильной стороной украинской системы является то, что она преемственно связывает две основные вертикали соцвоспитание и профобразование.

Широкое профтехническое образование является основным нервом всей системы, что вполне соответствует задачам пролетарской школы.

Отличаются и слабые стороны при формальном расчленении общеобразовательной средней школы на две части, второй концентр ее обращается в профшколу совершенно механически, без необходимого инвентаря, без мастерских, то есть здесь происходит внешнее переименование общеобразовательной школы в профтехническую.

И профтех образование базируется здесь на семилетке, что нельзя считать массовой школой, ибо фактически они представляли четырехлетку.

В основе Московской системы лежали следующие принципы:

1) Профессиональная школа беря за основу определенную специальность в меру возможности должна была сохранять политехнический характер.

2) Между социальным воспитанием и профессиональным образованием должна была быть установлена максимально тесная связь, при чем нормальным типом общеобразовательной школы в перспективе всего школьного строительства остается девятилетка.

3) Между всеми ступенями школьного образования должна быть преемственность, чтобы высшие типы находили себе опору в массовой школе, а последняя получала руководство от стоящих над нею школ.

Анализируя две системы У. Балич отмечает их сильные и слабые стороны и отмечает приоритет школьного строительства девятилетки [1].

Уже будучи в должности Наркомпроса Крыма У. Балич знакомясь с положением народного образования замечал, что не только у рядовых просвещенцев, но даже среди командного руководящего состава на местах отсутствует ясное представление о работе проводимой в этой области Крымнаркомпросом.

Национальный момент, основные принципы построения сети, вопросы бюджета и прочее иногда истолковывались на местах очень своеобразно, и, несмотря на многочисленные циркуляры и личные указания разрешались не всегда правильно; вместе с этим нередко получались и нежелательные результаты.

Кроме того на местах чувствовалась острая нужда в материалах, освещающих с достаточной полнотой и в общекрымском масштабе состояние народного образования в Крыму.

Поэтому У. Балич считал небесполезным опубликовать некоторые из своих докладов сделанные в руководящих партийных органах, на учительской конференции.

Это был напечатанный очерк «Состояние народного просвещения в Крыму» в 1925 г. в котором отмечалось что народное просвещение из области деклараций общих планов и программ спустилось в массы учительства, стало предметом творчества многих тысяч учителей.

Учительство вплотную подошло к тем проблемам, которые в течении нескольких лет революции составляли только область исканий.

В этот период значительно изменился и материальный фундамент, хозяйственное возрождения страны приостановило распад учреждений и создало более благоприятные условия для их развития.

Одновременно наблюдается рост зарплаты работников просвещения, а это в свою очередь, создает предпосылки для повышения их общественной активности и профессиональной сознательности, но при наличии несомненных достижений, имелись и определенные недочеты, тормозившие работу.

В первую очередь комиссар просвещения У. Балич обращает особое внимание на центральный управленческий аппарат, этому он придает исключительное значение и считает что правильно построенный управленческий аппарат на 75% гарантирует правильность всей работы Крымнаркомпроса.

Он представляет точную картину состояния аппарата, которое застал при вступлении в должность. Прежде всего отсутствовало положение о Крымнаркомпросе, что привело к смешению самых различных функций.

Нередко терялся масштаб работ, и орган центральный, обращался в орган местного значения, занимался работой по городу Симферополю. Внутри функциональных отделов не было увязки между смежными областями работы.

Один из основных органов – Академическое совещание, призванное вести работу в Крымском масштабе, фактически имело сферу влияния не выходящую за пределы города Симферополя. Районные педколлективы были предоставлены собственной инициативе.

Опыт мест слабо учитывался центром, а достижения центра доходили до мест со значительным опозданием.

Переходя к районным отделам народного образования У. Балич отмечает, что их работа в значительной мере тормозилось теми ненормальными отношениями, какие установились зав райОНО, зав. общими отделами Районных исполнительных комитетов и председателями районных исполнительных комитетов, которые были обусловлены организационной неопределенностью самих местных аппаратов.

Например, были такие случаи, когда председатель исполкома отвечает отказом на просьбу зав. райОНО дать ему копию сметы или такие случаи, когда председатель исполкома самостоятельно делал огромный заказ на 2000 руб классных парт. В этой же работе представлен статистический материал о состоянии образования.

В 1925 г. в Крыму было 797 школ 1-й ступени с 1322 учителями и с общим количеством учащихся – 46271 чел. и кроме того, 52 школы 2-й ступени с 651 учителем и 15790 учащимися. Из этого количества на города Крыма приходится 102 школы 1-й ступени с 382 учителями и с 13314 учащимися.

На сельские же местности приходится 695 школ 1-й ступени с 940 учителями и 32957 учащимися и 10 школ 2-ступени с 64 учителями и 1215 учащимися.

Таким образом, одна городская школа 1-й ступени приходилась на 2540 душ населения, а одна школа сельская – на 461 душу; что же касается школ 2-й ступени то одна городская приходится на 6169 жителей, а сельская на 32062.

В области начального образования обслуживания района было значительно больше, чем город, а в области повышенного образования наблюдается обратное явление.

По национальному составу указанные 797 школ распределяются следующим образом:

Русских	– 261 или 32,7%
Татарских	– 348 или 43,7%
Немецких	– 139 или 17,4%
Прочих	– 49 или 6,2%

Таким образом, 1 школа первой ступени приходится на 1139 душ русского населения, на 433 татарского и 248 – немецкого. Таким образом, в наиболее обеспеченном положении находится немецкое, татарское и затем русское население.

Интересные данные представлены по количеству учащихся на национальностям:

Русских	– 20559 или 44,5%
Крымских татар	– 17602 или 38,1%
Немцев	– 4943 или 10,7%
Прочих	– 3167 или 6,7%

Исходя из количества населения каждой национальности, видно, что массовыми школами 1-й ступени обслуживалось:

Русское население на	6,9%
Татарское население на	11,6%
Немецкое население на	14,3%

Что подтверждало, что сеть просвещения нуждается в дальнейшем планировании и сетевые работы должны быть предметом особого внимания отмечает нарком У. Балич.

Следует отметить, что в этой статье рассмотрены проблемы обеспечения школ специальными помещениями, школьным инвентарем, учебниками и т. д. [2].

В 1925 г. на IV съезде ЗавОНО впервые был поставлен вопрос о методической работе ОНО, до этого в центре внимания съездов были вопросы организационного и финансово-материального характера.

Усиление методического элемента в работе Наркомпроса Крыма объяснялось качественным ростом педколлективов, которые становились все более важным фактором в переподготовке учителя, в работе над общественно-политическими вопросами.

В статье У. Балича «Организация методической работы в Крыму» отмечается, что первоочередной задачей является установление правильных взаимоотношений с педколлективами и Академическим Советом Наркомпроса Крыма и единственным связующим звеном мог бы служить РайОНО.

Одновременно указаны основные недостатки, сильно тормозящие развитие педколлективов, как недостаточность охвата педколлективов как со стороны Академического Совета, так и со стороны ОНО, в несвязанности работы отдельных педколлективов между собой и главным образом, в отсутствии ясных организационных форм методического руководства [3].

Таким образом, Усеин Балич в своих публикациях во всех аспектах со знанием дела осветил состояние народного образования в Крыму, что подчеркивает его высокую образованность, компетентность и профессионализм. В марте 1928 г.

У. Балич был снят с поста наркома просвещения как причастный к делу Вели Ибраимова. В июне того же года был исключен из партии мотивировкой «за сокрытие своего контрреволюционного прошлого», отдан под суд. В январе 1929 г. осужден к 3 годам заключения. По кассации ему оставили 1,5 года. В марте 1930 г. Усеин Балич был арестован во второй раз. Коллегия ГПУ РСФСР 13 октября приговорила его к 10 годам лагерей и он был отправлен в Соловки. Последние годы жизни жил в Узбекистане, в Ташкентской области, в поселке Чиназ, умер в 1950-е годы (точная дата смерти не установлена).

ЛИТЕРАТУРА

1. Балич У. Анализ советских систем народного просвещения // Педагогическая жизнь Крыма. – 1925. – № 7 – 8, С. 5-7.
2. Балич У. Состояние народного просвещения в Крыму // Педагогическая жизнь Крыма. – 1925. – № 6, С. 3-16.
3. Балич У. Организация методической работы в Крыму // Педагогическая жизнь Крыма. – 1925. – № 7 – 8, С. 12-17.
4. Деятели крымскотатарской культуры (1921 – 1944 гг.) : Библиографический словарь / Гл. ред. И составитель Д.П. Урсу. – Симферополь : Доля, 1999. – 240 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Balich U. Analysis of the Soviet system of public education // Pedagogical life of Crimea. – 1925. – № 7 – 8, P. 5-7.
2. Balich U. The state of public education in Crimea // Pedagogical life of Crimea. – 1925. № 6, P. 3-16
3. Balich U. Organization of methodical work in the Crimea // Pedagogical life of Crimea. – 1925. – № 7 – 8, P. 12-17.
4. Leaders of Crimean Tatar Culture (1921 - 1944 gg.) : Bibliograficheskiy slovar / Ch. Ed. and the compiler D.P. Ursu. – Simferopol : Fate, 1999. – 240 p.

Abibbulaeva D. Usein Balic's historiography about the development of public education in the Crimean ASSR during 20s of the XXth century

Abstract. The article deals with the life and public activity of the well-known Crimean Tatar social and political figure – Usein Balich. It shows the analysis of Usein Balich's works, dedicated to folk education, published as a result of his work in the Ministry of Education of Crimean ASSR.

Destroying old school-studies and clearing the road of new Soviet school the published positions of RSFSR's Narkompros of 1919 г. could not then yet set single for all Union concrete ways educations that every republic began to search for itself, and already 1920 г. two systems of the folk education were fully determined: Ukrainian and Moscow.

The article analyses weak and strong parties of these two systems. So, the Ukrainian system was built on 7-th year socialistic education, that was thought as mass school. The strong side of the Ukrainian system is that it links two basic vertical lines of social and professional education.

Keywords: Narkompros, system of folk education, Crimean ASSR

Абибуллаева Э.Э.

Развитие начального женского образования в Крыму во второй половине XIX – начале XX веков

*Абибуллаева Энисе Эдемовна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогики
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В данной статье рассматривается развитие женского образования тюрко-мусульманок Крыма во второй половине XIX- начале XX веков, а также формирование «новометодных» школ для девочек, вклад Исмаила Гаспринского, Шефики Гаспринской, Пембе Болатуковой (Гаспринской) в становление данных учебных заведений.

Ключевые слова: женское образование, женское образование тюрко-мусульманок в Крыму, И. Гаспринский, дидактическая система, Ш. Гаспринская, «новометодная» школа для девочек

Постановка проблемы. Женское образование является составной женского вопроса, которое имеет ведущую социальную проблему. Она включает экономические, политические, правовые и этнические стороны общественной жизни.

Известно, что уровень женского образования является одним из основных показателей социального положения женщины в обществе. На протяжении развития человеческого общества разрешение проблемы образования и воспитания женщины находились в органичной связи с ее положением и ролью в обществе.

Среди проблем, связанных с формированием менталитета представителя конкретной национальной системы, значительное место принадлежит вопросу женского образования и отношения к нему общества. Значительный вклад в развитие и реформирование начального женского образования внёс И. Гаспринский, Шефики Гаспринская, Пембе Болатукова (Гаспринская).

Анализ показал, что в дидактической системе И. Гаспринского образование девочек является самостоятельным компонентом.

Анализ современных исследований: Различные аспекты развития женского образования рассматриваются в ряде исследований. Понятие «женщина» раскрывается в толковом словаре русского языка, составленного С.И. Ожеговым. Автор предлагает следующую трактовку дефиниции: «женщина – лицо противоположное мужчине по полу, та, которая рождает детей и кормит их грудью» [1, 195].

Л.В. Применко предлагает более широкую трактовку термина: «женщина – это, прежде всего, воспитательница детей, которая облагораживает семью, а через нее общество. Она является берегиней культурных, национальных традиций своего края, это мать своего народа» [2, 11].

Как видно, С.И. Ожегов определяет преимущественно биологическое назначение женщины в мире, Л.В. Применко же выделяет ее социально-биологическую функцию в обществе. Доцент Фарух Бешер (Турция) в качестве ответа на поставленный нами вопрос приводит одно из изречений Пророка Мухаммада (С.А.В): «Женщины – половинка одного целого, вторая половина мужчины» [3, 12–20], (перевод мой. – Э.А.).

Сущность дефиниций «женское образование» или «образование женщин» раскрыто в «Российской педагогической энциклопедии» (т. I), в диссертационном исследовании Л.В. Применко [2, 13]. Вопрос женского образования тюрко-мусульманок в Крыму изучен и

отражён в исследованиях Н. Хаблемитоглу, Ш. Хаблемитоглу «İ.Gaspralı ve Rusya'da Türk kadın hareketi» (И. Гаспринский и тюркское женское движение в России) [4, 67], а также в публикациях авторов газеты «Терджиман» – «Переводчик» Г. Шанаева «Чему и как учить мусульманку» [5], публицистических трудах И. Гаспринского «Къадынлар улькеси» – «Страна Амазонок» (1890), «Арслан-Къыз» – «Девушка львица» (1893), «Къадынлар» – «Женщины» (1903), в женском журнале «Алем-и нисван», редактором которого был И. Гаспринский, а заведующей редакцией его дочь Шефики Султан Гаспринская [6, 137] и т.д.

Цель статьи: ретроспективный обзор развития женского образования тюрко-мусульманок и развитие сети «новометодных» женских школ в Крыму во второй половине XIX – начале XX веков.

Изложение основного материала исследования. Женское образование возникло как самостоятельная отрасль образования в связи с неравноправным общественным положением женщины [7, 307]. Образование женщин включает усвоение систематизированных общеобразовательных знаний, умений и навыков, а также формирование специфических умений и качеств, которые обеспечивают подготовку женщины к выполнению биологической функции (матери, жены), и ведет подготовку к выполнению социальных, экономических, культурных, правовых обязанностей в жизни и деятельности общества.

Понятие «образование для женщины» характеризуется как доступность или возможность получения образования женщинами [2, 13]. Необходимо отметить, что женское образование было одним из важнейших проблем человечества, разрешение которого притягивало внимание прогрессивных деятелей прошлого. Про важность и необходимость образования женщин свидетельствуют многие литературные произведения, различные философские и педагогические теории.

Возрождение и развитие народного женского движения в Царской России ознаменовано концом XIX и началом XX веков и связано с именами прогрессивно мыслящих людей – Ханифе Ханым Зердаб (Азербайджан), Шефики ханым Гаспринской, И. Гаспринским (Крым) и многими другими.

Знания первенства в деле развития социально-политического женского движения и женского образования принадлежит Исмаилу Гаспринскому. Реформаторское джадидистское движение выдвинуло на очередь женский вопрос.

Просветитель в газете «Терджиман» – «Переводчик» пропагандирует идею системного образования

мусульманок. Анализируя состояние учебного дела в Таврической и Оренбургской губерниях, он подчеркивает, что во многих приходах существуют «мектеб для начального религиозного воспитания мальчиков и девочек» [8], где традиционно мальчиков обучал мулла, а девочек его жена либо другая женщина. Так как, по священному закону ислама, «обучение обязательно (фарз) для мужчины и женщины», то есть «наука одинаково обязательна для мусульманина и мусульманки» [9].

Редактор приводит интересные сведения касательно грамотности представителей обоих полов. Он пишет: «умеющих читать женщин даже больше чем мужчин», а «умеющих писать (т.е. женщин – пояснение мое. – Э.А.) мало» [10]. Объясняет автор такое положение дела невежеством общества, которое по недомыслию своему считало, что обучение девочек письму «поведет к безнравственности, будут, мол, переписываться с любовниками!» [там же].

Бахчисарайский педагог глубоко задумывается над системным обучением девочек начальной грамоте и основам религии. Считал женщин «цветками человеческого сада, призванных Аллахом приносить разумно-нравственные плоды» [там же]. Плодами выступали дети, которых воспитывали матери, либо учащиеся, воспитанные «ходжа-хатун» – «учительницей».

Проблема сущности женского образования в конце 80-х годов XIX века все чаще и чаще выносилась на обсуждение в газете «Переводчик». Интересно письмо в редакцию господина Г. Шанаева, по мнению, которого образование мусульманской женщины «должно носить по преимуществу характер экономической» [5], а его содержание базироваться «на религиозном фундаменте» [там же]. Автор считает, что «давать же иное образование мусульманке, а тем больше так называемое светское, является ненужной роскошью» [там же]. По типу женские школы должны соответствовать закрытым профессиональным учебным заведениям, с курсом элементарных знаний эстетическо-трудового цикла.

Реформаторская программа И. Гаспринского отражала развитие и обновление образования девочек в тюрко-мусульманском мире, основывалась на повышении социального статуса женщины в обществе, разрабатывала механизм соблюдения равных прав мужчины и женщины. Основа же равноправия начинается с возможности получения образования [4, 67].

Вопрос просвещения женщин занимает одно из важнейших мест в дидактической системе Исмаил-бей Гаспринского. В 1894 году организована первая «новометодная» школа для девочек в Бахчисарае. Она располагалась в квартале «Шахболат», на верхнем этаже двухэтажного здания [там же]. Первой учительницей новометодного женского мектеба была Селиме Пембе-ханым Болатукова (?–1905), младшая сестра И. Гаспринского [6, 125].

Содержание обучения включало дисциплины светско-религиозного характера, впрочем, как в школе усул-и джедид для мальчиков. Женские школы нового типа носили профессиональный характер. Ученицы дополнительно изучали предметы эстетического цикла, например: шитье, вышивку, домашнее хозяйство и

так далее. Срок обучения составлял четыре года [там же, 76].

К началу XX века в Бахчисарае насчитывалось 13 школ усул-и джедид для девочек (1906), в Алушке начала функционировать профессиональная женская школа (1906) [11]. Также в югобережном городе существовало учебное заведение смешанного типа, где совместно обучались и мальчики и девочки по новому методу [12]. Сеть новометодных женских школ развивалась под руководством Хасан-бей Зердаби и Зейнелябидит Тагиева в Азербайджане, и в целом на Кавказе – отмечают в монографии Ш. Хаблямитоглу и Н. Хаблямитоглу [4, 76].

В 1910 году И. Гаспринский в брошюре «Народная школа» помещает фотографию учителей и учеников новометодной школы для девочек в Иркутске [13]. Общественное движение, выдвинувшее на очередь вопрос преобразования женских учебных заведений, провело ряд прогрессивных мероприятий: организовало специальные учебные заведения «къыз мектеби» – «школы для девочек», где был введен учебный план, построенный на небольшом количестве учебных предметов с концентрацией их вокруг родного языка, с применением предметно-наглядных уроков.

И. Гаспринский, таким образом, был крупным прогрессивным деятелем в области женского образования. Реформатор-публицист свои идеи по вопросам образования женщин изложил во многих публицистических произведениях: «Къадынлар улькеси» – «Страна Амазонок» (1890), «Арслан-Къыз» – «Девушка львица» (1893), «Къадынлар» – «Женщины» (1903). Редактор «Терджимана» на страницах газеты размещает педагогические статьи, посвященные: а) образованию мусульманок «Шерият разрешает учиться и девочкам» (1895), «Обучение девочек (1901), «По женскому вопросу» (1904); б) правам женщин: «Исламизм и права женщин» (1909), «О правах женщин» (1913) и т.д. Надо отметить, что многие проблемы посвящаются гендерному воспитанию представителей обоего пола.

Примечательно, введение методического руководства учителю «Рехбер муаллимин яки муаллимере елдаш» (1898) Гаспринский начинает с фразы «Джумле муслим ве муслимийе илим фарздыр» [14, 2]. Смысл, которого заключается в том, что «образование обязательно для каждого мусульманина и мусульманки» [там же] (перевод мой. – Э. А.). На наш взгляд, автор осознанно в начале руководства цитирует священное изречение, акцентируя внимание на дефинициях «мусульманин» и «мусульманка», указывая на их обязательное системное обучение.

В книге «Къадынлар» (1903), Исмаил-бей охарактеризовал женщину как «половину мира» [15, 2]. По мнению автора, три основные задачи отражают предназначение женщины: «быть женщиной, матерью и супругой» [там же, 4], (перевод и транслитерация моя. – Э.А.). Эти положения он отразил в разделе «Къадынларнынъ баш вазифелери» (т.е. основные задачи женщины. – комментарий мой. – Э.А.).

Гаспринский ввел в книгу специальные разделы «Биюк къадынлар» – «Великие женщины» [там же, 5–8] и «Шаркъ ве гъарп къадынлары» – «Женщины Запада и Востока» [там же, 9–14], где описывает женщин, известных в политике, управлении западных и

восточных государств. Так, приводятся имена супруги пророка Мухаммада (С.А.В.) Хатидже [там же, 7], Клеопатры, Елизаветы Тюдор, Королевы Виктории, императрицы Екатерины II, раскрываются их заслуги перед Родиной [там же, 7-14].

Проблемы женского образования тюрко-мусульманок освещались в журнале «Алем-и нисван яки ханымлар дюнъясы» – «Женский мир». В 1905 году вышел образцовый номер журнала, как приложение к газете «Переводчик» – «Терджиман», и рассылался бесплатно. Еженедельный журнал для мусульманок освещал полезные материалы, касательно их прав по Шариату и Закону, вопросы домашнего хозяйства, гигиены, воспитания и домашнего труда (рукоделие, ткачество, ковровое дело, шелководство), сопровождая их рисунками.

С целью повышения самооценки женщин в «Алем-и нисван» помещались биографии знаменитых дам того времени, с описанием их жизни и деятельности, их портреты. Например, в образцовом номере представлен портрет царицы Нурсултан [16, 3], описана жизнь Айше и Ляле ханум. «Женский мир» отражал сведения из области элементарной науки и литературы (повести, стихотворения и т.д.).

Редактором-издателем «Алем-и нисван» был И. Гаспринский, а заведующей редакцией его дочь Шефика Султан Гаспринская (14.10.1886 – 31.08.1975) [6; 2, 69-70]. Шефика-ханым в мемуарах указывает, что поначалу в журнале публиковались материалы И. Гаспринского, ее и ученика-эмигранта из Гянджи (Азербайджан) Абдуллах Сура, проживающего в Стамбуле. Стил и язык (тюрксий) соответствовал «Терджиману», что со временем определило масштабы распространения журнала. Однако в 1907 году, по объективным причинам, «Алем-и нисван» прекратил свою работу» [4, 36-45].

Во второй половине XIX века идея об образовании женщин, социально-правового, экономического, политического равенства представителей обоих полов, начала служить в деле организации народного женского движения тюрко-мусульманок. Пальма первенства в этом деле принадлежала Крымскому реформатору, его супруге (Зоре Акчуриной. – комментарий мой. – Э.А.), дочери и последователям.

Проблема развития народного женского движения мусульманок в Крыму и тюркском мире требует от-

дельного изучения и ждет своих исследователей. Так, Ш. Гаспринская в газете «Переводчик» отмечала о том, что в 1905 году в царской России функционировали следующие учебные заведения: Александрийское женское училище (Баку) и целая серия новометодных женских школ.

Необходимо отметить, что вопрос женского образования в Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX веков актуализировался не только среди тюрко-мусульман. Так, например, в 1898 году была открыта Симферопольская женская гимназия, учрежденная Е.И. Оливер, как женское училище второго разряда. В 1901 г. преобразована в женское училище первого разряда, а в 1904 г. – в гимназию.

Симферопольская гимназия, учрежденная В.А. Станишевской, открыта 1905 г. на правах прогимназии. В сентябре 1907 г. преобразована в гимназию [18, 89].

В первой половине XX века в различных городах Таврической губернии – Евпатории, Керчи, Симферополе, число частных женских гимназий заметно увеличилось.

Евпаторийскую женскую гимназию А.П. Руцинская и А.А. Миронова преобразовали из частного учебного заведения I разряда. Дата основания 11 июня 1914 года. Керченская женская гимназия Э.А. фон – Таубе открыта в 1914 г. и существовала до 1920 года. Устав и программы двухгодичных педагогических курсов, сведения об успеваемости учащихся, аттестаты и сведения об окончании гимназии находятся в Государственном архиве Республики Крым. Проблема изучения развития женских училищ и гимназий в Таврической губернии, основанных во второй половине XIX века, требует детального и глубоко изучения, остается актуальной для современной науки.

Выводы и результаты исследования: Вопрос развития женского образования тюрко-мусульманок Крыма требует систематического и глубокого анализа, а именно до конца не изучено содержание образования девочек в «старометодных» и придворных школах в ханский период, сеть и география «новометодных» школ, судьба выпускниц реформированных школ. Не транслитерированы учебники для данных типов учебных заведений, не определен вклад передовых педагогов в развитие женского образования.

ЛИТЕРАТУРА

- Ожегов С.В. (совместно с Н. Ю. Шведовой). Толковый словарь русского языка. – М. 1999. – 944 с.
- Применко Л.В. Проблеми жіночої освіти у національних системах освіти і виховання України і Франції (XVIII – перша чверть XX століття): Дис... к. пед. наук, спец.: 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” – К., 1994. – 264 с.
- Beşer F. Hanımlara özel fetvalar- İstanbul, Nun M., 2000. – 395 р.
- Hablemitoglu S., Hablemitoglu N.S. Gaspıralı ve Rusya’da Türk kadın hareketi (1893–1920): Ankara: Ajans-Türk Mat. San. A.S, 1998. – 672 р.
- Шанаев Г. Чему и как учить мусульманку // Переводчик. – 1889. – № 33, 18 сентября.
- Керим И. А. Гаспринскийнинъ “джанлы” тарихи 1883–1914. – Акъмесджит: Тарпан. – 1999. – 408 с.
- Женское образование // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – С. 307–309.
- По учебному делу // Переводчик. – 1889. – № 31, 26 августа.
- Кое о чем. Фельетон. // Переводчик. – 1884. – № 19, 21 мая.
- По учебному делу // Переводчик. – 1889. – № 31, 26 августа.
- Еньи кьыз мектеби // Терджиман. – 1904. – № 17, 6 марта.
- Анифе Къайбулла Къызы. Из Алулки // Переводчик. – 1904. – № 18, 9 апреля.
- Гаспринский И. Миллий мектеб дестеси. – Бахчисарай: «Терджиман» гъазетасы басма ханеси, 1910. – 10 с.
- Гаспринский И. Рехбер муаллимин яки муаллимлере елдаш. – Багъчасарай: «Терджиман» гъазетасы таш ве хуруфат басма ханесинде басылды, 1898. – 32с.
- Гаспринский И. Къадынлар. – Бахчисарай: типо-литография газеты «Переводчик», 1903. – 19с.
- Нурсултан ханым ресими // Алем-и нисван. – 1905. – С. 3.
- Главный источник массового народного образования // Переводчик. – 1897. – № 85, 21 октября.
- Крымский областной государственный архив. Путеводитель / Под общ. Ред. А. Д. Беликовой, А. А. Степановой. – Симферополь: Крымиздат, 1961. – 314 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Ozhegov C.B. (with N.Yu. Shvedova). Dictionary of Russian language. – M. 1999. – 944 p.
2. Primenko L.V. Problems of woman's education in national education systems of education of Ukraine and France (XVIII-XX century first quarter): Dis... cand. ped. sc. – K., 1994. – 264 p.
3. Beşer F. Hanımlara özel fetvalar- İstanbul, Nun M., 2000. – 395 p.
4. Hablemitoglu S., Hablemitoglu N.S. Gaspıralı ve Rusya'da Türk kadın hareketi (1893–1920): Ankara: Ajans-Türk Mat. San. A.S, 1998. – 672 p.
5. Shanaev G. What and how to teach Muslim // Perevodchik. – 1889. – № 33, September 18.
6. Kerim I.A. Gasprinskiy'nin "dzhani" tarihi 1883–1914. [New story Gasprinsky]– Ak'mesdzhit: Tarpan. – 1999.– 408 p.
7. Women's education // Russian Pedagogical Encyclopedia. – M., 1993. – Vol. 1. – P. 307-309.
8. In the case of school // Perevodchik. – 1889. – № 31, August 26.
9. Something, Feuilleton // Perevodchik. – 1884. – № 19, May 21.
10. In the case of school // Perevodchik. – 1889. – № 31, August 26.
11. New girls' schools // Terdzhiman. – 1904. – № 17, March 6.
12. Anife K'aybulla Kyiziyi. Iz Alupki. From Alupka // Perevodchik. – 1904. – № 18, April 9.
13. Gasprinskiy I. Milliyy mekteb destesi [The development of national schools]. – Bahchisaray: «Terdzhiman» gazetasyi basma hanesi, 1910. – 10 p.
14. Gasprinskiy I. Rehber muallimin yaki muallimlere eldash. – Bagchisaray: «Terdzhiman» gazetasyi tash ve hurufat basma hanesinde basyldy, 1898. – 32 p.
15. Gasprinskiy I. Kadyinlar [Women]. – Bahchisaray: tipolitografiya gazetyi «Perevodchik», 1903. – 19 p.
16. Nursultan hanyim resimi [Nursultan's picture] // Alem-i nisvan. – 1905. – P. 3.
17. Glavnyy istochnik massovogo narodnogo obrazovaniya [The main source of mass public education] // Perevodchik. – 1897. – № 85, October 21.
18. Crimean Regional State Archives. Travel Guide / Gen. ed. A.D. Belikova, A.A. Stepanova. – Simferopol: Kryimizdat, 1961. – 314 p.

Abibullaeva E.E.

The development of primary education for women in the Crimea in the second half of XIX - early XX centuries

Abstract. This article discusses the development of women's education Turkic Muslim Crimea in the second half XIX- early XX centuries, as well as the formation of "novometodnyh" schools for girls, the contribution Ismail Gasprinsky, Shefika Gasprinskaya, Pemba Bolatukova (Gasprinskaya) in the formation of these institutions.

Keywords: women's education, women's education Turkic-Muslim in the Crimea, I. Gasprinskii, didactic system, Sh. Gasprinskaya, "novometodnaya" school for girls

Аблитарова А.Р.

**Развитие социально-эмоциональной ориентации детей дошкольного возраста
из неполной семьи в условиях современности**

*Аблитарова Алиде Рефиковна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье раскрываются механизмы и этапы развития социально-эмоциональной ориентации детей дошкольного возраста, их особенности в неполной современной семье. Для ребенка семья занимает всегда первое, главенствующее место, она является одновременно и средой обитания и воспитательной средой. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия. Социально – эмоциональная ориентация детей в современном обществе под влиянием стереотипов усложняется еще и тем, что семья как первый и самый важный социальный институт, а если семья неполная или неблагополучная, то знания, полученные в этом институте, обернутся против самого ребенка. В современном обществе остро стоит вопрос о том, что семья не справляется со своей основной функцией – воспитанием детей, в том числе и гендерным воспитанием.

Ключевые слова: *ребенок, семейное воспитание, неполная семья, социально-эмоциональная ориентация, социализация*

В двадцать первом столетии людей коснулась проблема гендерного воспитания, это и не удивительно. Семейный институт потерял свой авторитет для молодых пар, которые хотят завести семью. К сожалению к вопросам о создании семьи, воспитании детей относятся очень легкомысленно, не задумываясь о последствиях. Увеличившееся число разводов, количество неблагополучных семей, определение детей в детские дома приводит к тому, что подрастающее поколение не понимает, как жить в нашем мире. Ведь общество само создает гендерные стереотипы, передает их из поколения в поколения и предъявляет требования к их выполнению. Усиливающаяся роль женщин в государственном управлении, в науке, медицине, воспитании, культуре и искусстве настолько очевидна, что уже не нуждается в эмпирических доказательствах. Женская часть населения стала важнейшим структурным компонентом трудовых ресурсов, причем в составе экономически активного населения большинства различных индустриальных стран женщины составляют от 40% до 50%, увеличивая быстрыми темпами, так называемую группу «self-madewoman» (дословно «женщины, сделавшие себя сами»). Профессиональная деятельность женщин, как показывают последние исследования, оказывает существенное влияние на рост национального дохода ведущих стран мира, во многом меняя модели взаимодействия в профессиональной среде и определяя многие направления социальных парадигм развития человечества [9, с. 19-35].

Педагоги, которые работают только с девочками или мальчиками, могут подтвердить, как влияет на коллектив появление представителя противоположного пола. Но это влияние может быть разным. Часть детей воспитывается в семьях, где примером поведения являются мама или бабушка. В школе работают и учат детей тоже женщины. Из-за чего в наше экономически тяжелое время и наблюдается смена семейно-ролевых отношений [10, с. 187]. Разумеется, все эти привходящие обстоятельства затрудняют полноценное включение женщин в профессиональную деятельность. Другой важной чертой является признание необходимости сочетания различных социальных ролей - не только активной участницы трудовой и общественной жизни, но и «хозяйки дома», матери. Женщины избирают различные варианты сочетания этих ролей, хотя большинство устойчиво ориентируются на одинаковую их зна-

чимость. Конкретный выбор жизненного пути женщины делает сама в соответствии со своими личными качествами, предпочтениями, вкусами, обстоятельствами жизни, но возможность такого выбора сильно зависит от того, какую экономическую и моральную поддержку окажет ей государство и общество на каждом из избранных ею путей [2, с. 15].

Однако никакая, даже самая прогрессивная, социальная практика не может отменить психологические трудности, которые возникают при «двойной» занятости женщины на работе и дома. Равноправное положение женщины в обществе существенно изменяет традиционные представления о таких чертах, как мужественность и женственность. Происходит дефеминизация традиционно мужских областей (текстильной, пищевой) и феминизация областей деятельности с традиционно мужским направлением (управление, наука). Технология будущего связана с компьютеризацией, электронизацией, способствует стиранию грани между мужской и женской чертами деятельности.

Психологические исследования (А.И. Захарова, А.С. Спиваковской, Е.О. Смирновой, В.С. Собкина, Й. Лангмейера, З. Матейчека и др.) свидетельствуют, что в силу названных причин дети из неполных семей, по сравнению со сверстниками из полных семей, обладают рядом психологических особенностей: более низкой школьной успеваемостью, склонностью к невротическим нарушениям и противоправному поведению, проявлениями инфантильности, негативным отношением к родителям, нарушениями полоролевого поведения [5, с. 25], тягостным чувством отличия от сверстников, неустойчивой, заниженной самооценкой с актуальной потребностью в ее повышении, неадекватной требовательностью к матери и высоким желанием изменений ее поведения, активным поиском «значимого взрослого» [10, с. 62].

По данным Е.О. Смирновой и В.С. Собкина [8, с. 124], детям из неполных семей для их полноценного психического развития не хватает своевременной эмоциональной поддержки и понимания взрослыми своеобразия формирования их характера, признания в семье или среди сверстников; непосредственности в выражении чувств; жизненного тонуса; уверенности в себе и решительности в действиях и поступках; способности легко устанавливать контакты и длительно поддерживать их на взаимоприемлемом уровне; гиб-

кости и непринужденности в отношениях, умения принимать и играть роли.

Психологическая поддержка детей из неполных семей, в том числе, и с отклонениями в поведении должна быть направлена, прежде всего, на восстановление их нормального психолого-социального статуса, на их адекватную самореализацию за счет проработки психологических трудностей и проблем: информационных, поведенческих, мотивационных, эмоциональных, характерологических. Развитие гендерных схем, обусловленных полом социокультурных норм или стереотипов, является следствием уровня когнитивного развития ребенка, а также результатом влияния отдельных сторон культуры, которые ребенок может наблюдать.

Гендерные понятия формируются у детей на основании того, чему их учат, а также за счет подражания тем моделям, которые их окружают. Кроме того, в развитие этих понятий вносят определенный вклад литературные произведения, кино и телевидение. Современные исследования стереотипных моделей свидетельствуют о том, что полоролевые образы, появляющиеся на телеэкранах в течение 10-15 лет, остаются в целом устойчивым, традиционным. Устоявшие полорольные модели легко воспринимаются детьми, становятся стереотипными и характеризуются противопоставлением одного пола другому.

В семейной иерархии, в современном обществе, мать занимает главенствующую позицию, так как именно она исполняет роль «добытчика» и в семье нет стабильности в занимаемых позициях. Поэтому ребенок часто не осознает своей позиции или роли, отведенной его полу. В семье с одним родителем, чаще это бывает «мать-одиночка» или ребенок на попечении бабушки, происходит подобный перекося в распределении ролей [5, с. 26].

Всеобъемлющее влияние родителей на детей, а также содержание и характер этого влияния объясняется теми механизмами социализации ребенка, которые с наибольшей эффективностью активизируются в семейном воспитании. Именно здесь и закладываются базисные и основополагающие компоненты формирования полоролевой дифференциации, идентификации ребенка [5, с. 27].

Источником благополучия ребенка в семье, условием его правильного воспитания, счастливого детства является любовь к нему родителей. Живя в семье, ребенок, по словам В.А. Сухомлинского, должен быть уверен, что его кто-то очень любит, и он тоже кого-то любит безгранично. Такая любовь создает чувство защищенности, душевного комфорта. При этом ребенок активнее постигает мир, легче овладевает знаниями. У него свободнее раскрываются дарования, он увереннее определяет свою дорогу в жизни, выбирает друзей. Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья, в которой формируются основы характера человека, его ценностные ориентации, нормы поведения и взаимодействия с окружающими. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности нашей жизни являются существенным фактором, который дестабилизирует традиционные семейные отношения. Тенденции развития современной семьи выглядят так: резкое падение количества заключаемых браков, увеличение

числа людей, не стремящихся иметь семью, снижение детности семей [8, с. 90]. Подробную схему анализа семьи предложил известный психиатр Е.А. Личко [7, с. 24]. Его описание семьи включает следующие характеристики и их варианты:

- структурный состав: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или только отец); искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери);
- функциональные особенности: гармоничная семья; дисгармоничная семья.

Неполная семья возникает в силу разных причин: рождения ребенка вне брака, смерти одного из родителей, расторжения брака либо раздельного проживания родителей. В соответствии с этим выделяются основные типы неполной семьи: внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся. Различают также отцовскую и материнскую семьи, которые и составляют абсолютное большинство среди неполных семей. Наиболее часто встречающаяся причина возникновения неполной семьи в наше время – развод, который, по мнению В.А. Сысенко, является стрессовой ситуацией, угрожающей душевному равновесию одного или обоих партнеров и, особенно, детей [6, с. 23].

Установлено по методике диагностики полимотивационных тенденций «Я-концепции» [1, с. 31], что для детей из неполных семей особенно значимы вера в лучшее, ярко выражена потребность в общении и взаимодействии с окружающими, направленность на труд, а также следование собственным нравственным нормам, при этом они менее склонны соблюдать требования социума, слабо выражены ответственность, долженствование, необходимость. Так же дети из неполных семей в основном имеют общее пессимистическое отношение к прошлому, травмы и боль которого накладывают серьезный отпечаток на их взаимоотношения с окружением и жизненные планы, либо считают, что все события их жизни предопределены судьбой, и они не в силах что-либо изменить. Иначе говоря, дети из неполных семей, пережившие в детстве много событий, имевших негативную эмоциональную окраску, больше ориентируются на других людей, готовы думать о других даже в ущерб себе. Оптимистическая мотивация прямо связана с тенденцией к аффилиации, т.е. эти дети выделяются верой в лучшее, пассивным ожиданием благополучия при наличии желания признания со стороны окружения.

Данные Е.О. Смирновой и В.С. Собкина говорят о том, что детям из неполных семей не хватает: уверенности в себе и решительности в действиях и поступках, способности легко устанавливать контакты и длительно поддерживать их на взаимоприемлемом уровне, гибкости и непринужденности в отношениях. Кроме того, психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие отсутствия одного из родителей.

Дети из неполных семей, имеющие негативное прошлое, больше ориентированы на других людей. Можно предположить, что пережитая ими психологическая травма способствует проявлениям сочувствия, желания быть полезным другим даже в ущерб себе. Вполне вероятно, что они более склонны проявлять заботу и со-

переживание, чем дети с позитивным прошлым, поскольку на собственном опыте познали боль.

Несмотря ни на что, неполная семья, хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, но обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей. Психологи и члены семьи могут способствовать развитию необходимых умений и качеств для предотвращения негативных последствий сложившейся ситуации и преобразования семейного сценария. В процессе воспитания детей из неполных семей важную роль играет и гендерный фактор, который необходимо учитывать и реализовывать, опираясь на социально-психологические особенности детей, лишенных одного из родителей.

В современной обществе преобладающей формой семейной организации является простая (нуклеарная) семья. По данным статистики, средний показатель количества членов семейного домохозяйства составлял в селе 2,74, в городских поселениях – 2,54 [23, с. 17]. Сведение к минимуму значения средней величины семейных домохозяйств прежде всего является следствием высоких темпов нуклеаризации семей в Украине (процесса, начавшегося в 1960-х годах). Эта тенденция продолжается и усиливается ныне в результате дальнейшего распространения однодетности и бездетности [25, с. 40]. По мнению украинских демографов, особую тревогу вызывают следующие тенденции, характеризующие эволюцию института семьи в наше время:

- распространение малодетности и возрастание однодетности;
- стабильная тенденция увеличения количества неполных семей, состоящих в основном из матери и детей (гораздо реже – отца и детей) из-за повышенного уровня разводов и безбрачного материнства;
- тенденция к постепенному расширению и разнообразию форм брачно-семейных отношений, основывающихся на консенсуальных (юридически неоформленных) браках;
- распространение безбрачного одиночества и повышение доли одиночек не только в старшем, но и в младшем брачном возрасте (в результате обнищания, и особенно из-за отсутствия жилья для новой семьи, повышенной мужской смертности в среднем и старшем возрасте, распространения трудовых миграций).

В большинстве культур муж и жена разделяют функции в семье. Т. Парсонс и Р. Бейлз назвали их роли инструментальной и экспрессивной соответственно (муж – добытчик, жена создает хорошую психологическую атмосферу в семье). Когда появляются дети, супруги продолжают такое разделение. Муж заботится о финансовой стороне воспитания, он должен заработать деньги, чтобы дети могли быть накормлены, одеты, получили образование и т.п. Жена выполняет домашнюю работу и воспитывает детей. Попытки изменить этот традиционный стереотип ни к чему не привели. По данным Рассела, некоторые мужчины при рождении детей оставались дома и занимались домашней работой, но долго это не продолжалось.

Исследования в 15 странах, которые провел Стоун, продемонстрировали следующее [11, с. 75]: хотя ра-

ботающие матери проводят с детьми меньше времени, чем домохозяйки, это все же большее время, чем у работающих отцов. Матери часто остаются наедине с ребенком, в то время как отцы занимаются с ребенком в основном в присутствии матери. Также обнаружилось, что когда оба родителя находятся дома с ребенком, основное психологическое внимание ему уделяет мать: она стимулирует его активность, выражает свое эмоциональное отношение, при необходимости утешает, в то время как отец читает или смотрит телевизор. Когда дети вырастают и идут в школу, большая часть ответственности за их повседневную жизнь все равно остается на плечах матери. Существуют и другие семьи, где один супруг идет на работу, а другой остается с ребенком, и работа позволяет им делать это по очереди. Лэмб Эн выделили 3 вида родительского вовлечения в воспитание детей [11, с. 18]:

1) взаимодействие – прямые контакты с ребенком, ежедневные действия по заботе о нем и управление его активностью;

2) присутствие – наблюдение за ребенком без контактов и взаимодействия с ним;

3) ответственность – родитель вселяет уверенность в ребенка, мобилизует его внутренние ресурсы, заботится о его здоровье. Оказалось, что соотношение вовлечения матерей и отцов по указанным видам следующее: по присутствию – 2:1, по взаимодействию – 3:1, а по ответственности – 10:1.

Эти результаты демонстрируют значительно большее участие матерей в воспитании детей по сравнению с отцами. В нашей культуре также принято возлагать ответственность за воспитание детей на мать, причем даже при условии, что она работает. В этом плане женщины-матери значительно более перегружены – не только по сравнению со своими мужьями, но и по сравнению со своими зарубежными коллегами, и психологически наше общество не готово сочувствовать трудностям матери, которая «сидит дома и ничего не делает». Государство поддерживает молодые семьи посредством денежных выплат за ребенка, дает возможность взять ипотеку на собственное жилье, но важно, что б семьи гнались не за финансовыми прибылями, а работали над созданием крепкой и надежной «ячейки общества». Необходимо учиться быть хорошими родителями, не бояться ошибаться, брать на себя ответственность, что б воспитать счастливых детей и обеспечить для своих внуков и правнуков счастливую семейную жизнь. Не стоит забывать, что дети повторяют родительские ошибки, т.к. действуют по увиденному семейному сценарию.

Что касается системы полового воспитания, то об этом можно будет по-настоящему говорить лишь тогда, когда данная система органически растворится в повседневной жизни и станет её неотъемлемой частью, и когда в необходимости полового воспитания никого уже не нужно будет убеждать. Важнейшим фактором, приближающим это время, является заинтересованность педагогов и родителей, и их творческий подход к решению новых задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурко Т.А. Трансформация института современной семьи // СОЦИС: Социологические исследования. – 1995. – С. 22-28
2. Добровольский Д.О., Кирилина А.В. Феминистская идеология в гендерных исследованиях и критерии научности // Гендер как интрига познания. (Московский государственный лингвистический университет. Лаборатория гендерных исследований). – М.: Рудомино, 2000. – С. 19-35.
3. Здравомыслова О.М. Российская семья в 90-е годы: жизненные стратегии мужчин и женщин // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М.М. Малышевой. – М., 2001. – 220 с.
4. Каким должен быть твой ребенок? / Х. Штольц. Дети и семейный конфликт / Л. Анзорг: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
5. Радина Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 23-27.
6. Райгородский Д.Л. Психология семьи. (Серия «Психология семейных отношений»). Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара; Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 310 с.
7. Смирнова Е.О. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье / Е.О. Смирнова, В.С. Собкин // Вопр. психол. 1999. № 6. – С. 18-28.
8. Сысенко В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. – М., 2003. – 230 с.
9. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. М., 1987. – 210 с.
10. Тюгашев Е.А. Семейведение: учеб. пособие / Е.А. Тюгашев, Т.В. Попкова. Новосибирск, 2003. – 111 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Gurko T.A. Transformation of the institution of the modern family // SOCIS: Sociologic researches. – 1995. – P. 22-28.
2. Dobrovolskiy D.O., Kirilina A.V. Feminist ideology in gender studies and scientific criteria // Gender as an intrigue of knowledge (Moscow State Linguistic University. Laboratory of gender studies). – M.: Rudomino, 2000. – P. 19-35.
3. Zdravomyslova O.M. Russian family in the 90s: the life strategies of men and women // Gender kaleidoscope. Course of lectures / Ed. by M. Malysheva. – M., 2001. – 220 p.
4. What kind is your child should be? H. Shtolts. Children and family conflict / L. Anzorg: Bk. for teachers. – M.: Enlightenment, 1987. – 144 p.
5. Radina N.K. On the use of gender analysis in psychological researches // Questions of psychology. – 1999. – no. 2. – P. 23-27.
6. Raigorodskiy D.L. Family psychology. (Series "Psychology of family relations"). Textbook for the faculties of psychology, sociology, economics and journalism. – Samara: Publishing House "Bahrah-M", 2002 – 310 p.
7. Smirnova E.O. Specificity of emotional-personal sphere of children living in single-parent family / Smirnov E., Sobkin B. // Problems. of psychol. – 1999. no. 6. – P. 18-28.
8. Sysenko V.A. The marital conflict / V.A. Sysenko. – M., 2003. – 230p.
9. Titarenko V.Y. Family and development of personality / V.Y. Titarenko. – M., 1987. – 210 p.
10. Tyugashev E.A. Family study: Textbook / E.A. Tyugashev, T.V. Popkova. – Novosibirsk, 2003. – 111 p.

Ablitarova A.R.

Development of socio-emotional orientation of preschool children from single-parent families in modern conditions

Abstract. The article describes the mechanisms and stages of development of socio-emotional orientation of preschool children, their peculiarities in single-parent modern family. Family always takes the first, dominant place for child, it is both the habitat and educational environment. The influence of the family, especially in the initial period of a child's life, much higher than other educational impact. Under the influence of stereotypes socio-emotional orientation of children in today's society is rather complicated by the fact that family is the first and most important social institution, and if the family is incomplete or dysfunctional, the knowledge gained in this institution, would be turned against the child. In modern society, it is an acute issue that family cannot cope with its main function – children education, including gender education.

Keywords: child, family education, single-parent family, socio-emotional orientation, socialization

Аджимамбетова Г.Ш.

Синтаксические особенности наречий в крымскотатарском языке

*Аджимамбетова Гульнара Шаибовна, кандидат филологических наук
доцент кафедры крымскотатарского и турецкого языкознания
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Республика Крым*

Аннотация. В статье рассматриваются наречия, встречающиеся в крымскотатарских предложениях, даются рекомендации при изучении наречий на уроках крымскотатарского языка. Большую роль в становлении наречий играет синтаксис. Наречия крымскотатарского языка характеризуются употреблением в функции обстоятельства. Синтаксические функции наречий вытекают из его семантики. В предложении адвербы вступают в зависимую связь с глаголом и именем прилагательным. В крымскотатарском языке наречия, сочетаясь с глаголом, выполняют функции: а) различных обстоятельственных членов предложения, б) прилагольного определения. В сочетании с прилагательными роль члена предложения у наречия значительно слабее, поэтому оно не является отдельным членом предложения, а служит для усиления или ослабления значения определения. Обстоятельства образа действия часто выражаются наречиями действия. Характеризуя действие в количественном отношении, наречия в предложении играют роль обстоятельства меры. Темпоральные обстоятельства показывают, что признак действия связан с определённым моментом времени. Обстоятельства, характеризующие действие с точки зрения целенаправленности, могут быть выражены наречиями цели. Наречия причины в предложении являются обстоятельствами причины, подчёркивая основание, в силу которого протекает или происходит действие.

Ключевые слова: *тюркские языки, крымскотатарский язык, наречие, лексико-грамматические особенности, члены предложения, синтаксические функции*

Постановка проблемы. Современное состояние языка и проблемы его развития приобретают особую значимость в крымскотатарском языкознании. Поэтому углублённое изучение специфики наречия, выявление грамматических признаков, анализ образования и происхождения, синтаксические особенности наречий, раскрытие общих закономерностей в формировании этой части речи – наиболее объективный путь к изучению грамматического строя крымскотатарского языка. В системе частей речи тюркских языков наречие занимает особое место. Долгое время оно не имело постоянного статуса, часто занимая промежуточное положение между знаменательными и служебными словами. Несмотря на это, наречие признавалось всеми авторами и рассматривалось в одном ряду со вспомогательными частями речи (частицами) (А. Казем-Бек., А.Н. Самойлович, Б. Шевкый, Абдулькадыр).

Актуальность. Несмотря на определённые успехи, достигнутые в тюркологии в области изучения этой части речи, в настоящее время остаётся много неясных, дискуссионных вопросов: ведутся споры по проблеме происхождения и объёма наречной лексики, определения наречий, их классификации, функциональной нагрузки, не выяснен состав корневых наречий, по-разному толкуются их структурно-морфологические особенности, до сих пор продолжается смешение наречия с другими частями речи, остаются неизученными словообразовательные модели и т.д. Решение этих вопросов являются актуальным для современной лингвистики. Следовательно, **актуальность** работы определена явной недостаточной изученностью наречия в современном крымскотатарском языке.

Анализ последних исследований по проблематике работы. Грамматический класс наречий широко изучается сравнительно недавно. Многие из вопросов, касающихся наречий, в настоящее время не имеют однозначного решения. Такая сложность объясняется «исключительной пестротой семантики и морфологического строения, зыбкостью и текучестью границ (постоянная адвербиализация изменяемых частей речи и переход наречий в служебные слова)». В результате появляются различные точки зрения и различные под-

ходы к изучению этой части речи. Так, в XIX в. в русских грамматиках был сугубо синтаксический подход к наречиям, о чём свидетельствуют работы К.С. Аксакова, А.А. Шахматова, А.А. Потебни. Позже появилась морфологическая точка зрения. Таким образом, сложилось противоречие между синтаксическим и морфологическим подходом к изучению этой грамматической категории. В современной лингвистике наречие рассматривается как самостоятельный лексико-грамматический класс. С 40-х годов XX столетия начинается более глубокое изучение наречий. На материале тюркских языков проблемы наречий затрагивались в работах Н.К. Дмитриева, А.К. Боровкова, Э.В. Севортяна, А.Н. Кононова, Н.А. Баскакова и др. Кроме грамматик, где адвербы рассматривались лишь в аспекте общей характеристики частей речи, в последующем появляются работы, посвящённые специальным вопросам наречий в отдельных тюркских языках. Как известно, в тюркологии существуют работы по исследованию наречий, однако цельное лингвистическое описание данной части речи в современном крымскотатарском языке ещё не осуществлено. Некоторые вопросы наречий затрагиваются в учебных пособиях, выпущенных в последние годы А.М. Меметовым, и в отдельных статьях, посвящённых изучению крымскотатарского языка

Целью данной статьи является изучение синтаксических особенностей наречий в крымскотатарском языке.

Методологической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных учёных: В.В. Виноградова, А.А. Шахматова, Н.К. Дмитриева, Н.А. Баскакова, А.Н. Кононова, А.Н. Самойловича, Э.В. Севортяна, А.М. Меметова и других; арабграфические издания, грамматики различных языков, лингвистические этимологические словари, словари тюркских языков, двуязычные словари. Источниками материала послужили тексты художественной литературы известных крымскотатарских писателей, созданные в разное время, начиная с конца XIX века и до наших дней, и переводная литература, опубликованные фольклорные произведения, периодическая печать и живая разговорная речь.

Основной материал. Большую роль в становлении наречий играет синтаксис. Наречия крымскотатарского языка характеризуются употреблением в функции обстоятельства. Профессор А.М. Меметов указывает, что синтаксические функции наречия вытекают из его семантики. В предложении адвербы вступают в зависимую связь с глаголом и именем прилагательным. Сочетаясь с глаголом, они выполняют функции а) различных обстоятельственных членов предложения, б) прилагательного определения. В сочетании с прилагательными роль члена предложения у наречия значительно слабее, поэтому оно не является отдельным членом предложения, а служит для усиления или ослабления значения определения [3, 138].

1. Наречия в функции определения, дополнения, сказуемого. Употребление наречий не ограничивается функцией обстоятельства. Они могут выступать и в роли других членов предложения, в частности, определения, дополнения, в составе сказуемого, приобретая предикативные показатели: Талебелернинъ эписи *мындамы*? 'Все ли ученики *здесь*?' Бабань *бу ердеми*? 'Папа *здесь*?' При этом меняется и место расположения наречия: как сказуемое оно перемещается на конец предложения.

В некоторых случаях наречия – сказуемые могут не иметь предикативных показателей: Акылы эр вакыт *огде*. 'Умный всегда *вперед*'. Саат десенъ де *еринде*. 'Если скажешь, что часы, то *к месту*'. Сен *анда* – мен *мында*. 'Ты *там*, я *здесь*'. Акылы экенсинъ, айткъанынъ *догъру*. 'Ты, оказывается, умный, сказанное тобой – *верно*'. Сизде эр шей *аксине*. 'У вас всё *наоборот*'. Лякин оларны огренмек *кучь*. 'Но это выучить *сложно*'. Койде адам *пек аз*. 'В селе людей *очень мало*'.

Для обозначения времени при сказуемых-глаголах может употребляться вспомогательный глагол *эди*, модальные слова *экен*, *эмиш*.

чокъ эди 'было много': Одаларда адам *чокъ эди*. 'В комнатах людей было *много*'.

чокъ экен 'оказывается много': Багъчада джевиш *чокъ экен*. 'Оказывается в саду ореха *много*'.

чокъ эдилер 'было много': Базар ичиндеки чайханеде Темирбекнинъ таныш-билишлери *чокъ эдилер*. 'В чайхане, которая находится на рынке, знакомых Темирбека было *много*'.

Наречие-сказуемое в отрицательной форме сочетается с отрицательной частицей *дегиль* – показателем сказуемости (предикативности): огълан *анда дегиль эди*. 'Мальчик был не там'. Тапкъанынъ джойсанъ *языкъ дегиль*. 'То, что нашёл, потерять не жалко'.

Некоторые формы наречий, конверсируясь в прилагательные, обозначают признак предмета и выступают в функции определения: *чокъ* алма. 'Много яблок'. *Аз* одун кетирдинъ. 'Принёс *мало* дров'

Наречия-дополнения в крымскотатарском языке встречаются редко. Субстантивируясь, они выступают в роли дополнения, приобретая падежные флексии: *Бугунни* кьююньыз да, *ярынгъысыны* ойланыньыз. 'Не думайте о *сегодняшнем*, думайте о *завтрашнем*'.

Приведённые примеры показывают, что наречия могут выступать в функции определения, дополнения, в составе сказуемого.

По своему значению наречие является качественным определителем, поэтому оно, в основном, стоит

впереди слова, к которому оно относится. Чаще всего наречие определяет глагол. Рассмотрим случаи сочетаемости глаголов и наречий. Эта группа словосочетаний самая многочисленная из всех употреблений наречий с другими частями речи. Почему же такое предпочтение отдают наречия именно глаголу? Прежде всего вспомним, что наиболее характерная функция в предложении – обстоятельственная. Функция обстоятельств – конкретизировать действие, указывать на его способ, характеристику, условия, место, время, причину. Как указывает И.И. Мещанинов, «выступая в составе группы сказуемого вместе с глаголом, наречие не оказывается в равноправном с ним положении. Наречия характеризуют действие в его процессе, уточняют модальные его оттенки, указывают на место, время, условия его совершения, но не обозначают самого действия. Поэтому, сопровождая глагол, они выступают выразителями тех признаков, которые отмечаются в сказуемом и остаются без особого выражения в самом глаголе» [4, 341].

В крымскотатарском языке наречия, входящие в состав словосочетаний, как правило, стоят перед глаголом.

↓
Adv V;

Бираз вакыттан сонъ нефес ала башлады, *къайта-къайта* эснеди. 'Через некоторое время он стал дышать, *неоднократно* зевнул'. Бутюн полк *джегюрдже* курешти. 'Весь полк *храбро* боролся'. Анифе битайны мен *сюфте* корьдим. 'Анифе битайку я *впервые* увидел'.

Второе синтаксическое свойство наречий – способность сочетаться с другими знаменательными словами по способу примыкания. Чаще всего они примыкают к глаголам, включая все его формы: *Яхшы* чалыштырыньыз, кърсагъы семсин. 'Заставьте *хорошо* работать, пусть живот уйдёт'.

– сочетание наречий с существительными: Биз *анда мектепте* турдыкъ. Керекмей, *якъында* эвде ичип чыкътыкъ. 'Мы стояли *там* в школе. Не надо, *недавно* дома мы попили'.

– сочетание наречий с личными глаголами: Мустафа агъам *къатты* юкълады. 'Брат Мустафа спал *крепко*'. Сен *ботен* агълайсынъ. 'Ты *зря* плачешь'. Бир-биримизни *яшлыкътан* бильсекте... 'Хотя мы и знали друг друга *смолodu*...'. О шей эсиме *энди* тюшти. 'Я вспомнил это *только сейчас*'.

– сочетания с причастиями: *Узакъта* тургъан къыз меним аптем эди. 'Стоявшая вдалеке девушка была моей сестрой'. Балабанов цех ёлбашчыларыны *яхшы тызыкътыргъан* сонъ, ишини битти сая. 'Балабанов после того, как *хорошо* поднатаскал руководителей цеха, считал работу законченной'. Энвер *саба* тургъан сонъ, геджедеки вакъианы хатырлады. 'Проснувшись *утром*, Энвер вспомнил ночное происшествие'.

– сочетания с деепричастиями: *Бу ерде отуруп*, джевишли лакъша ашады. 'Усевшись *здесь*, поел лапшу с орехами'. Саат онда чыкъып кете, бешлерде *зарзорнен* къайтып келе. 'В десять часов уходит, к пяти часам *еле-еле* возвращается'.

– сочетание с инфинитивом: китапны *яваштан* окъумагъа башлады. 'Начал *осторожно* читать книгу'.

Энди эписини *енъиден* *башиламакъ* керек оладжакъ. 'Теперь всё нужно начинать *заново*'.

– конверсированные в наречия прилагательные могут употребляться с именами: Мейданда *чокъ* *адам* топланды. 'На площади собралось *много* народа'.

– с прилагательными, дополняя и усиливая признак: *чокъ* *кучлю* олгъаны ичюн ... 'Из-за того, что *намного сильнее*'.

– с наречиями: Мелек апте исе *салте терс* тыраш эте. 'Мелек апте же *постоянно наоборот* бреет'. Токътаргъазы башыны *енъильден онъгъа-солгъа* къакъытты. 'Токътаргъазы *слегка* потряс головой *влево-вправо*'.

Чаще сочетаются два наречия времени, одно придавая общее, другое конкретное значение, или же наречие времени сочетается с наречием места: *Экин-джи куню саба* зияде сандыракълады. 'На *второй день утром* он бредил больше'. *Акъшам аш вакътында* мен Эсманен къаршы-къаршыгъа отураджакъым. *Вечером во время еды* с Эсмой сядем друг против друга'. *Ярын... уйледен сонъ* келирсинъиз. 'Завтра... *после обеда* придёте'.

– сочетание наречий с местоимениями: *Бугунъ биз мусафирликке бардыкъ* 'Сегодня мы пошли в гости'. *Бир заман манъа* да мавы дуракъта корюнди дюнъя. 'Когда-то и мне мир показался голубой стоянкой'.

Таким образом, наречия могут сочетаться с существительными, глаголами, причастиями, инфинитивом, прилагательными, наречиями.

Предварительные наблюдения позволили заключить, что с глаголами чаще сочетаются наречия времени, несколько реже места.

В предложении наречия выполняют функцию обстоятельства или несогласованного определения, а также занимают позицию детерминанта, относящегося ко всему высказыванию в целом. Обозначая внешние условия действия, они менее других наречий привязаны к глаголу, а потому легче отрываются от него и характеризуют всю ситуацию. Если наречие относится ко всему предложению, оно находится или в препозиции, или постпозиции: *Шу вакъыт* тышарыда – сокъакъта ат туякъларынынъ тапырдылары эшитилди. 'В *это время* снаружи – на улице – послышался топот лошадиных копыт'. *Башта* эрте къайткъаны ичюн дарылдым. 'Вначале я рассердился из-за того, что они рано ушли'.

При наличии нескольких наречий в предложении обычно сначала стоят наречия времени и места, а за ними следуют другие: *Шу куню акъшам устю* Али къартбабанынъ торуны Энвер чёльге якъарлыкъ топламагъа чыкъты. 'В *этот день под вечер* внук деда Али Энвер вышел в поле собирать топливо'.

Наречия в данных случаях относятся не к одному какому-либо слову, а обозначают время и место, в котором происходит то, о чём говорится в предложении.

2. Наречия в функции обстоятельства образа действия. Обстоятельства образа действия часто выражаются наречиями действия, среди которых могут быть как производные, так и непроизводные наречия. Из проанализированных примеров можно сделать вывод, что в функции обстоятельства образа действия чаще используются производные наречия, чем непроизводные.

Обстоятельства образа действия, выраженные наречием, могут передавать:

– качественную характеристику действия. Рус тилини *мукеммель* билсем, мен де окъутыр эдим. 'Если бы я *превосходно* знал русский язык, и я бы обучал'. *Темелли* кельдинъми? 'Навсегда ли ты пришёл?' Нечюнدير акъшамгъа таба о *яхъыджа* ишлей эди. 'Почему-то к вечеру он работал *лучше*'.

– степень проявления действия: *Чалт* окъуй. 'Быстро читает'. *Бутюнлейин* битирмеге истейлер. 'Хотят закончить *полностью*'. Энди *аджеле-аджеле* келип кетмек. 'Теперь *быстро* прийти и уйти'. Дефтерни къолтугъына къысты, *бирден* токъталды. 'Зажал тетрадь под мышкой, *внезапно* остановился'.

– способ совершения действия: Талелелер *бирге* кирдилер. 'Ученики вошли *вместе*'. Бу китап *къырымтатарджа* язылгъан. 'Эта книга написана *покрымскотатарски*'. Абдурешид Медиевни *бир агъыздан* шеэр управасынынъ гъалавасы сайладылар. 'Абдурешид Медиева *единогласно* выбрали головой городской управы'. Не олгъан *бедава* гъайып олмадылар! 'Ну и что, не исчезли же *бесплатно*'.

– наречия, выступающие в роли обстоятельства образа действия, могут употребляться тогда, когда необходимо указать, что действие должно быть выполнено в любом случае. Частотным является наречие *насыл* 'как, каким образом': *Насыл олса да* бу китапны сенден алмагъа керек. 'Как бы то ни было, эту книгу нужно у тебя забрать'. *Эп бир* къайтып кельди. 'Всё равно вернулся'.

– наречия, выступающие в роли обстоятельства образа действия, указывают на очерёдность событий: *невбет-невбет*: Репетициялар *невбет-невбет*, оджарнынъ эвинде олды. 'Репетиции проходили по очереди в домах учителей'.

– наречия, выступающие в функции обстоятельства образа действия, взаимодействуют с послелогом: Эм де унутмай айт: *вакътындан эвель* атылып чыкъма сын. 'И не забудь, скажи: пусть *раньше времени* не выскакивает'. *Сонъки кере* сорайым, анълайсынъмы? 'Последний раз спрашиваю: понимаешь?' Олар *чокътан берли* чалышлар, – мен машинагъа *бу йыл сюфти* миндим. 'Они *давно* работают – я сел в машину *в этом году впервые*'. Сачлары *сол якътан сагъ тарафкъа* таралгъан. 'Волосы зачёсаны *слева направо*'.

3. Наречия в функции обстоятельства меры и степени действия. Характеризуя действие в количественном отношении, наречия в предложении играют роль обстоятельства меры. Эти значения выражаются следующими наречиями:

Наречие *аз* 'мало': Огъланны *аз* коре. 'Мальчика видит *мало*'.

Наречие *чокъ* 'много': *Чокъ* корьген, *чокъ* билер [аталар сёзлери]. 'Тот, кто *много* видит, тот *много* знает'.

Наречие *бираз* 'немного': Ишке киришмезден эвель *бираз* къапынайыкъ. 'Перед тем как начать работать, *немного* перекусим'.

Наречие *баягъы* 'довольно много': Албуки вакъыт *баягъы* олгъан. 'Между тем времени уже *довольно много*'.

Наречие *аз бучукъ* 'немного': Даянынъыз *аз бучукъ*, Бори агъа. 'Потерпите *немного*, брат Бори'.

Наречие *аз* 'мало', *чокь* 'много' сочетаются и другими словами, выражая меру: *аз олса да* 'хотя и немного': *Аз олса да* кетирийиз. 'Принесите *хоть немного*'.

Степень действия может выражаться наречиями, указывающими на кратность действия:

янъыдан 'сначала': *янъыдан* япмакь 'сделать сначала'; *къайтабаиштан* 'заново': *къайтабаиштан* къурмакь 'построить заново';

текрап-текрап 'повторно', *бир даа* 'ещё раз': Токтаргъазы китапны *текрап-текрап* къарыштырды, ичинден эсерлерини *бир даа-бир даа* окъуп чыкты. 'Токтаргъазы *повторно* просмотрел книгу, *ещё и ещё раз* прочёл произведения'.

къач керелер 'сколько раз': *Къач керелер* шиир язувны быракмакь ичюн тебде эттим. 'Сколько раз зарекался бросить писать стихи'.

кене 'снова': Оджа гизлиден *кене* бакты. 'Учитель *снова* тайно посмотрел'.

вира 'беспрерывно': Хызметчи отура... озю *вира* тютюн иче. 'Работник сидит, *беспрерывно* курит'.

Наречия могут сочетаться с различными словами, в частности, со словами *микъдарда* 'в количестве': *аз микъдарда* 'в незначительном объёме', *чокь микъдарда* 'в большом количестве', *чокь дефа* 'много раз': Ничундир *пек аз микъдарда* нешир этильди. 'Почему-то издано *в незначительном количестве*'. Къарталкъаянынъ тюбюнде терен къоба олгъаныны чобанлардан *чокь дефа* эшиткен эдим. 'О том, что под Орлиной скалой находится глубокая пещера, я *много раз* слышал от пастухов'.

Наречия, выражающие ограниченность действия, являются обстоятельством, характеризующими действие или признак с точки зрения ограниченности: *Эп бир* айтмам. 'Всё равно не скажу'.

4. Наречия в функции обстоятельства места.

Обстоятельство места, выраженное наречием, указывающим на направление к какой-либо точке: *солгъа* 'влево', *онгъа* 'вправо', *тёнеге* 'вверх', *арткъа* 'назад', *огге* 'вперёд', *алдгъа-арткъа* 'вперёд-назад', 'туда-сюда', *ичериге* 'внутри'.

Башыны эки-учь дефа *алдгъа-арткъа* саллады. 'Два-три раза головой потряс туда-сюда'. Бори агъа, мен сизни, кумеснинъ къапысыны ачып *ичериге* кирсеттим. 'Бори-ага, открыв дверь курятника, я вас впустил *внутри*'.

Обстоятельство может конкретизировать место совершения действия: *анда* 'там', *мында* 'здесь', *къаршысында* 'напротив', *солда* 'слева', *ичериде* 'внутри', *бу якъта* 'здесь', *алчакъта* 'низко', *юк-секте* 'высоко', *алдында*, 'спереди', *артында* 'сзади', *тютте* 'внизу':

Тютте ташчыклар, ялдагъан балычыклар, деньиз осюмликлери яхшы корюне эди. 'Внизу хорошо были видны камушки, плавающие рыбки, морская растительность'.

Чипчик *алдында*, къашкыр *артындан* силекийини чыбыртып, ёлгъа тюшелер. 'Вышли на дорогу – цыплёнок *спереди*, а волк *сзади*, разбрасывая слюну'.

Мен сени *анда* алып кетерим, сен яхшы яшарсынъ. 'Я тебя отведу *туда*, ты будешь жить хорошо'.

Обстоятельство места выражается наречием, обозначающим исходное местоположение совершаемого

действия: *узыкътан* 'издалека', *андан* 'оттуда', *мындан* 'отсюда', *усттен* 'сверху', *асттан* 'снизу', *тёнеден* 'сверху', *теренден* 'из глубины', *юкъарындан* 'сверху', *ичериден* 'изнутри':

Пакъыл киби, къапу ачылды, *ичериден* эсли киши чыкты. 'Как назло открылась дверь, *изнутри* вышел пожилой человек'. Мусафир *узыкътан* кельди. 'Гость пришёл издалека'. Яшлар *андан*, *мындан* топланды. Молодёжь собралась *оттуда*, *отсюда*. Таш *тёнеден* тюшти. 'Камень упал *сверху*'.

Обстоятельство места, выраженное наречием, указывает на неопределённое место совершения действия: *бир ерден* 'откуда-то', *ким биле къайда* 'кто его знает где', *къайдадыр* 'где-то', *бир ерде* 'где-то', *бир де бир якъкъа* 'в какую-нибудь сторону': Токтап турмакь мумкюн дегиль... *бир де бир якъкъа* юрмек керек. 'Останавливаться нельзя, нужно идти *в какую-нибудь сторону*'.

5. Наречия в функции обстоятельства времени.

Темпоральные обстоятельства показывают, что признак действия связан с определённым моментом времени. Они чаще поясняют глагольное сказуемое, так как временные характеристики составляют грамматическое значение глагола, но могут относиться и к именному сказуемому.

– Время совершения действия указывает на соотнесённость действия с моментом речи: *бугунъ* 'сегодня', *бу заман*, *бу вакъыт* 'в это время', *шимди* 'сейчас', *шу анде* 'в это мгновение';

бу арада, *шу арада* 'в этот промежуток времени': *Шу арада* Осман шорба толу чанакъларны стол устуне кетирип къойды. 'В это время Осман принёс полные чашки с супом и поставил их на стол'.

шу вакъытта 'в это время': *Шу вакъытта*, апансыздан, орманынъ ичинден бир къашкыр чыкъа. 'В это время, вдруг из леса выходит волк'.

янъчыкъ 'только что': *Янъчыкъ* юкълэгъан эдилер. 'Только что заснули'.

бу дефа 'в это время': Башы багълы адам *бу дефа* чай ичмекте. 'Человек с завязанной головой *в это время* пьёт чай'.

– Обстоятельства времени могут указывать конкретное время действия или состояния. В роли таких обстоятельств используются наречия, которые показывают, когда, в какое время совершается или проявляется действие: *кунъдюз* 'днём', *акъшам* 'вечером', *сабалайын* 'утречком', *эртен* 'утром', *тангъа* 'на рассвете', *кузьде* 'осенью', *язда* 'летом', *къышта* 'зимой', *тюневин акъшам* 'вчера вечером', *кечь маальде* 'поздно': *Язда* башы пишмеген, *къышта* ашы пишмеген ферма мудирлеринден бириси кимдир? 'Кто же это из заведующих фермой, у которого *летом* голова не печётся, *зимой* еда не варится?'. *Тюневин акъшам* Феми эфенди эвге *кечь маальде*, нешэли алда кельди. 'Вчера вечером господин Феми домой вернулся *поздно*, навеселе'.

– Время совершаемого действия указывает на то, что оно предшествует определённому событию: *туневин* 'вчера', *о кунъ* 'в тот день', *эвель* 'раньше', *баишталары* 'раньше', *яшлыкъта* 'в детстве';

бир вакъыт 'в какое-то время', *бир заман* 'когда-то':

Бир заман кьорантасыны бегенмейип быракъып кеткен. 'Когда-то ему не понравилась семья, и он ушёл'.

былтыр 'в прошлом году': «Ветан хадими» **былтыр** да къапатылгъан эди. 'В прошлом году «Ветан хадими» тоже закрыли'.

якъында 'недавно': **Якъында** «Терджиман»да эсерлеринъизни окъудым. 'Недавно прочёл ваши произведения в «Терджимане»'.

— Время действия или состояния наступит после другого действия или события: **ярын** 'завтра', **сонъ** 'потом', **келеджекте** 'в будущем', **бираз вакъыттан сонъ** 'после некоторого времени', **экинджи куню** 'на второй день', **илериде** 'в будущем', **бурскюнъ** 'послезавтра': **Бурскюнъ** дерслер башланаджакъ — деди Усеин. '«Послезавтра начнутся уроки», — сказал Усеин'. **Ярын** сабадан келинъиз 'Завтра приходите с утра'. **Илериде** сизинъ ёлларыныз ачыкъ олур. 'В будущем ваши дороги будут открыты'.

— Обстоятельство времени может указывать на более или менее частую повторяемость действия: **кимерде** 'иногда', **сийрек** 'редко', **вакъыт-вакыт** 'время от времени', **ара-сыра** 'иногда', **кимерде бир** 'иногда';

сыкъ 'часто': Башталары Эмильден мектюп **сыкъ-сыкъ** келе эди. 'Раньше часто приходили письма от Эмиля'.

арада бир 'иногда': Ялап бакъа, **арада бир** къокълап ала. 'Пробует облизать, иногда нюхает'.

тосат-тосат 'временами': Сёге, эм де **тосат-тосат** ура экен. 'Ругает и временами, оказывается, бьёт'.

— Обстоятельство времени указывает на протяжённость действия:

омюр билля 'всю жизнь': Сув **омюр билля** сакъанен котериле эди. 'Вода всю жизнь поднималась бочками'.

чокъ йыллардан берли 'в течение многих лет', **чокъ вакъытлардан берли** 'в течение многого времени': Селиминъ анасы **чокъ йыллардан берли** электрик гидростанцияларнынъ къуруджылыгында чалыша. 'В течение многих лет мама Селима работает на строительстве электрических гидростанций'.

сабадан акъшамгъадже 'с утра до вечера', **уйледен акъшамгъадже** 'с обеда до вечера': **Уйледен акъшамгъадже** джыйгъаным 22 кило олды. 'Собранное мною с обеда до вечера составило 22 килограмма'.

— Обстоятельство времени может обозначать момент времени, который никогда не наступит:

ич бир вакъыт 'никогда': **Ич бир вакъыт** ёкъ деме. 'Никогда не говори нет'.

ич къачан 'никогда': **Ич къачан** бош кетмез сарф эткен кучю. 'Никогда зря не уйдёт честно потраченная сила'.

Интересно употребление слов типа **башта** 'сначала', **сонъ** 'потом', **ондан сонъ** 'вслед, затем' (с временным значением); **эвель** 'вначале, прежде', **сонъ** 'потом'. Для этих наречий времени характерны следующие особенности. Они всегда объединяют два или более события, действия. Например: Базардан бир къарпыз аладжакъ олсам, **эвель** къарпыз обаларынынъ эпсини козьден кечирип чыкъам. **Сонъ** бир баштан къарпыз сайламагъа башлайым. 'Чтобы купить на рынке один арбуз, вначале просматриваю все арбузные кучи. Потом, начиная с одного края, выбираю арбуз'.

6. Наречия в функции обстоятельства цели. Обстоятельства, характеризующие действие с точки зрения целенаправленности, могут быть выражены наречиями цели: **аселет** 'специально', **энькъастан** 'нарочно, притворно', **махсуе** 'специально', **нафиле** 'зря, напрасно': Баба баланынъ пармагыны агъызына къапты, **энькъастан** тишлеген олды. 'Отец взял в рот палец ребёнка, **напорошк**у укусил'. Шишени **махсуе** сындырды. 'Бутылку **специально** разбил'.

Ситуативно целевые отношения предполагают наличие одного субъекта и одного действия:

S — цель — Д

'Мен **энькъастан** джыгъылсам къавгъа чыкъа. 'Если я **нарочно** упаду, начнётся драка'. Учъ кунъ эвель, **энькъастан** аштан, сувдан вазгечти. 'Специально тремя днями раньше **притворно** воздержался от еды и питья'.

Действие совершается преднамеренно, в зависимости от желания субъекта:

Сейяр **аселет** бизден къачып кеткен беллемесинлер. 'Пусть не думают, что он **нарочно** сбежал от нас'. **Эсалет** тюшюргендирсинъ оны, эшшек!.. 'Ты его **специально** выронил, осёл!'

В лексическом значении некоторых слов содержится точное обозначение цели действия: **пахыл киби** 'как назло, как нарочно' (чтобы позлить). Другие же слова содержат этот компонент в имплицитном виде: Викагъа исе **аселет** эки-учъ кунъ корюнмез. 'Вике он **нарочно** не показывается два-три дня'.

7. Наречия в функции обстоятельства причины. Наречия причины в предложении являются обстоятельствами причины, подчёркивая основание, в силу которого протекает или происходит действие: **чаресизликтен** 'из-за безвыходности', **медарсызлыкътан** 'из-за бессилия', **ойланмастан** 'необдуманно', **меджбурен** 'вынужденно', **анъсызлыкътан** 'несознательно': Бу инсан **чаресизликтен** агълай. 'Этот человек плачет **из-за безвыходности**'. **Меджбурен** ишни къалдырды. 'Вынужденно оставил работу'.

«Причинно-следственные отношения — одна из важнейших категорий, отразившаяся (наряду с другими отношениями) в языке. Эта категория, в первую очередь, логическая, т.к. связь компонентов причинного блока осуществляется на основании их логических отношений».

Поскольку само понятие предполагает наличие двух сторон: причину и следствие, то строение причинного блока в предложении имеет следующий вид:

Д¹ — слово, словоформа, предикативная единица со значением причины Д², где действие Д² является следствием действия (состояния) Д¹, причём субъект действия может быть один и тот же. Например:

Ойланмастан эр шейни айтып берди. 'Необдуманно он высказал всё сразу'.

Высказал (Д²), потому что не подумал (Д¹).

В крымскотатарском языке наречия причины и цели находятся ещё в стадии формирования, об этом свидетельствует нечёткость лексического значения, небольшое их количество, зыбкость границ. Как правило, эти значения сочетаются у них с образом действия (особенно это касается целевых наречий).

Таким образом, главная синтаксическая функция наречий — обстоятельство времени, места, цели, причины, образа действия, меры и степени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Н.К. Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Морфология / Н.К. Дмитриев. – М. : Изд-во Вост. литературы, 1955. – 336 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Н.Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
3. Меметов А.М. Крымтатарский язык. Морфология / А.М. Меметов, К. Мусаев. – Симферополь : Учебно-педагогическое издательство, 2003. – 288 с.
4. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1978. – 387 с.
5. Назикова Е.А. Наречия причины в современном русском языке / Е.А. Назикова // Вопросы грамматики, стилистики и диалектологии рус. яз. – Т. 81. – 1988. – С. 5-18.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Dmitriev N.K. Studies on the comparative grammar of Turkic languages. Morphology / N.K. Dmitriev. – M. : Oriental Literature Publishing, 1955. – 336 p.
2. Linguistic Encyclopedic Dictionary / chief editor N.N. Yartseva. – M. : Great Russian Encyclopedia, 2002. – 709 p.
3. Memetov A.M. Crimean Tatar language. Morphology / A.M. Memetov, K. Musaev. – Simferopol : Teaching and Learning Publishing, 2003. – 288 p.
4. Meschaninov I.I. The parts of sentence and parts of speech / I.I. Meschaninov. – L. : Nauka. Leningrad branch, 1978. – 387 p.
5. Nazikova E.A. Adverbs of reason in modern Russian / E.A. Nazikova // Questions of grammar, stylistics and dialectology of the Russian language. – Vol. 81. – 1988. – P. 5-18.

Adzhimambetova G.Sh.. The syntactic features of adverbs of the crimeantatar language

Abstract. The syntactic functions of adverbs follow from its semantics. In the sentence adverbs come into dependent connection with the verb and adjective. Combining with a verb, they execute functions: a) of different adverbial sentence parts, b) of adverbial attribute. In combination with adjectives the role of the sentence part at an adverb is considerably weaker; therefore it is not separate part of sentence, and serves for strengthening or weakening of the attribute's value. In a syntactic plan crimeantatar adverbs are characterized that their main syntactic function is an adverbial modifier (of time, of place, of aim, of reason, of character of action, of measure and degree). Moreover, they can also act as other sentence parts, in particular as the attribute, the object, in the predicate. The adverbial modifier of character of action often expressed by the adverb of action, among that there can be both derivative and non-derivative adverbs. It is possible to make conclusion from the analyzed examples, that derivative adverbs are more often used in the function of the adverbial modifier of character of action, than non-derivative. Characterizing an action in quantitative relations, adverbs act in sentences the role of adverbial modifier of measure. The adverbial modifier of place, expressed by the adverb, indicates the direction to a point. The adverbial modifier of time shows that the sign of action is related to the certain moment of time. They explain a verbal predicate more often, because temporal descriptions make the grammatical value of verb, but can belong to the nominal predicate too. The adverbial modifier, characterizing an action from the point of view of purposefulness, can be expressed by the adverb of aim. The adverbs of reason in sentence are the adverbial modifiers of reason, underlining founding by effect of that an action takes place.

Keywords: the Turkic languages, the crimeantatar language, the adverb, the lexical-grammatical features, the sentence parts, the syntactic functions

Акмаллаев Т.Э.

История изучения ашыкской поэзии на уроках крымскотатарской литературы

Акмаллаев Тимур Энверович, кандидат филологических наук
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация: Ашыкское искусство, считающееся профессиональной сферой тюркской устной народной литературы, по своим жанровым и только ему присущим признакам богато и разнообразно. Специфика ашыкской поэзии – сохранение своего существования и развитие её без отрыва от национальной среды, бережно сохраняя национальные корни, связи с классической традицией. Начиная с середины 60-х гг. XX века ашыкская литература широко исследуется учёными всего мира. Верное видение и толкование средневекового, восточного литературного текста зависит от тщательного исследования и знания культурно-исторической среды. Существующую по данной теме литературу можно классифицировать по трём основным направлениям: исторически-описательное, концептуальное и компаративистское. Именно она стала основой для образования нового пятитомного антологического издания *Türk Saz Şairleri* (1965). Данная антология охватывает сведения об ашыках с XV–XX вв. Сложившаяся фактографическая база свидетельствует о том, что в ашыкской поэзии всегда остро стояла проблема в выявлении и толковании самого материала. В настоящее время нельзя ограничиваться сухим перечнем фактов или выделением тех или иных особенностей литературного наследия. Начиная с середины 60-х гг. XX века ашыкская литература широко исследуется учёными. Исследователи Л. Алькаев и А. Бабаева в книге по «*турецкой литературе*» (1967) воссоздают культурную атмосферу Турции. И. В. Боролина, представляет сведения о некоторых ашыках.

Ключевые слова: ашык, ашыкская традиция, саз

Постановка проблемы. Феномен ашыкской литературы как исторического явления, его художественные и философские составляющие привлекают всё большее внимание современных исследователей в тюркском мире.

Анализ последних исследований по проблематике работы. История изучения ашыкской литературы в отечественной тюркологии продолжает оставаться неисследованной. В последнее время из публикаций, лишь так или иначе касающихся некоторых аспектов данной темы, отметим работы Абдульвапова Н.Р., Сейтягьева Н.С., Усеинова Т.Б.

Цель данной статьи обозначить круг библиографических исследований данного ареала; определение их ценности как литературоведческого источника и провести между ними краткий обзор сведений. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач:** охарактеризовать структуру и состав малоизученного комплекса источников; рассмотреть культурно-историческую среду, в которой сформировался ашык; дополнить базу источников по ашыкской литературе.

Методы исследования: Задачи, которые ставятся в данном исследовании, решаются в опоре на описательно-исторические и проблемно-хронологические методы анализа историко-литературного материала. Исследование базируется на углубленном изучении ашыкской литературы.

Основной материал. Начало концептуально-аналитическому направлению в изучении ашыкской литературы положено работой М.Ф. Кёпрюлю «*Türk Edebiyatında Aşık Tarzının Menşei ve Tekamülü Hakkında bir Tecrübe*» (1915). Собранный и представленный материал в исследовании воссоздаёт культурную атмосферу Турции XVII века, освещает ряд проблем и причин, указывающих на малочисленность источников относительно ашыкской литературы. Особого внимания заслуживает монография М.Ф. Кёпрюлю *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* (1918). В ней отмечена такая характерная особенность в турецкой литературе, как типологическая схожесть структурирования моделей мира в ашыкской и суфийской поэзии. Следующие усилия Ф. Кёпрюлю были направлены на создание ан-

тологии поэтов саз. Единичные издания в области ашыкской деятельности XVII века в большей мере направлены на выявление автобиографии поэтов. Существующую по данной теме литературу можно классифицировать по трём основным направлениям: исторически-описательное, концептуальное и компаративистское. Именно она стала основой для образования нового пятитомного антологического издания *Türk Saz Şairleri* (1965). Данная антология охватывает сведения об ашыках с XV–XX вв.

С.Н. Эргюн в ряде работ рассматривает народную суфийскую литературу. Среди многочисленных изданий автора хотелось бы выделить труды, направленные на исследования суфийских влияний интересующего нас периода. С.Н. Эргюн обращается к диванам Ашыка Омера и Катиби, где помимо анализа поэтических наследий ашыков, делает акцент на суфийские традиции как существенный фактор, влиявший на творчество ашыка. Труды С.Н. Эргюна открывают перспективы многопланового контекстуального исследования влияния суфизма на поэтов-ашыков XVII столетия. Попытки идентификации принадлежности данных ашыков к тому или иному суфийскому братству для С.Н. Эргюна являются важным аспектом исследования. Это наблюдение позволяет нам сосредоточить внимание на работах исследователя, среди которых и книга *Bektaşî Şairleri* (Бекташийские поэты). Анализ суфийских аспектов в поэзии Ашыка Омера встречается и в современных совместных изданиях Я. Карасойа и О. Явуза.

Особого внимания заслуживает классификация П.Н. Боратава и Х.В. Фытратлы, научных ассистентов Ф. Кёпрюлю. Так, исследователи в работе «*İzahlı Halk Şiiri Antolojisi*» группируют ашыков по месту инициации, пребывания или военной службы. На наш взгляд, для Боратава термин «*озан*», характеризующий древнетюркского певца-поэта, является наиболее близким, нежели «*ашык*». Автор, группируя ашыков, выделяет ряд аспектов, отмечающих близость ашыков к народным поэтам. По мнению Боратава термин «*ашык*» представляется наиболее продуктивным для определения народных деятелей, приверженцев тарикатов.

Особого внимания заслуживает также вопрос о существовании нескольких Караджаогланов. В этом аспекте большой научный интерес представляют труды Дж. Озтелли *Karacaoğlan* (1952), И. Башгеза *Karacaoğlan* (1977), М. Н. Караэра *Karacaoğlan* (1973). В комментариях к публикации И. Башгеза отмечает, что «начиная с XVI по XIX века, существовало шесть Караджаогланов» [6, с. 7]. Можно отметить и такую параллель: исследователи У. Гюнай, Ш. Эльчин тоже выделяют приверженность Каражаоглана из Румелии XVI века к бекташійскому братству. Самым знаменитым из всех Караджаогланов без сомнения является Караджаоглан из Чукуровы, живший на юге Анатолии в XVII веке. Возвращаясь к публикациям, касающимся Караджаоглана, нельзя не отметить труд С. Сакаоглу *Karacaoğlan* (2012) где, по словам автора, имеются новые сведения об ашыке.

Из этой же категории системных исследований укажем и на основательные опыты турецкого профессора Ш. Эльчина. Сборник поэтического наследия Ашыка Омера (1987), диван ашыка Гевхери (1998) также сопровождаются комментариями автора. Поэтическое наследие ашыков – моряков были собраны в издание *Akdeniz'de ve Cezayir'de Türk Halk Şairleri* (1988), в котором также имеются сведения о ашыке Бенли Али.

Вопросы инициации ашыков и их связи с древнетюркским наследием были исследованы И. Башгёзом. Представляет интерес статья узкой направленности касательно только мотива сна и шаманских устоев в народной поэзии *Türk Halk Hikayelerinde Düş Motifi Zinciri* (1986), изданная в специализированном журнале «Folklor Yazıları». Мотиву сна и его месту в ашыкской поэзии посвящены труды таких современных турецких фольклористов как У. Гюнай *Türkiye'de Aşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi* (1992), Д. Кая *Sivas'ta Aşıklık Geleneği ve Aşık Ruhsati* (1991), М. Ярдимджи и др.

Основываясь на мнении, что ашыкское искусство базировалась на фольклоре, отметим исследование А.А. Чынара *Türk Dünyası Halk Kültürü Üzerine Araştırma ve İncelemeler*. Издание автора примечательно тем, что в ней на фоне компаративистского анализа народной культуры тюркских этносов, отображены основные истоки ашыкского ремесла.

Примером сбалансированного отношения к представителям данного ремесла на так называемой новой земле – Анатолии, на наш взгляд, может служить изданная в специализированном журнале *Türk Dili* статья Д. Ыылдырыма «*Dede Korkut'tan Ozan Barış'a Dönüşüm*». Так, автор статьи указывает на разнообразие озанов, творящих на удовлетворение духовных запросов общества. Между тем Д. Ыылдырым акцентирует внимание читателей на общность озанов-мудрецов (*bilge ozanları*) и суфиев-ашыков рода Юнуса Эмре. Как продолжение данной тенденции произведения старой культуры были обращены в русла новой религии. Это наблюдение также позволяет автору сосредоточить внимание на героическом эпосе «Книга моего Деда Коркуда» и отметить основные элементы новой религии – ислама.

В современном турецком литературоведении большой популярностью пользуются издания исследователя Э. Артуна, среди которых выделим лишь труды,

касающиеся ашыкского искусства. Собранное из десяти разделов издание автора *Aşıklık Geleneği ve Aşık Edebiyatı* (2009) основано на исследованиях выдающихся фольклористов-литераторов прошлого века. Первые разделы издания освещают ряд вопросов касательно понятий *ашык*, *ашыкское ремесло* (*aşıklık*). В одном из разделов автор анализирует систему инициации ашыка относительно влияний социально-культурной среды и взаимосвязей ашыка и мастера. В ряду светских ашыков автор поместил деятельность некоторых бекташійских ашыков, среди которых отметим ашыка Пир Султан Абдала.

Сложившаяся фактографическая база свидетельствует о том, что в ашыкской поэзии всегда остро стояла проблема в выявлении и толковании самого материала. В настоящее время нельзя ограничиваться сухим перечнем фактов или выделением тех или иных особенностей литературного наследия. Существующие по данной теме исследования представлены в таких изданиях как *Aşık Edebiyatı Metin Tahlilleri* (2011) и *Dini-Tasavvufi Halk Edebiyatı Metin Tahlilleri* (2011). Связи ашыков с бекташійскими пирами, шейхами и другие исследования в области ашыкской литературы отображены автором в сборнике *Aşık Edebiyatı Araştırmaları* (2008).

Тем не менее, анализируя поэзию ашыков-народных певцов, мы сталкиваемся с проблемой толкования суфийских терминов, сложных эпитетов, метафорических выражений, символики и т.д. являющихся характерными для поэтов Востока. Для поэтического анализа средневековой турецкой народной поэзии необходимы словари литературоведческих терминов, толковые словари (авторы: Н. Албайрак, Д. Кая). Суфийские термины, активно используемые в семантическом поле народных выражений, представлены в словаре энциклопедического характера Э. Джебеджюглу. Отметим издания на русском языке: *Ислам. Энциклопедический словарь* (сост. Г.В. Милославский, Ю.А. Петросян, М.Б. Пиотровский, С. М. Прозоров) и энциклопедический словарь ислама А. Ализаде.

Не можем обойти вниманием и монографию доктора С. Пекера *17. Yüzyıl Türk Saz Şiirinde Konu* (2003), так как в ней рассматривается тематика поэзии ашыков. Так, автор отмечает существенные особенности суфийских терминов в поэтическом наследии ашыков XVII века, указывает на неполноценность данного раздела, говоря, что «объемы данной темы так широки, что можно провести отдельное диссертационное исследование, которое могло бы именоваться как влияние суфизма и ее термины в поэзии сазистов XVII века» [2, с. 796]. Представляет интерес и магистерская работа Ф. Чабук под названием *17. Yüzyıl Aşıklarından Gevheri, Kayıkçı Kul Mustafa, Aşık Ömer, Karacaoğlan ve Ercişli Emrah Şiirlerinde Mistik Unsurlar* (2007).

Труды академика В. В. Бартольда в частности его «*Двенадцать лекций по истории турецких народов Средней Азии*» (1968); тут излагается история развития и возникновение тюркских народов. Также укажем на оказанный интерес автора к огузскому героическому эпосу «*Книга моего деда Коркута*». Издание, переведенное В.В. Бартольдом на русский язык. На основе средневекового письменного памятника автором рассмотрены вопросы влияния конфессиональ-

ных структур на сказителей – *озанов*, проведенные от них параллели предоставили читателю сведения о возникновении славянских *кобзарей* и их традиции. Представляют интерес и труды В.М. Жирмунского.

Свой взгляд на ашыкское стихосложение высказал и Х.Г. Кероглу. Его исследования, переведенные с турецкого языка, посвящены творческому наследию ашыков XIII – XX вв. Публикации П.Н. Боратава, представленные в журнале «Советская тюркология», материалы под названием «*Турецкая ашыкская поэзия*» (1983) говорят о том, что творчество ашыков является высокохудожественным наследием.

Статья Д.К. Бардавелидзе «*Ашугская поэзия в Грузии*» (1984), изданная по материалам III. Всесоюзной тюркологической конференции. Говоря о фольклоре, отметим работу советского этнографа фольклориста Г.П. Богатырева «*Вопросы теории народного искусства*». Исследование проведено на основе русского и славянского фольклора, однако теоретические выводы, проведенные автором отчасти типологически уместны и в изучении ашыкской поэзии. П.А. Гринцер в работе, посвящённой анализу древнеиндийского эпоса «Махабхарата» и «Рамаяна» обращает внимание на особенности фольклора и мифологии Востока и сообщает о наличии ряда общих черт с поэтическим наследием ашыков.

Большинство материалов по ашыкской литературе рассредоточено в работах, преследующих другие научные цели. Начиная с середины 60-х гг. XX века ашыкская литература широко исследуется учёными. Исследователи Л. Алькаев и А. Бабаева в книге по «*турецкой литературе*» (1967) воссоздают культурную атмосферу Турции. И. В. Боролина, представляет сведения о некоторых ашыках. Раздел «*Турецкая литература*» в коллективном издании «*Литература Востока в средние века*» (1970) является одним из первых исследований И.В. Боролиной. Исследование И.В. Боролиной «*Турецкая ашыкская литература*» (2010), написанное в соавторстве с Е.А. Огановой. Работа раскрывает деятельность ярких представителей ашыкского искусства с XIII по XX века. В отличие от предыдущих антологических песенных изданий об ашыках в данном пособии представлены тексты на языке оригинала в виде транслитерации на латиницу.

Первым в отечественном и турецком литературоведении комплексным исследованием типологии и поэтики ашыкского искусства является монография С.Н. Воробьевой. Автор рассматривает «ашыкское творчество с точки зрения сопряжения в нём традиции и индивидуально-авторского начала, в работе выявляются и подвергаются анализу основные области приложения авторской индивидуальности в ашыкской поэзии» [8, с. 30]. Это наблюдение позволяет нам сосредоточить внимание на жанровых классификациях ашыкского искусства. Не можем обойти вниманием и работу И.В. Прушковской «*Історія Турецкої Літератури (XVIII ст.) «О типологии и методе изучения средневековой турецкой поэзии»*. Российско-британский востоковед В.И. Брагинский в своём исследовании решает вопрос о типологии восточных средневековых литератур. Автор классифицирует восточную литературу на три зональные общности, первая из которых именуемая по религиозно-

этнической окраске как арабо-мусульманская, к ней, в свою очередь, принадлежали литературы «арабская, персидская, тюркские, урду и ряд мусульманских литератур Индии, а также малайская и мусульманские литературы Индонезии» [7, с. 25].

В сборнике статей В. И. Стеблевой «*Семантика образа в литературах Востока*» отдельное внимание заслуживает статья М.Л. Рейснера, Н.Ю. Чалисова, где ярко отображен образ старца Халладжа в лирике и житийной прозе *Аттара*, хотя бы по той причине, что образ Халладжа Мансура оставит глубокий след во всей турецкой литературе. Представляет интерес издание Л.Н. Додхудоевой «*Поэмы Низами в средневековой миниатюрной живописи*» (1985). В нём рассматриваются основные принципы дидактики в средневековой восточной литературе. Э.Д. Джавелидзе, в одной из статей, опубликованном в сборнике III. Всесоюзной Тюркологической Конференции поднимает вопросы типологии и методе изучения средневековой турецкой поэзии, исследуя основные действующие каноны литературы. Действующие на этом уровне каноны вообще определяют литературные направления, типичность и своеобразие художественного творчества» [4, с. 74-75]. Е.И. Маштакова в монографии «*Турецкая литература конца XVII – начала XIX в. (К типологии переходного периода)*» неоднократно указывала на проблему суфизма в турецкой литературе, по словам российского востоковеда «суфизм в отношении средневековой литературы и, шире, к культуре вообще является сложнейшей проблемой, с давних пор привлекавшей науки» [1, с. 25]. Востоковед С.Н. Иванова в предисловии своего издания «*Тюркская классическая поэзия XIII – XX веков*» также обращала свое внимание на влияние суфийских аспектов в турецкой поэзии, где наряду с поэтами классиками можно ознакомиться с переводом на русский язык поэзии Юнуса Эмре [3, с. 11]. Отдельно отметим учебно-методическое пособие «*Восприятие поэзии востока*» В. А. Бородиной, в которой автор предлагает новаторский подход к пониманию творчества восточных поэтов, основанный на акмеологии чтения. Солидаризируясь со словами автора, отметим, что «любой ашык традиционно использует основные средства художественной выразительности. Прежде всего, это простые и сложные эпитеты разнообразные сравнения, метафоры [5, с. 64] и метафорические выражения, в которых используется культурологический подтекст» [6, с. 37].

К раннему периоду турецкой литературы, в частности исследований, касающихся поэтических наследий Юнуса Эмре и Мауляны Джеляледдина, относятся изыскания Э. Д. Джавелидзе, без которых нельзя дать правильную оценку суфийских влияний.

Ряд исследований в области поэзии ашыков было проделано и Крымскими учеными. Исследователь Н. Абдульваапов в диссертации «*Суфизм в Крымско-татарской поэзии XV – XVII вв.: истоки, эволюция, система жанров*» рассматривает вопросы влияния суфизма на формирование и развитие ашыкской поэзии. Подраздел монографии под названием «*Суфийский аспект ашыкской поэзии и лирика Ашыка Омера*» посвящен вопросам влияния суфизма на формирование и развитие ашыкской поэзии, а также религиозно-

суфийской лирике Ашыка Омера. Монографические исследования, касающиеся поэтического наследия Ашыка Омера и Мустафы Джевхери в рамках крымскотатарской ашыкской поэзии были проведены доктором Т.Б. Усеиновым, в то время как писателю Р. Фазылу принадлежат переводы поэзии ашыков на крымскотатарский язык.

Выводы и перспективы исследования. На основе тщательного анализа исследований по истории изучения ашыкской литературы мы приходим к выводу, что ашыкское искусство всех направлений привлекает к себе повышенное внимание учёных разных стран. Материал статьи может быть использован при изучении курса истории крымскотатарской литературы в высшей и общеобразовательной школе, в средствах массовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маштакова Е.И. Турецкая литература конца XVII – начала XIX в. – М.: «Наука», 1984 – 205 с.
2. Peker S. 17. Yüzyıl Türk Saz Şiirinde Konu. – Konya: Selçuk Üniv. Sosyal Bil. Enstitüsü, 2003 – 1140 s.
3. Свиток столетий. Тюркская классическая поэзия XIII – XX веков. Пер. С.Н. Иванова. – Л.: Ленингр. Ун-та. 1991 – 712 с.
4. Джавелидзе Э.Д. О типологии и методе изучения средневековой турецкой поэзии. // Фольклор, Литература и История Востока. Материалы III. Всесоюзной Тюркологической Конференции. – Ташкент: «Фан», 1984. С. 73-77.
5. Бородин В.А. Восприятие поэзии востока: Учебно-методическое пособие. – М.- СПб.: «Диля», 2001 – 224 с.
6. Başgöz İ. Karacaoğlu (Yeni Bilgilerle) 3. Baskı. – İstanbul: Pan Yayıncılık 1992. – 239s
7. Брагинский В.И. Проблемы типологии средневековых литератур востока – М.: «Наука» 1991 – 387с.
8. Воробьева С.Н. Средневековое турецкое ашыкское творчество (типология и поэтика): диср. канд. фил. наук. – М.: 2013. – 187 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Mashtakova E.I. Turkish literature of the late XVII - beginning of the XIX cent - M: «Nauka», 1984 – 205 p.
2. Peker S. 17th century poetry in Turkish Saz thread. – Konya: Selçuk Univ. Inst. of Social Sciences, 2003 – 1140 p.
3. Scroll of centuries. Turkic classical poetry XIII - XX centuries. Trans. S. Ivanova. - L.: 1991 – 712 p.
4. Dzhaveidze E.D. About typology and method for studying the medieval Turkish poetry. // Folklore, Lit. and History of the East. Materials III. All-Union Conference of Turkic - Tashkent: «Fan», 1984, p. 73-77.
5. Borodina V.A. Perception poetry east: Educational handbook. – M-Petersburg: «Dilya», 2001 – 224 p.
6. Bashgoz İ. Karadzaoglan (new information) 3. Print. - Istanbul: Pan Publishing, 1992. – 239 p.
7. Braginsky V.I. Problems typology of medieval literature of the East. - M.: «Nauka», 1991 – 387 p.
8. Vorobyova S.N. Medieval Turkish ashyks creativity (typology and poetics): PhD thesis.- M.: 2013 – 187 p.

Akmallaev T. History of studying ashyks' poetry in crimean tatar literature lessons

Abstract: Ashyks' art, being considered the professional sphere of turkic verbal folk literature, on the genre and only to him to the inherent signs richly and diversely. A specific of Ashyks' poetry is maintenance of the existence and development of her without tearing away from a national environment, with care saving national roots, connections with classic tradition. Since a middle 60th of XX of century Ashyk literature is widely investigated by the scientists of the whole world. Faithful vision and interpretation of medieval, east literary text depend on careful research and knowledge of cultural and historical environment. Existing on this topic literature can be classified on three basic directions: historically-descriptive, conceptual and comparativist. Exactly she became basis for formation of new anthological edition of Turkish Poets (1965). This anthology embraces information about Ashyk with XV - XX sent. The folded factografik base testifies that in a Ashyks' poetry always sharply a problem stood in an exposure and interpretation of material. It is presently impossible to be limited to the dry list of facts or selection of one or another features of literary heritage. Since a middle 60th of XX of century Ashyks' literature is widely investigated by scientists. The researchers of L. Alkaev and A. Babaev in a book on "Turkish literature" (1967) recreate the cultural atmosphere of Turkey. İ. V. Borolina, presents information about some Ashyk.

Keywords: Ashyk, Ashyks' tradition

Алимова Л.У., Аметова Э.Р.

Общечеловеческие и национальные ценности в педагогическом наследии И. Гаспринского

*Алимова Л.У., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Аметова Э.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В работе охарактеризовано соотношение общечеловеческих и национальных ценностей в образовании; выявлены группы ценностей образования; обозначен вклад И. Гаспринского в развитие национальных ценностей образования, как неотъемлемой составной части общеобразовательных ценностей; выделены некоторые аспекты значимости наследия И. Гаспринского в развитии крымскотатарских школ XIX - начала XX вв.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности в образовании, национальные ценности в образовании, педагогическое наследие Исмала Гаспринского

Постановка проблемы. Одной из важнейших и позитивных особенностей современного образования является возрождение интереса к своеобразию и самобытности отечественной педагогической мысли, переоценки ее основ с позиций национальных и общечеловеческих ценностей и идеалов.

В русле этих процессов была совершена научная реабилитация и озвучены имена многих выдающихся отечественных и зарубежных педагогов, определено их истинное место в золотом фонде мировой и отечественной педагогики. К их числу относятся и П.Ф. Каптерев, и П.П. Блонский, И. Гаспринский, Б. Чобан-заде и многие другие.

Сохранение, развитие и обогащение национальных и общечеловеческих ценностей и традиций во всех сферах духовной культуры общества, особенно в сфере образования и воспитания, становятся актуальными в свете проблемы дальнейшего реформирования и развития современной школы с ориентацией на укрепление ее своеобразия и самобытности на основе единства национальных и Общечеловеческих идеалов в педагогике [2, 5].

Духовное богатство личности определяется совокупностью влияний всех национальных и общечеловеческих факторов на ее формирование.

Определяя «национальное» как относящееся к нации, национальности, выражающее их характерные особенности, а «общечеловеческое» как свойственное всем людям, всему человечеству, касающееся всех людей, следует заметить, что подлинное, духовное сближение наций, всестороннее творческое сотрудничество во всех сферах жизни возможно лишь тогда, когда при решении единой общечеловеческой задачи обязательно будут учитываться национальные особенности и национальная специфика.

Цель данной статьи: характеристика соотношения национальных и общечеловеческих ценностей в сфере образования на примере педагогического наследия И. Гаспринского.

Единство национального и общечеловеческого – важнейшая закономерность развития социально-политической, идеологической и культурной жизни народов.

И. Гаспринский понимал, что полноценный расцвет национальных культур возможен только на основе их взаимного сближения и приобщения к духовным богатствам друг друга. Этот сложный длительный процесс знаменуется не только тем, что каждый из них вносит неповторимый вклад в создание и обогащение единой культуры всех наций – общечеловеческой. Ее достоянием становится все самое совер-

шенное и прекрасное, что составляет золотой фонд каждого народа в сфере духовной жизни.

Процесс формирования единой общечеловеческой культуры не только не исключает, но даже предполагает, что духовная жизнь каждого народа развивается на своей родной, национальной почве, в своих исторически сложившихся национальных формах. Это положение выражено в лаконичной и емкой формуле, раскрывающей диалектическое единство отмеченного процесса: общечеловеческая культура не безнациональна.

Диалектическое единство национального и общечеловеческого именно в том и состоит, что каждая культура включает в себе идеи, творения и традиции общечеловеческого значения, которые, в свою очередь, могут существовать только в конкретных национальных культурах.

Системообразующими идеями концепции единства национальных и общечеловеческих ценностей в образовании являются: наиболее значимые и проверенные национальные ценности образования, органично включающиеся в общечеловеческие педагогические ценности и наоборот; национальные ценности образования, как и общечеловеческие – не статичны, а историчны, т.е. находятся в постоянном развитии и изменении; все наиболее значимые достижения духовной культуры, литературы и искусства, науки и техники, материального производства той или иной страны посредством отражения их в содержании школьного и вузовского образования приобретают значение его национальных ценностей и активно влияют на формирование гражданственности и патриотизма подрастающих поколений.

З.И. Равкин, В.Г. Пряникова считают, что национальные ценности образования могут быть условно выделены в различные группы: (2, 5-8). Среди которых:

– Национальные ценности культуры (в широком смысле слова этого понятия), изучение которых предусмотрено учебными планами и программами средней и высшей школы;

Памятники отечественной педагогической культуры и народного творчества, получившего отражение в произведениях фольклора (легенды, былины, сказки, по словам Ушинского, яркое отражения педагогического гения народа);

– Исторически сложившиеся традиции народа в обучении детей и юношества, выдержавшие испытание временем и составившие золотой фонд отечественной педагогики;

– Классическое наследие выдающихся национальных педагогов, их ведущие идеи, теория, концепции,

получившие отражение в их трудах научного и публицистического жанра, оказавшие влияние на развитие педагогической мысли и практики.

– Дидактические и методические разработки, учебные книги и методические пособия, технологические способы и приемы обучения, приобретшие широкую известность и применение в общеобразовательной практике как отечественной так и мировой (классно-урочная форма организации занятий в ее различных вариантах, бель-ланкастерская система обучения, Дальтон-план и метод проектов, «арифметический ящик» И.Г. Песталоцци, метод рассказов по картинкам К.Д. Ушинского, проблемное обучение, «исследовательский метод», учебники Я.А. Коменского «Открытая дверь к языкам», «Мир чувственных вещей в картинках», К.Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир» И. Гаспринского «Ходжа-и-Субьян», Л.Н. Толстого «Азбука» и др.).

– Инновационный творческий педагогический опыт, система обучения и воспитания, сложившиеся в практике отдельных учебных заведений или в индивидуальной деятельности педагогов, оказавшие существенное реальное и стимулирующее влияние на отечественную и мировую практику образования: Академия Аристотеля, школа Сократа, Царскосельский лицей пушкинской поры, благородный пансион при Московском университете, Вальдорфская школа, Яснополянская школа Л.Н. Толстого, новометодная школа «мектебе» И. Гаспринского, Павлышская школа В.А. Сухомлинского, «педагогика сотрудничества» и т.д.)

– Законодательные правовые акты, принципиального значения программные документы, определившие прогрессивные реформы в области образования России в 60-х г.г., «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР 1918 г.» и др.);

– Педагогическое призвание и таланты, творческий потенциал инновационной деятельности учителя, профессионально-ценностные качества, присущие ему (высокий уровень специальной и профессионально-педагогической подготовки, широкий общекультурный кругозор и эрудиция, гуманистический стиль общения с учениками, коллегами и родителями).

Суммируя все отмеченное выше, можно определить национальные ценности образования как своеобразные производные от общечеловеческих и от национальных духовных и материальных ценностей данного общества и народа. Специфическим свойством национальных образовательных ценностей является то, что в лучших своих образцах они представляют собой общечеловеческие ценности образования (например, основы классно-урочной системы обучения были заложены в братских школах Западной Украины и Белоруссии XVI – XVII вв., затем теоретически осмыслены и аргументированы в «Великой дидактике» Я.А. Коменского, став достоянием мировой практики школьного обучения).

Конец XIX и начало XX столетия – сложный период в истории Крыма и национального образования крымскотатарского народа. Этот период пробуждения после 100-летнего «сна». Время требующее ускоренного развития национального просвещения, школы, педагогической мысли и культурного взаимодействия народов, что хорошо понимал И. Гаспринский и старался реализовать в практической деятельности [1, 15].

По исследованиям Э.Э. Абибуллаевой на рубеже XIX-первой половине XX веков И. Гаспринский разработал стройную дидактическую систему, которая включала в себя новое содержание образования и соответствующие ему методы, формы, принципы и средства обучения.

В конце XIX века прогрессивная общественность во главе с И. Гаспринским выражала неудовлетворение существующей системой народного образования и выдвигала свои требования, подвергаясь серьезной критике и осуждению со стороны духовенства. Несмотря на все перипетии, идеолог нового движения джадидизм И. Гаспринский был проникнут заботой о простом народе, обучении и воспитании детей, обеспечение равноправия мужчины и женщины в области образования, социальной и общественной жизни [1, 16]

В конце XIX века он отстаивал право на такое образование, которое дало бы народу подлинно научные знания, а целью обучения считал обогащение детей пониманием научной картины мира, законов природы и общества, и на этой основе воспитание духовно богатой личности.

Последователь идей Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского Исмаил-бей отводил важное место и придавал большое значение обучению на родном языке и изучению русского языка. В 1880-е годы, когда шли поиски наиболее эффективных рациональных методов обучения Гаспринский внедрил в новометодную школу звуковой аналитико-синтетический метод обучения.

Педагогические идеи И. Гаспринского его взгляды на образование отличаются большой глубиной и разносторонностью. Он боролся за осуществление тесной взаимосвязи обучения с реальной действительностью, требовал построения обучения на основе учета психологических особенностей и возрастных этапов развития детей.

И. Гаспринский дал ценнейшие рекомендации по совершенствованию содержания образования, основных принципов, форм и методов обучения, составлял и оформлял учебники и учебные книги.

С именем И. Гаспринского связано основание и развитие просветительского движения – джадидизма, которое радикально изменило суть и структуру начального образования во многих мусульманских странах, придав ему более светский характер и содержание, сохранив взгляды, обычаи, традиции народа на образование и обучение [1, 398]

Э.Э. Абибуллаева утверждает, что в открытых И. Гаспринским учебных заведениях использовались общепедагогические и методические принципы – народности воспитания и обучения, начальное обучение на родном языке. Преподавание велось на родном языке. Вводилось изучение начальных курсов по арифметике, географии, истории, естествознанию, арабского и турецкого языков. Большое внимание было уделено национальной организации учебного процесса по классно-урочной системе, начали применять экзамен, внеклассные формы обучения. Издавались учебники, составленные с учетом национальной специфики: «Ховадже-и субьян» – «Учитель ребенка», вышедший в 4-х выпусках; «Къырайт туркий» – «Турецкая хрестоматия» (1894), а также методическое пособие «Рехбер муаллимин яки муалимлерге елдаш» – «Руководство учителю»

(1898) в помощь учителям школ нового типа [1, 18]

Таким образом, тысячи джадидистских мектебе превратились в форпосты реформирования всей духовной жизни тюркских народов Российской империи на рубеже XIX– XX веков и способствовали совершенствованию образования, поднятию его уровня.

Классическое наследие замечательных педагогов прошлого, их ведущие теории и концепции получили свое отражение не только в трудах научного, публицистического, художественного жанра, оказав неосценимое влияние на развитие педагогической мысли, но и в учебно-методических работах, получивших в свое

время широкую известность и долго удерживающих приоритет в качестве учебников по педагогике.

Современный Крым – многонациональная Республика, и на ее территории проживают представители различных национальностей и народов с присущей им самобытной культурой, обычаями, традициями. Среди них свое место занимает и крымскотатарский народ, который возвратившись на историческую родину стремится возродить все доброе, передовое, прогрессивное, что веками было накоплено во всем историческом развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Равкин З.И., Пряникова В.Г. национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования). Национальные ценности образования: история и современность. – М., ИТОП РАО, 1996 – 295 с.
2. Абибуллаева Э.Э. Дидактическая система Исмаила Гаспринского. Симферополь. 2011. – 152 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів.: Абрис, 1997. – 416 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Abibullaeva E.E. Didactic system of Ismail Gasprinskiy. Simferopol, 2011. 152 p. (in Russian)
2. Ravkin Z.I., Pryannikova V.G. National values of education as a landmark of development of native pedagogical axiology (ideas and theses for development of conception of research). National values of education: past and present. Moscow, ITOP Publ., 1996. 295 p. (in Russian)
3. Savchenko O.Y. Didactic of the primary school. Abric Publ., 1997. 416 p. (in Ukrainian)

Alimova L., Ametova E. Human and national values in the pedagogical heritage I. Gasprinsky

Abstract. Common to all mankind and national values of education are characterized in the research; groups of educational values are revealed; the contribution of Gasprinskiy in to development of national values of education as inalienable of general educational values is indicated. Some significant aspects of Ismail Gasprinskiy`s heritage in the development of Crimean - tatar`s schools in XIX – beginning of XX centuries are distinguished.

Keywords: human values in education; national values in the education; pedagogical heritage of Ismail Gasprinskiy

Амет-Уста З.Р.

Доброзичливе ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку у дефініційному полі дослідження

*Амет-Уста Зарема Ремзійвна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної освіти
Кримський інженерно-педагогічний університет, м. Сімферополь, Крим*

Анотація. У статті здійснена спроба на основі аналітичної характеристики понять „доброзичливість”, „ставлення”, „національність”, „поліетнічне середовище”, а також вивчені вікових особливостей дошкільників, розкрити сутність доброзичливого ставлення до людей різних національностей у дітей 5-6 річного віку. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури вивчено різні наукові підходи до тлумачення доброзичливості особистості та її системи ставлень в поліетнічному середовищі. Здійснений теоретичний аналіз дав підставу розкрити доброзичливе ставлення до людей різних національностей як емоційно-позитивне ставлення до представників різних етнічних груп, що виявляється у розумінні й прийнятті дитиною їхньої етнічної самобутності, стійкому інтересі до життя, побуту та культури, а також підтриманні з ними дружніх відносин у різноманітних видах діяльності (спілкуванні, грі, праці, навчанні). Автор вважає, що доброзичливе ставлення до людей різних національностей не передається генетично, а формується у процесі соціалізації дитини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання. З'ясовано, що старший дошкільний вік є періодом формування когнітивної, емоційної та поведінкової схожості дитини із представниками свого етносу, а також закріплення системи ставлень до людей різних національностей.

Ключові слова: національність, ставлення, поліетнічне середовище, старший дошкільний вік, доброзичливе ставлення, особистість

Особливість теоретико-методологічної ситуації, що склалася в сучасній вітчизняній науці навколо понятійного апарату проблеми виховання доброзичливого ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку в поліетнічному середовищі, полягає у термінологічній неоднозначності таких її категорій, як „доброзичливість”, „ставлення”, „національність”, „поліетнічне середовище”. Подібна ситуація вносить труднощі в дослідження даної проблеми, а також мотивує дослідника до вибору визначення, яке відповідає його концептуальному баченню.

У теоретико-експериментальних дослідженнях проблема виховання доброзичливого ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку висвітлюється багатоаспектно, а саме: формування толерантності до представників різних народів (С.А. Козлова, Е.І. Койкова, К.Л. Крутій), виховання умінь гуманної поведінки (І.М. Гончаренко, Л.І. Врочинська, С.С. Кулачківська), формування національної свідомості особистості (Л.В. Артемова, О.Г. Батухтіна, В.В. Лаппо), виховання моральних почуттів (Г.В. Беленька, В.А. Павленчик, О.Л. Кононко, О.І. Кошелівська, Т.І. Поніманська), формування народознавчої обізнаності (А.М. Богуш, Н.В. Лисенко, Л.І. Редькіна) тощо.

Метою статті є розкриття доброзичливого ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку на основі аналітичної характеристики понять, що входять до його складу.

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття „доброзичливість”, було констатовано, що дослідники по-різному трактують його, а саме: як моральний ідеал, морально-етичну цінність, принцип гуманних взаємин, моральний імператив, моральну норму поведінки, моральний обов'язок, гуманне почуття, внутрішню потребу у моральній поведінці, моральну якість, морально-ціннісне ставлення особистості до оточуючих. Різноманіття дефініцій терміна „доброзичливість”, на наш погляд, зумовлено тим, що одна і та ж сутність розглядається вченими в різних проявах. Однак, аналізуючи це поняття, слід зазначити, що підхід сучасних дослідників до розуміння його змісту, в ці-

лому, відображає таку трактування, як бажання добра, готовність сприяти благополуччю інших.

Для більш детального вивчення поняття „доброзичливість” нами було виділено три напрямки його трактування. В основі першого напрямку лежить положення, згідно з яким „доброзичливість” є утворенням сфери моральної свідомості особистості; другого напрямку – сфери моральних почуттів; третього – моральної поведінки. Прихильники першого напрямку одностайні в думці про те, що доброзичливість формується лише за умов використання механізму свідомості, тобто на глибокому і всебічному розумінні необхідності поводитися на основі суспільно значущих норм і вимог. Відповідно до другого напрямку по мірі того, як часто людина виявляє почуття доброзичливості, в неї формується внутрішня потреба в постійному прояві доброзичливості до оточуючих, яка збагачує і звеличує її особистість. Розглядаючи доброзичливість у сфері моральної поведінки слід зазначити, що це вільний свідомий вибір людини, її власна позиція і активність щодо побудови доброзичливих відносин, які складають її активну життєву позицію.

На наш погляд доцільно розглядати „доброзичливість” як моральну якість особистості, що проявляється в її відкритості, щирості, відвертості, чуйності, прихильності до інших, у її здатності до співпереживання та дієвої допомоги з позиції людинолюбства. У такому вимірі доброзичливість уособлює в собі елементи і моральної свідомості, і моральних почуттів, і моральної поведінки.

Наступним ключовим поняттям є категорія „ставлення”. Аналіз філософських (І.І. Кальної, С.А. Степанов), психологічних (Б.Р. Ананьєв, І.Д. Бех, О.Л. Кононко, Ю.О. Приходько), педагогічних (Т.В. Бабаєва, С.А. Козлова, М.І. Шарова) досліджень дозволив прийти до висновку, що ця категорія вважається ключовою для процесу формування та розвитку особистості.

Ю.О. Приходько, досліджуючи проблему генезису провідних відносин дитини дошкільного віку, стверджує, що ставлення до дійсності починає формуватися в дошкільному дитинстві і виступає необхідним атрибутом життєдіяльності дитини і одночасно важливим

чинником її особистісного розвитку. За визначенням автора сутність поняття „ставлення” трактується як суб’єктивний, заснований на індивідуальному досвіді, вибірковий зв’язок людини з різними значущими для неї сторонами дійсності [7, с. 7]. Таке трактування психологічного змісту категорії „ставлення”, містить у собі не стільки всі багатогранні зв’язки особистості з навколишнім світом, скільки її суб’єктивну позицію щодо всього, що її оточує.

Вивчаючи психологічні основи особистісного становлення дошкільника О.Л. Кононко стверджує, що індивід перетворюється на особистість, коли починає свідомо визначати своє ставлення до навколишнього світу і власного „Я”. У зв’язку з цим О.Л. Кононко відзначає, що динаміка розвитку особистості пов’язана зі зміною ставлення дитини до середовища. Тому кожна зміна в цій єдиній динамічній системі відносин є новим етапом у розвитку свідомості дошкільника, оскільки вона відображає зміни в тому, як він виділяє себе з навколишнього світу і як з ним співвідноситься [3].

Отже, виходячи зі змісту наукових положень, можна дати таке визначення категорії „ставлення” – це суб’єктивний, заснований на індивідуальному досвіді, вибірковий зв’язок людини з різними значущими для неї сторонами дійсності.

Наступним ключовим поняттям проблеми виховання доброзичливого ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку є поняття „національність”. Детальне вивчення науково-довідкової літератури дало можливість констатувати, що визначене поняття походить від категорії „нація”. Досліджуючи феномени „нація” і „національність”, ми зустрілися з термінологічним різноманіттям і неоднозначністю тлумачення даних понять прихильниками різних концепцій. Як зазначає Р.В. Касьянов, головною проблемою для дослідника, який починає цікавитися якимось аспектом буття „нації”, стає вибір тлумачення, яке відповідає його концептуальному баченню [2, с. 8].

Детальне вивчення праць, присвячених вивченню природи „нації”, дало нам можливість дійти висновку, що нація має два виміри – культурний (етнічний) та державний (політичний) [2]. У відповідності до етнічної концепції, нація – це сукупність представників певної етнокультурної спільноти, що відрізняється особливостями мови, культури, психології, традицій, звичаїв і способу життя. Згідно з державною (етапичною) концепцією, нація – це „сукупність громадян однієї держави, котра створюється внаслідок політичної інтеграції етнічних спільнот у межах єдиної держави на основі спільності території, економічного життя, правової системи, державної мови, що поступово веде до формування єдиної свідомості, а також загальнонаціональної культури, яка є сукупністю цінностей етнічних культур” [2].

Відповідно до двох концепцій – культурної та державної – поняття „національність” також має два значення. Відповідно, культурної концепції, національність – це належність людини до певного етносу; індивідуальна характеристика людини, згідно з державною – це належність людини до певної держави і є синонімом поняття „громадянство”.

Отже, ґрунтуючись на аналізі наукової та довідково-термінологічної літератури, а також дотримуючись

відомих на сьогодні підходів до тлумачення поняття „національність”, ми розглядаємо цей феномен як приналежність людини до певної етнічної спільноти, яка відрізняється спільністю історичного походження, особливостями мови, культури і менталітетом. В такому розумінні поняття „національність” є синонімічним поняттю „етнічне походження”.

Особливу значущість у цьому контексті становить періодизація розвитку етнічної ідентичності І.А. Снежкової та В.Ю. Хотинця, які виокремили декілька етапів її становлення [2].

Початковий етап становлення етнічної ідентичності припадає на дошкільний та молодший шкільний вік (5–10 років). Характерна особливість цього етапу – нечітке усвідомлення дітьми спільності з людьми своєї національності, а також немотивований вибір своєї етнічної приналежності, слабкі етнічні знання. Цей період небезпечний тим, що в цей час закладається основа для майбутніх забобонів і конфліктів. Однак безпосередні контакти з дітьми інших народів значно послаблюють силу негативних етнічних установок. Інша небезпека цієї стадії – в розвитку почуття неповноцінності. Якщо дитина виявить, що колір її шкіри або становище її батьків значно більшою мірою визначають її цінність як особистості, ніж її якості, то відчуття себе негідною, малоцінною може фатальним чином відбитися на характері.

Другий етап – 11–15 років – характеризується свідомим ставленням до свого етносу. Відбувається формування системи уявлень про етнокультурні та етнопсихологічні особливості своєї спільноти в порівнянні з іноетнічним оточенням, а також мотиваційно-ціннісних відносин до власної етнічної приналежності.

Третій етап – припадає на 16–17 років. Укорінюється усвідомлення своєї етнічної належності, формується мотивація вибору етнічної групи, розвивається етнічний світогляд.

Заслуговує на увагу також й наукові погляди Ж. Піаже, який виокремив три етапи в усвідомленні дитиною своєї етнічної приналежності:

- 1) 5-7 років дитина здобуває первинні, а відтак визначальні знання про етнокультурні особливості рідного народу, в осередку якого вона зростає;
- 2) 8-9 років (за умови системності й наступності первинного етапу) дитина чітко ідентифікує себе зі своєю етноспільнотою, висуває підстави ідентифікації – етнічна приналежність батьків, місце проживання, рідна мова;
- 3) 10-11 років дитина здатна більш-менш успішно визначити унікальність історії, специфіку народних традицій та побутової культури своєї етнічної спільноти [6, с. 37-45].

З огляду на те, що етнічні групи і приналежність до них пов’язані з супутньою ним позитивною або негативною оцінкою, що існує в суспільстві, етнічна ідентичність може бути позитивною або негативною. Позитивна етнічна ідентичність, що передбачає наявність позитивного образу власної етнічної групи та позитивного ціннісного ставлення до інших, є основою для виховання у людини доброзичливого відношення до людей різних національностей.

На думку О.В. Булавкіної, на процес усвідомлення дітьми тих або інших конкретних рис своєї схожості з

представниками однієї з етнічних груп і своєї відмінності від інших груп впливає соціальний контекст. Значимо, перш за все, те, чи живе дитина в поліетнічному або моноетнічному середовищі, і яка компактність етнічного оточення. З огляду на це, свою етнічну приналежність дитина усвідомлює швидше, і знання про відмінності між етнічними групами набуваються нею раніше, якщо соціалізація дитини проходить у широкому поліетнічному просторі. Загальною закономірністю можна вважати те, що розвиток уявлень дітей про етнічну приналежність проходить від усвідомлення зовнішньої, лежачої на поверхні схожості членів етнічної спільноти до усвідомлення їхньої більш глибокої єдності. Авторка зазначає, що відсутність досвіду міжетнічного спілкування обумовлює і меншу схильність дитини до подібних контактів, і менший інтерес до власної ідентичності [1, с. 70-79]. Послаблення або виключення етнічної ідентичності зі структури соціальної ідентичності загрожує, з одного боку, втратою цілісного образу „Я” дитини, а з іншого – втратою зв’язків, з якою б то не було іншою культурою.

Слід зважити на те, що сьогодні надзвичайно важливим є необхідність урахування середовища, в якому виховується особистість. Оскільки виховання доброзичливого ставлення до людей різних національностей найчастіше здійснюється у поліетнічному середовищі, то важливо виявити, чим це поняття відрізняється від близьких суміжних, таких як: „полікультурне середовище”, „етнокультурне середовище” та „мультикультурне середовище”. Грунтуючись на аналізі наукових праць [1; 4; 5; 8; 9] дійшли висновку, що „полікультурне середовище” характеризується не тільки багатонаціональністю (етнічним аспектом), але й класовими, статевими, релігійними, політичними, віковими та іншими ознаками. Згідно із цим, полікультурне середовище

можна представити як систему, де поліетнічне середовище є лише одним з її компонентів.

Поняття „етнокультурне середовище” описує таке середовище, домінантою в якому є національна культура та традиції певного народу [4], а „мультикультурне середовище” враховує інтереси не тільки етносу [5], але й також інтереси усієї держави та світової спільноти в цілому.

У своєму дослідженні ми спираємося на підходи О.І. Міхальнової [4], Л.І. Редькіної [8], В.Ю. Хотинця [9] та визначаємо „поліетнічне середовище” як середовище, де перетинаються культура та традиції різноманітних етнічних груп, що створює сприятливі передумови задля позитивного сприймання етнічних відмінностей та вирішення виникаючих життєвих проблем шляхом діалогу й співпраці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, здійснений теоретичний аналіз змісту понять „доброзичливість”, „ставлення”, „національність”, „поліетнічне середовище” дає підставу визначити доброзичливе ставлення до людей різних національностей як емоційно-позитивне ставлення до представників різних етнічних груп, що виявляється у розумінні й прийнятті дитиною їхньої етнічної самобутності, стійкому інтересі до життя, побуту та культури, а також підтриманні з ними дружніх відносин у різноманітних видах діяльності (спілкуванні, грі, праці, навчанні). Зазначимо, що доброзичливе ставлення до людей різних національностей не передається генетично, а формується у процесі соціалізації дитини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання. Старший дошкільний вік є періодом формування когнітивної, емоційної та поведінкової схожості дитини із представниками свого етносу, а також закріплення системи ставлень до людей різних національностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булавкина О.В. Развитие позитивного отношения школьников к сверстникам различных этнических групп [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О.В. Булавкина. – Ставрополь, 2006. – 183 с.
2. Касьянов Г.В. Нации и национализм: слова и термины / Г.В. Касьянов // Український історичний журнал. – 1999. – №2. – С. 3–14.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / Олена Леоніівна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
4. Михалева О.И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.И. Михалева ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2006. – 32 с.
5. Печерская А.А. Психолого-аксиологический компонент поликультурного образования / А.А. Печерская // Педагогическая жизнь Крыма. – 2008. – № 9. – С.25–32.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
7. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Приходько Юлія Олексіївна; Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 428 с.
8. Редькина Л.И. Концептуально-теоретические основы полиэтнического воспитания молодежи / Л.И. Редькина. – URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Redkina_st.pdf
9. Хотинец В. Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека [Текст] / В.Ю. Хотинец // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – с. 60–73.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bulavkina O.V. Development of positive attitudes of pupils to peers of different ethnic groups [Text]: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.13 / O.V. Bulavkina. – Stavropol, 2006. – 183 p.
2. Kas'yanov G.V. Nations and Nationalism: words and terms / G.V. Kas'yanov // Ukrainian historical magazine. – 1999. – no. 2. – P. 3-14.
3. Kononko O.L. Social and emotional development of the individual (preschool child): teach. guidances. for higher. educ. establ. – K.: Osvita, 1998. – 255 p.
4. Mihaleva O.I. Pedagogical conditions of formation of ethnic identity preschool children [Text]: Abstract of dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / O.I. Mihaleva; Udmurt State University. – Izhevsk, 2006. – 32 p.

5. Pecherskaya A.A. Psycho-axiological component of multicultural education / A.A. Pecherskaya // Pedagogical life Crimea. – 2008. – № 9. – P. 25-32.
6. Piaget, J. Selected psychological works [Text] / Jean Piaget. - Moscow: International Pedagogical Academy, 1994. – 680 p.
7. Pryhod'ko Y.O. Genezis providnyh stavlen' dytyny doshkil'nogo viku yak osnova yiyi osobystisnogo rozvytku : dyss. d-ra psyhol. nauk: 19.00.07 [Genesis of leading attitudes of preschool child as the basis of personal development: Thesis. Dr. psycholog. Sciences: 19.00.07] National pedagogical Dragomanov University – K., 1997. – 428 p.
8. Red'kina L.I. Conceptual and theoretical foundations of multi-ethnic education of youth. – URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Red'kina_st.pdf
9. Pecherskaya A.A. Psychological and axiological component of multicultural education / A.A. Pecherskaya // Crimean pedagogical life. – 2008. – no. 9. – P. 25-32.

Zarema Amet-Usta. The benevolent attitude to people of different nationalities in senior preschool children in the scientific field of study

Abstract. In this article in order to discover the essence of benevolent attitude towards people of different nationalities in children of 5-6 years old, an attempt is made on the basis of analytical characteristics of such concepts as “benevolence”, “attitude”, “nationality”, “multi-ethnic environment” as well as the age characteristics of preschool children. Based on the analysis of the philosophical, psychological and pedagogical literature, various scientific approaches to the interpretation of the personality’s benevolence and its system of relationships in multi-ethnic environment is studied. Benevolent attitude towards people of different nationalities is viewed as emotionally positive attitude towards representatives of different ethnic groups, which manifests itself in the understanding and adoption of their ethnic identity by a child, sustained interest in life, mode of life and culture, as well as maintaining friendly relations with them in a variety of activities (communication, game, work, and study). The environment in which a person is being educated is needed to be extremely important to consider. It is significant above all if the child lives in a multi-ethnic or mono-ethnic environment, and compactness of the ethnic environment is also counts much. Considering this, a child realizes its ethnicity faster and the knowledge about the differences between ethnic groups are acquired by him earlier if the child’s socialization takes place in a broad multi-ethnic space. The term “multi-ethnic environment” is defined as an environment where culture and traditions of different ethnic groups cross, which creates favorable prerequisites for positive perception of ethnic differences and solution of emerging life problems through dialogue and cooperation. The author believes that the benevolent attitude towards people of different nationalities is not transmitted genetically, but it is formed in the process of socialization of the child under the influence of many social institutions, primarily in the process of education. The effective education of being benevolent to the people of different nationalities is happening in terms of its natural connection with the life of preschool children and is determined by their interests, desires, motivations and expectations. Lack of experience in interethnic communication causes smaller predisposition of a child to such contacts as well as smaller interest in their own ethnic identity. It is found that senior preschool age is a period of formation of cognitive, emotional and behavioral resemblance of a child with the representatives of their ethnic group, as well as the consolidation of relations with people of different nationalities.

Keywords: nationality, attitude, senior preschool age, benevolent attitude, multiethnic environment, personality

Амет-Уста З.Р. Доброжелательное отношение к людям разных национальностей у детей старшего дошкольного возраста в научном поле исследования”

Аннотация. В статье предпринята попытка на основе аналитической характеристики понятий „доброжелательность”, „отношение”, „национальность”, „полиэтническая среда”, а также возрастных особенностей дошкольников, раскрыть сущность доброжелательного отношения к людям разных национальностей у детей 5-6 летнего возраста. На основе анализа философской и психолого-педагогической литературы изучены различные научные подходы к толкованию доброжелательности личности и ее системы отношений в полиэтнической среде. Доброжелательное отношение к людям разных национальностей рассматриваем как эмоционально-положительное отношение к представителям различных этнических групп, которое проявляется в понимании и принятии ребенком их этнической самобытности, устойчивом интересе к жизни, быту и культуре, а также поддержании с ними дружеских отношений в разнообразных видах деятельности (общении, игре, труде, учебе). Автор считает, что доброжелательное отношение к людям разных национальностей не передается генетически, а формируется в процессе социализации ребенка под влиянием многих социальных институтов, прежде всего в процессе воспитания.

Ключевые слова: национальность, отношение, старший дошкольный возраст, доброжелательное отношение, полиэтническая среда, личность

Анафієва Е.Р.

Лінгвістичні засади навчання української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

*Анафієва Ельзара Різаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Кримський інженерно-педагогічний університет, м. Сімферополь, Крим*

Анотація. У статті розглядається проблема визначення ключових лінгвістичних засад навчання української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання.

Ключові слова: рідна мова, транспозиція, інтерференція, взаємодія мов

Постановка проблеми у загальному вигляді. Для методики навчання української мови як нерідної головними є вихідні положення про мову як засобу спілкування, про мовлення, що складається зі звуків, слів, словосполучень та речень. При цьому рівень одержуваних знань учнів безпосередньо залежить від етапів і цілей навчання.

Зміст і характер досліджуваного матеріалу з української мови в школах з кримськотатарською мовою навчання визначаються, перш за все, наукою про мову. “Наша методика аж ніяк не втрачає інтересу до лінгвістики, – писав О.В. Текучев, – а, навпаки, всіма доступними засобами прагне здійснити найважливіший принцип сучасної методики, згідно з яким характер методики, як і застосування окремих методичних прийомів, повинен визначатися змістом навчального предмету” [3, с. 18].

Чільна роль лінгвістики при визначенні теоретичних основ методики вважається загальновизнаною. Тому дуже важливо, щоб вчитель вмів аналізувати мовні явища, пояснював особливості функціонування різних рівнів мови, робив відповідні методичні висновки. Учні необхідно показувати подібності та відмінності української та кримськотатарської мов, що контактують.

В умовах шкільної освіти діти починають освоювати українську мову синхронно із рідною мовою. Ця обставина має як позитивне, так і негативний вплив на процес засвоєння нерідної мови (явища транспозиції й інтерференції), так як у свідомості дитини починають функціонувати різносистемні мови (у нашому випадку – флективні та аглютинативні). Тому методику навчання нерідної мови необхідно будувати з урахуванням таких особливостей. У зв’язку з цим з’явилася необхідність порівняльного дослідження мов, у тому числі української мови з кримськотатарською та, навпаки, кримськотатарської з українською. Цим обумовлена актуальність даної проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Лінгвістичне обґрунтування методики навчання української мови як нерідної повинно базуватися на специфічних особливостях не тільки тієї мови, що вивчається, але й рідної (кримськотатарської). При цьому не можна випускати з поля зору важливий методичний принцип – принцип врахування особливостей рідної мови, а також проблему взаємопов’язаного навчання мовам.

Проблема взаємозв’язку між досліджуваним і рідною мовою є однією з ключових у методичній науці. У концептуальному плані вона досліджена в роботах М.К. Дмитрієва, В.М. Чистякова, М.М. Шанського, Л.З. Шакірової та ін.. Аналіз досліджень цих авторів показує широту і глибину питання міжпредметних зв’язків, серед яких значущим є пошук оптимальних

шляхів реалізації таких зв’язків, як врахування транспозиції, попередження і подолання інтерференції, методичне прогнозування труднощів засвоєння нерідної мови та ін..

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягала у визначенні основних лінгвістичних засад навчання української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим для методики навчання української мови як нерідної є врахування системи української мови по відношенню до кримськотатарської, зіставно-типологічних подібностей і відмінностей, а також результатів паспортизації української мови та її зіставлення з кримськотатарською мовою.

Типологічне зіставлення української та кримськотатарської мов в методичних цілях є надійною базою для прогнозування типових стійких помилок у мовленні учнів, дозволяє намітити стратегію попередження та подолання негативного впливу рідної (кримськотатарської) мови, сприяє більш раціональній організації мовного матеріалу з метою підвищення якості навчання. Вся ця робота створює міцну лінгвістичну базу для методики навчання української мови як нерідної в школах з кримськотатарською мовою навчання.

В останні роки в методиці навчання нерідній мові помітно підвищився інтерес до закономірностей функціонування мовних явищ, тобто до функціональної сторони мови. На думку М.М. Шанського, у цьому зв’язку значну увагу слід приділити спостереженням “за функціонуванням мовних явищ” [5, с. 3].

Враховуючи комунікативну спрямованість навчання, важливо виробити в учнів уміння користуватися цими знаннями через ситуативно-тематичну організацію навчального матеріалу. При цьому важливим чинником підвищення ефективності навчання є уміле поєднання функціонального і системного підходів до мовних та мовленнєвих одиниць, що досліджуються.

Разом з тим “сучасна методика навчання російської мови як нерідної повинна бути спрямована на створення умов для засвоєння не окремих ізольованих фактів (звуків, словоформ і т.д.), поза їх вживання, а явищ, що функціонують у їх взаємозв’язку та взаємодії” [4, с. 28], що в рівній мірі відноситься і до методики навчання української мови як нерідної. Можливості комплексного підходу до мовних одиниць, що досліджуються, закладені в самій системі мови. При навчанні мовленнєвої діяльності важливо вміло організувати роботу з тим чи іншим мовним матеріалом, так як в акті комунікації беруть участь різні одиниці мови. Наприклад, кримськотатарське слово *къара* – чорний і *къара* – дивися необхідно охарактеризувати з точки зору фонетичних

особливостей (від місця наголосу залежить сенс даних слів і належність до частин мови), від яких залежать форми та можливості їх вживання у мовленні. Ця думка підводить нас до актуального в сучасній методиці навчання нерідної мови положення про функціонально-семантичний принцип, при якому мовні засоби служать для вираження змісту висловлювання. Інакше кажучи, навчання української мови як нерідної припускає навчання учнів користуватися цією мовою як засобом комунікації, тобто головна увага має бути приділена формуванню мовленнєвих навичок. Позитивне рішення цього завдання залежить від вмілого добору мовного матеріалу, правильного вибору прийомів його презентації та змісту вправ.

Розвиток лінгвістичної науки має велике значення для подальшого вдосконалення методики навчання української мови, збагачуючи її новими теоретичними відомостями.

Однак опора на досягнення лінгвістики не означає “теоретизації” предмету “українська мова” як нерідної, а має на увазі, що до явищ мови слід підійти з позиції завдань комунікативної спрямованості навчання з урахуванням функціонально-семантичного підходу при ситуативно-тематичному відборі мовного і мовленнєвого матеріалу. Засвоєння мовних явищ має відбуватися не ізольовано від мовних фактів, а в процесі мовленнєвої діяльності, у взаємозв'язку, тобто в ході навчання української мови всі аспекти мови повинні взаємодіяти, доповнювати один одного. Крім того, важливим є врахування усної і письмової форм мовлення, особливий підхід до них. Але не можна забувати про цьому передування усного початку навчання української мови як нерідної.

Для методики навчання нерідної мови учнів початкових класів “дуже важливим є вчення про дві форми мови – усну і письмову” [2, с. 20]. Нами підтверджується думка про необхідність посилення роботи з розвитку усного мовлення учнів, що дає гарні результати при оволодінні українською мовою, що сприяє підвищенню якості писемного мовлення.

Лінгвістика озброює методиста даними двох мовних систем: мови, що вивчається і рідної мови. Зіставлення і його результати дозволяють передбачити транспозиційний матеріал (позитивний вплив знань і вмінь учнів з рідної мови на досліджуваний) і інтерференцію (негативний вплив), сприяють виявленню типових помилок в українському мовленні кримськотатарських учнів.

Отже, порівняльне вивчення української та кримськотатарської мов в умовах навчання другої мови необхідно для розробки лінгвістичних засад методики навчання української мови в школах з кримськотатарською мовою навчання.

Які можливості має встановлення взаємозв'язку між мовою, що вивчається та рідною мовою для формування двомовної особистості? Зупинимось на найбільш значних, на наш погляд, моментах. Взаємозв'язане вивчення мов, що контактують, в школі з кримськотатарською мовою навчання виконує такі функції:

- ♦ є важливою умовою переносу знань, умінь і навичок, набутих учнями на уроках рідної (кримськотатарської) мови;

- ♦ робить більш стійким отримання знань шляхом зіставлення української з кримськотатарською мовою (загальних і подібних мовних явищ); вони закріплюються в пам'яті учня набагато швидше і сприяють більш міцному засвоєнню рідної мови;

- ♦ створює реальні умови для розвитку мислення, уваги, пам'яті учнів, вдосконалення різних видів мовленнєвої діяльності;

- ♦ дозволяє найбільш повно і ефективно використовувати можливості цих мов у процесі їх вивчення;

- ♦ допомагає знайти оптимальні шляхи подолання та попередження інтерференції і послідовної опори на явища транспозиції;

- ♦ позитивно впливає на формування двосторонньої (українсько-кримськотатарської та кримськотатарсько-української) двомовності.

Протягом всієї історії навчання нерідної мови найважливішим положенням вважалося урахування взаємодії рідної мови та мови, що вивчається (другої). Однак ставлення до цього явища було неоднозначним: то проблема врахування рідної мови ставала єдиною та провідною, як, наприклад, в період панування граматики-перекладного методу, то рідна мова виключалася частково або повністю, як, наприклад, при прямому методі. Особливе значення цієї методичної категорії надавав засновник Казанської лінгвістичної школи І.О. Бодуен де Куртене, а за ним слідували його учні Л.В. Щерба та В.А. Богородицький. Цим було обумовлено вимога Л.В. Щерби про створення порівняльних граматик різних мов для цілей викладання.

Той факт, що кримськотатарська мова відноситься до аглутинативних, а українська – до флективних, говорить про те, що по способів і засобів творення слів і форм рідна мова учнів значно відрізняється від української. Суттєві відмінності є і в структурі словосполучень і речень. Відчутні розбіжності спостерігаються у фонетичній системі мов, що контактують. Все це створює “ідіоматичність” мов (А.А. Реформатський), яка накладає свій відбиток на оформлення думок, вимову і т.п.

“Кожна національна мова, – писав С.Г. Бархударов, – є неповторним, своєрідним, індивідуальним явищем. Тому, аналізуючи явища російської мови в цілях побудови методики його викладання в національній школі, необхідно підходити до них з точки зору неросійського мовного мислення, всебічно розкрити ті явища, які створюють національну своєрідність російської мови”. Ці слова С.Г. Бархударова в повній мірі відносяться і до побудови методики навчання української мови в кримськотатарській школі. Він справедливо підкреслив важливість порівняльного вивчення мовних систем в цілому на синхронному зрізі.

Процес оволодіння нерідною мовою обов'язково супроводжується аналітичною роботою над елементами системи рідної мови і правилами їх функціонування в комунікативних ситуаціях. В результаті цього при навчанні другої мови виникає проблема взаємозв'язку систем рідної мови та мови, що вивчається, здавна, але по-різному цікава для лінгвістів і методистів. Не випадково тому в 50-60-ті роки на сторінках методичної преси з'являються дискусійні статті. Точка зору більшості лінгвістів, психологів, методистів, що

брали участь у дискусії, зводиться до того, що рідна мова – “корінний мешканець свідомості учнів” (В.Г. Костомаров). Тому природно, що оволодіння нерідною мовою відбувається лише при взаємодії рідної і нерідної мов. І тільки в результаті подолання цієї неминучої взаємодії цих мов (наприклад, українська мова в кримськотатарській школі) перетворюється на засіб комунікації.

Належність рідної мови учнів та нерідної до різних груп свідчить про те, що одні явища нерідної (в нашому випадку – української) сприймаються і засвоюються більш-менш легко, а інші – зі значними труднощами. Типологічне зіставлення нерідної і рідної мов, що відносяться до різних мовних систем, дозволяє прогнозувати ці труднощі, глибше зрозуміти причини помилок, які є наслідком інтерференції рідної мови учнів, і правильно встановити цілі і завдання, які необхідно вирішувати в процесі навчання української мови як нерідної. “Зіставлення для цілей навчання полягає в послідовному породженні і усвідомленні мови, аналіз їх психофізіологічної обумовленості і знаходження тих домінуючих особливостей породження, усвідомлення і зміни яких якнайлегшим шляхом приведе нас до необхідної зміни результатів породження”, – пише О.М. Леонтьєв [1, с. 82]. Це говорить про те, що при зіставленні мовних одиниць неспоріднених мов (української і кримськотатарської) особливу увагу необхідно зверну-

ти на найважливіші факти мови, що вивчається, усвідомлення яких дозволяє засвоїти й інші її особливості.

Врахування особливостей рідної мови при навчанні нерідній необхідне учителям не для того, щоб займатися порівняльним аналізом двох мов. Він повинен допомогти побудувати навчання української мови в школі з кримськотатарською мовою навчання з урахуванням особливостей рідної мови: системи розташування граматичних форм і конструкцій, в іншій класифікації фонетичного, лексико-фразеологічного та граматичного матеріалу.

Висновки. Питання взаємопов'язаного навчання української та кримськотатарської мов поки перебуває в стадії становлення і потребує теоретичного обґрунтування в цілях практичної реалізації. Актуальність і значимість даної проблеми полягає в тому, що в умовах Республіки Крим школа повинна формувати багатомовну особистість. При цьому не можна ігнорувати ролі взаємозалежного навчання української та кримськотатарської мов як засобу інтенсифікації процесу формування і розвитку українсько-національної і національно-української двомовності. Методична система цих мов має бути заснована на зіставно-типологічному аналізі для виявлення універсальних, специфічних явищ з перспективою використання транспозиційного матеріалу і роботи щодо попередження, подолання міжмовної інтерференції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
2. Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы / Под ред. В.М.Чистякова. – М.: Просвещение, 1964. – 428 с.
3. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе / Алексей Васильевич Текучев. – 2-е изд. – М., 1970.
4. Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка / Лиля Закировна Шакирова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Казань: Магариф, 1999. – 351 с.
5. Шанский Н.М. Для эффективного обучения языку межнационального общения // РЯНШ. – 1981. – №2.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Leontiev A.N. Problems of development of the psyche / Aleksey Nikolaevich Leontiev. – 3d ed. – M.: Moscow University Press, 1972. – 575 p.
2. Methods of teaching Russian language in schools Turkic peoples groups / ed. V.M. Chistyakov. – M.: Enlightenment, 1964. – 428 p.
3. Tekuchev A.V. Methodology of the Russian language in high school / Aleksey Vasilevich Tekuchev. – 2d ed. – M., 1970.
4. Shakirova L.Z. Bases of the methods of teaching Russian language / Liya Zakirovna Shakirova. – 3d ed., revised and expanded. – Kazan: Magarif, 1999. – 351 p.
5. Shanskiy N.M. For effective language learning of international communication // RYaNSh. – 1981. – № 2.

Анафиева Е.Р.

Лингвистические основы обучения украинскому языку в школах с крымскотатарским языком обучения

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения ключевых основных лингвистических основ обучения украинскому языку в школах с крымскотатарским языком обучения.

Ключевые слова: родной язык, транспозиция, интерференция, взаимодействие языков

Anafiyeva E.R.

Linguistic Principles of Ukrainian language teaching in schools with the Crimean Tatar language learning

Abstract. The problem of identifying key basic linguistic foundations of Ukrainian language teaching in schools with the Crimean Tatar language of instruction.

Keywords: native language, transposition, interference, language interoperability

Асанова Э.М.

Проблема учебного сотрудничества в теории и практике начального образования

Асанова Эльзара Мустафаевна, студентка

Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы учебного сотрудничества в теории и практике начального образования. Проанализированы формы, приемы, стили учебного сотрудничества. Выделены наиболее существенные признаки и фазы учебного сотрудничества.

Ключевые слова: сотрудничество, учебное сотрудничество, взаимодействие

Постановка проблемы. Актуальность темы обусловлена сменой учебных приоритетов в современном образовании, качественно изменившим основную задачу школы. Обучение в современных условиях предполагает отказ от преимущественно репродуктивных методик и применение методик творческой деятельности. Ученики уже не являются пассивными слушателями на уроке. Они наблюдают, анализируют, группируют, сопоставляют, проводят аналогии, ждут новых форм знакомства с материалом, где могла бы проявиться их самостоятельность и деятельных характер мышления. Работа на уроках направлена не только на воспроизведение знаний, но и на их преобразование. В работе с детьми, привыкшими к творческой деятельности, многие приемы и методы традиционной педагогики оказываются неэффективными, поэтому и возникла необходимость применения новых образовательных технологий, которые носят развивающий характер и отвечают требованиям современного общества. В связи с этим возникла необходимость изучить литературу и поделиться опытом по проблеме сотрудничества.

Анализ последних исследований. Слово «сотрудничество» обозначает одно из ведущих понятий современной гуманистически ориентированной педагогики. Сотрудничество – это взаимодействие труда действующих вместе людей, то есть их совместная деятельность. Суть сотрудничества заключается в том, что все партнеры по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Сотрудничество – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психологических законов подчеркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания педагогической значимости взаимодействия, в которых и через которые раскрывается вся сложная система способностей – предметно-практических и душевных. Сотрудничество является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации ребенка. Его дополнительный эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке.

Учебное сотрудничество, по определению, данному Г.А. Цукерман, – это «взаимодействие, в котором учитель: а) создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребёнка способов действия, б) организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому, в) вступает в

сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает всё возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, в виде гипотез о недостающем знании». В современных образовательных технологиях учебное сотрудничество используется как способ организации взаимодействия учащихся друг с другом, с учителем. Результатом, которого является не только формирование знаний, умений и навыков по учебным предметам, но и формирование умения сотрудничать, принимая во внимание желания и действия партнёра; умения понимать эмоциональное состояние участников совместного действия; умения проявлять инициативность для поиска информации; умения решать конфликты.

Профессионализм любого учителя определяется прежде всего его умением организовать гармоничное учебное сотрудничество с учащимися как в учебной, так и воспитательной деятельности. При профессиональной подготовке студентов следует учитывать тот факт, что учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, складывается у обучаемого не сразу.

Успешность организации учебного сотрудничества во многом зависит, по словам А. Марковой, от стиля педагогической деятельности учителя. Она дифференцирует демократический, авторитарный и либеральный стили такой деятельности. [6, с. 35].

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения, следования – к партнерству и до отсутствия направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование (превосходство) либо монологической (когда только говорит учитель), либо диалогической (диалог учителя с учащимися) и полилогической форм общения.

Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является беседа, дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос, проектирование учебной деятельности, моделирование.

Организация учебного сотрудничества возможно в больших и малых группах, группах гомогенного и гетерогенного состава. При этом важно предлагать учащимся задания проблемного, творческого, поискового характера. Обучение, которое ориентируется на уже завершённые этапы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития учащегося, оно не ведет за собой развитие.

Мы можем выделить наиболее существенные признаки учебного сотрудничества, которые должен усвоить будущий учитель:

1. Каждый ученик включен в решение продуктивных (творческих) задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания на основе специально организованного активного взаимодействия с учителем и другими учениками.

2. Ситуация продуктивного (творческого) взаимодействия и учебного сотрудничества, являясь специфическим средством решения продуктивных задач и условий овладения учащимися способами познавательной деятельности и мыслительных отношений, претерпевает изменения в процессе обучения, обеспечивая тем самым становление механизмов самореализации поведения и личности учащихся.

3. В процессе решения продуктивных (творческих) задач учащиеся осваивают, прежде всего механизм смыслообразования и целеобразования, чем обеспечивается более эффективное мотивационное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности.

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос. Фиксируется также зависимость приемов от формы сотрудничества: итоговой и текущей. При итоговой решение задачи, предназначенной для совместной работы, может быть индивидуальным, а его контроль и оценка – производиться совместно, в процессе обсуждения итогового результата. В текущем сотрудничестве решение задачи на всех этапах ведется совместно всеми участниками [7, с. 63].

Практика показала, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно задача, адекватная учебному сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Проблемные учебные задачи наиболее адекватны сотрудничеству. Такие задачи по критерию доминирования познавательного процесса при их решении являются мыслительно-мнемическими. Они требуют определенного уровня владения теоретическими знаниями и умения применять их в конкретных ситуациях.

По мнению М.Г. Ярошевского и А.В. Петровского, совместное решение задач в условиях учебного сотрудничества предполагает обсуждение участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов. Первые непосредственно связаны с поиском решения предложенной группе задачи, вторые – с организацией общения и совместной деятельности, третьи – с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Решение задачи, как известно, проходит три последовательных этапа: знакомство с условиями, решение и контроль. При совместном решении задачи в условиях учебного сотрудничества все этапы обладают определенной спецификой по сравнению с индивидуальным решением, однако особую важность

приобретает своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий. Отсутствие или низкая эффективность его могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной [9, с. 56].

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы). При этом назначение ведущего, призванного регулировать ход обсуждений в тройках, может стать фактором самоорганизации совместной работы участников учебного сотрудничества. Говоря о способах сотрудничества, важно отметить, что существенное значение имеет не только сама форма сотрудничества, но и, как показало исследование А.К. Марковой, способ организации совместного решения задачи [5, с. 118].

Подготовленность студента к проведению учебного сотрудничества в будущей деятельности невозможно без понимания и учета такого аспекта, как фазы сотрудничества. Эта сторона проблемы исследована такими учеными, как В.Я. Ляудис, В.П. Панюшкин.

В общем контексте предложенной В.Я. Ляудис схемы продуктивной ситуации сотрудничества учителя – учеников В.П. Панюшкин разработал динамику становления их совместной деятельности. Две фазы этого процесса включают шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся. Первая фаза – приобщение к деятельности. Она включает следующие формы: 1) разделенные между учителем и учащимися действия, 2) имитируемые действия учащихся, 3) подражательные действия учащихся. Вторая фаза динамики совместной деятельности – согласование деятельности учащихся с учителем. В эту фазу входят следующие формы: 4) саморегулируемые действия учащихся, 5) самоорганизуемые действия учащихся, 6) самопобуждаемые действия учащихся. В.П. Панюшкиным прогнозируется третья фаза – партнерство в совершенствовании освоения деятельности [8, с. 25]. Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности учеников и учителя является результатом ее развития и становления. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью, которые зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности.

О полноценном сотрудничестве школьника нельзя говорить до тех пор, пока ребенок не обнаруживает способности самостоятельно, по собственной инициативе строить новый вид взаимодействия со взрослым, вовлекать взрослого в сотрудничество. Три типа учебных заданий в учебном сотрудничестве с учителем предлагает Соловейчик М.С.:

- воспитывающие неимитационное поведение ребенка на уроке, критичность его мышления;
- тренирующие в обнаружении границы собственных знаний;
- формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию.

Начинать организацию детского сотрудничества на уроке можно буквально в первые дни школьного обучения. Общая характеристика ситуаций, в которых рекомендуется начинать обучение детей учебному сотрудничеству, такова: все задания, требующие самооценки и самоконтроля (то есть классических «учительских» действий, наименее развитых у школьников), выполняются лучше, если дети сначала работают сообща, обсуждая свои мнения в малых группах (по 2-4 человека). Для этой формы организации учебного сотрудничества существуют правила организации работы детей на уроке и цели: во-первых, дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие школьники вообще не способны включиться в общую работу класса, без которой у робких и слабо успевающих детей развивается школьная тревожность, а у «лидеров» могут проявиться неприятные черты характера; во-вторых, дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах, где нет ни довлеющего авторитета учителя, ни подавляющего внимания класса; в-третьих, дать каждому ребенку опыт выполнения тех учительских функций, которые составляют основу умения учиться. В I классе это функции контроля и оценки, во II-III классах постановки задач (целеполагания) и планирования хотя бы минимального шага на пути решения поставленной задачи; в-четвертых, дать учителю, дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения возможность и необходимость органически сочетать на уроке обучение и воспитание: строить и человеческие, и деловые отношения детей.

Учебное сотрудничество со взрослым было подробно исследовано в работах (Е.Д. Божович; Л.И. Божович и Л.С. Славиной; А.Л. Венгера, Н.Н. Поливановой; Т.А. Нежновой; Н.Ф. Талызиной; Е.В. Филипповой, Д.Б. Льколина и др.). В них было показано, что появление субъекта учебной деятельности сопровождается появлением специфически учебной инициативы и самостоятельности по вступлению в отношения с учителем, по умению учить себя с помощью учителя. Кроме того, экспериментальные данные убеждают в том, что уже в старшем дошкольном возрасте эффективным средством развития мышления и создания предпосылок учебной деятельности является определенная организация совместной деятельности ребенка и взрослого, при которой действия из разделенных между ребенком и взрослым преобразуются в действия условной плоскости, а из них – в действия индивидуальные.

Однако учебные связи и отношения не исчерпываются парным взаимодействием «ребенок–взрослый», исходной формой учебного сотрудничества является взаимодействие «учитель–группа совместно работающих детей».

Для того, чтобы ввести в школьную практику сотрудничество, взаимопомощь и взаимопроверку, организовать высокоэффективную совместную работу учащихся при изучении разных учебных предметов, по мнению В.К. Дьяченко, необходимо уметь проводить не только групповые, но и коллективные учебные работы. В отличие от групповой организации обучения, его коллективная форма предполагает поочередную смену ролей обучаемого и обучающего каждым учеником, например, в парах сменного состава [1, с. 192].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию учащихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции воспитанников в целом, поскольку категория «сотрудничество» являет собой сложное единство:

а) формы перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании;

б) способа организации совместной деятельности, т.е. «на равных», предусматривающего проявления самостоятельности, активности и организованности;

в) формы взаимодействия учителя и учащихся, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, т.е. умении учащихся работать вместе как между собой, так и с учителем при объединении усилий и согласованности действий [6, с. 78].

Встретившись с задачей нового типа, младший школьник как субъект учебной деятельности прекращает действовать по тем образцам, которые в данной ситуации неприменимы, и начинает поиск новых способов действия, выстраивая такие отношения со взрослым и другими учащимися, вместе с которыми ему будет легче найти недостающие способы действия, обрести собственную точку зрения.

Выводы. Сотрудничество в обучении мыслится не только как помощь ученику при решении сложных учебных задач, не только как объединение усилий педагогов и учащихся, но и как самостоятельный коллективный труд школьников, выполнение заданий, требующих постоянных или временных контактов с внешней школьной средой. При таком понимании сотрудничества речь идет о взаимодействии, которое скреплено отношениями взаимного интереса и доверия. Очевидно, «если ученик хоть на какой-то момент становится соратником учителя или одноклассников, если знает, что от его действий зависит успех общего дела, позиция его меняется» [4, с. 31-42]. Поэтому педагогически ценным является сотрудничество, стимулирующее инициативу и самостоятельность ученика в школе и за ее пределами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М., 1991. – 192 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко / учебное пособие для вузов. – Минск, 1981. – 383 с.
3. Занков Л.В. Избранные пед. труды / Л.В. Занков. – М.; 1990. – 434 с.
4. Курганов С.Ю. Формирование диалогических понятий у младших школьников / С.Ю. Курганов // Вopr. Психологии, № 4. – 1990. С 31-42.

5. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К.Маркова. – М., 1974. – 240 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К.Маркова / Пособие для учителя. – М., 1983. – 96 с.
- Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
7. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности / В.П. Панюшкин // Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – М., 1984. – 18 с.
8. Ярошевский. М.Г., Петровский А.В. Основы теоретической психологии / М.Г. Ярошевский. – М., 1998. – 528 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Dyachenko V.K. Cooperation in training / V.K. Dyachenko. – М., 1991. – 192 p.
2. Dyachenko M.I., Kandyibovich L.A. Psychology of higher education / M.I. Dyachenko / Textbook. – Minsk, 1981. – 383 p.
3. Zankov L.V. Selected pedagogical works / L.V. Zankov. – М.; 1990. – 434 p.
4. Kurganov S.Yu. Formation of the dialogical concepts in primary school children / S.Yu. Kurganov // Questions of psychology, № 4. – 1990. P. 31-42.
5. Markova A.K. Psychology of language acquisition as a means of communication / A.K. Markova. – М., 1974. – 240 p.
6. Markova A.K. Formation of learning motivation at school age / A.K. Markova / A Handbook for Teachers. – М., 1983. – 96 p.
7. Markova A.K. Work psychology of teacher / A.K. Markova. – М., 1993. – 192 p.
8. Panyushkin V.P. Functions and forms of cooperation of teachers and students in learning activities / V.P. Panyushkin // Abstract dis... cand. psihol. sc. – М., 1984. – 18 p.
9. Yaroshevskiy. M.G, Petrovskiy A.V. Principles of theoretical psychology / M.G. Yaroshevskiy. – М., 1998. – 528 p.

Assanova I.M. The problem of educational cooperation in the theory and practice of primary education

Abstract. This article deals with the problems of educational cooperation in the theory and practice of primary education. The forms, techniques, styles, educational cooperation. The most essential features and phases of educational cooperation.

Key words: *collaboration, educational cooperation, interaction*

Асманов А.Р.

Педагогические основы воспитания культуры межнационального общения у школьников в современной общеобразовательной школе

Асманов Алим Расимович, преподаватель кафедры педагогики
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения в условиях поликультурной среды. Раскрываются возможности учебно-воспитательного процесса в формировании культуры межнациональных отношений и воспитания чувства национального самосознания учащихся.

Ключевые слова: межнациональные отношения, многонациональное общество, национальные обычаи, полиэтническая школа, традиции, обычаи, родной народ, любовь к Родине

В настоящее время перед образованием встает вопрос: как обеспечить формирование у учащихся общеобразовательных школ толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования.

В современной социокультурной ситуации школа, должна стать местом, где создаются благоприятные условия для межэтнического общения, где всем учащимся прививается уважение к своей культуре и культурам других народов, поскольку именно в учебно-воспитательном процессе создаются ситуации культурного, межличностного, межнационального общения [3].

Проблема формирования культуры межнационального общения среди учащихся современных общеобразовательных школ, является сегодня актуальным в любом государстве, где процесс воспитания молодого поколения осуществляется на принципах гуманизма, развития демократических отношений, чувствах дружбы и уважения к представителям других этносов.

Современные социокультурные реалии, изменение социально-политической структуры общества, обострение межнациональных отношений, миграция населения выдвигают новые требования к воспитанию в области межнационального общения. С учётом перестройки этнического сознания людей всех национальностей межнациональное общение в школе призвано осуществляться на принципах гуманизма и культуросообразности в тесной взаимосвязи национальных и общечеловеческих ценностей. Базой воспитания культуры межнационального общения могут стать, родной язык, народные традиции и обычаи. Изучение сущности и функций народных традиций и обычаев тесно связано с преемственностью в культуре. Поэтому важно установить, в какой степени приемлемо использование народных традиций и обычаев для формирования гармоничных межнациональных отношений.

Воспитание культуры межнационального общения будет осуществляться более эффективно, в условиях конкретизации целей и задач воспитания на основе поликультурности; включения учащихся как субъектов межкультурного взаимодействия в различные виды культуросообразной деятельности; проработки вертикальных связей поликультурного воспитания, отражающих процесс целостного культурного становления личности в системе цивилизованность – гражданственность – культура – духовность [3].

Высокая культура межнационального общения позволяет личности устанавливать конструктивный межкультурный диалог с окружающим миром.

Диалог культур – это обеспечение равных прав, обязанностей и возможностей для всех граждан, уважение прав человека на свободный выбор своей культурной идентичности.

Способность и готовность выстраивать межкультурный диалог особенно важен сегодня в современной ситуации, так как социокультурная и политическая обстановка в мире наглядно демонстрирует тот факт, что никакие силовые методы, даже при подавляющем превосходстве в оружии, не в состоянии полностью разрешить ни один политический конфликт.

Межкультурный диалог – это особая форма межличностного общения, в которой осуществляется конструктивное взаимодействие различных культур [5].

Не секрет, что сегодня всё большее распространение среди молодёжи получили недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации проникают в семью и школу. Поэтому, необходимо активизировать процесс поиска эффективных механизмов воспитания учащихся в духе толерантности межнационального согласия.

Использование национально-культурных ценностей в воспитании молодежи является важным условием духовно-морального благополучия любой нации. Процесс воспитания молодого поколения требует постоянного усовершенствования и обогащения его методов многовековым народным опытом. Не в коем случае нам нельзя забывать, что первоисточниками педагогики являются народные начала.

Наивно полагать, что народная педагогика способна решить все сложные проблемы общества, однако можно с уверенностью утверждать, что глубокое знание педагогического народного опыта, ее культурного наследия поможет сделать мир добрее и чище.

Большинство государств планеты, по данным ЮНЕСКО, многонациональны.

1995 год по инициативе ЮНЕСКО был объявлен Международным годом Толерантности. С того времени слово «толерантность» прочно вошло в нашу повседневную жизнь. Представители более чем 185 стран подписали Декларацию Принципов Толерантности, в которой четко определили этот термин. "Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение, терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям) – это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [7].

Яркий пример этому – Крымский полуостров, который на протяжении многих столетий является полиэтническим регионом, где плечом к плечу, проживают и трудятся украинцы и крымские татары, русские и караимы, крымчаки и греки и др. Народы региона принадлежат к различным религиозным и культурным традициям. Каждый из народов прошел свой длительный исторический путь, имеет богатую национальную культуру, язык, свою психологию. Стремление народов к постоянству и единству, служит первой основой жизненности идей мира и дружбы на полуострове.

Следовательно важнейшим условием прочности государства становится формирование дружественных межнациональных отношений на основе гибкой национальной политики, прежде всего в области образования. Именно в период школьного обучения закладываются основы мировоззрения и миропонимания личности. В тоже время в условиях активного возрождения культуры этносов, (в том числе религиозной), развития национального самосознания актуализируется проблема углубления взаимосвязей народов и их культур, толерантности, уважения друг к другу, к людям иной конфессиональной принадлежности.

Мораль и социально-этические нормы поведения складываются, воспитываются прежде всего семейными и национальными традициями, национально-психологическим укладом жизни. Следовательно, формирование культуры межнационального общения в ученическом коллективе, должно быть направлено на раскрытие и проявление лучших человеческих качеств, национального самосознания с целью сближения культур. А это означает, что необходимо обратить внимание на повседневную жизнь детей, включающую совместный труд, сострадание, сочувствие, сопереживание не только в своем этносоциуме, но и в многонациональном сообществе.

По мнению М.Г. Тайчинова, одним из теоретических оснований такого подхода является то, что содержание образования в учебно-воспитательных институтах с полиэтническим составом учащихся включает в себя три взаимосвязанных компонента:

- обеспечение каждому возможности самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиций;
- создание условий для равноправного диалога с этнокультурным окружением;
- вовлечение растущей личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на национальных, общегосударственных и общечеловеческих ценностях [8].

Учебно-воспитательный процесс необходимо построить таким образом, чтобы, усваивая родной язык и культуру, растущая личность входила в мировое культурное (образовательное) пространство.

Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувств равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей. В программы и учебные пособия не должны включаться материалы, унижающие другие нации и этносоциумы, оскорбляющие их достоинство.

В содержании образования поликультурного ученического коллектива, должны быть полно представ-

лены богатства национальных культур, образ жизни каждого этноса, их традиции, обычаи, социальные нормы поведения, духовные ценности. Поэтому целью многонациональной школы является не только обеспечение общего образования но и приобщение детей к родному языку, истории, этнокультуре, воспитание у них культуры межнациональных отношений.

Для достижения целей, стоящих перед многонациональной школой, необходимо:

- создать теоретически обоснованную дидактическую систему, где этносфера и человек были бы достаточно полно представлены в содержании образования и способствовали развитию личности школьника и возрождению национальной культуры;
- разработать учебно-методическую базу (учебные планы, планы внеурочных и внеучебных занятий) как часть этой системы, реализующую взаимодействие школы с этносоциумом, этническими диаспорами;
- обучать родному языку, музыкальной, эстетической, художественно-прикладной культуре, истории, традициям, приобщать к иным духовным ценностям народов проживающих на территории Крымского региона;
- представлять воспитанникам возможности приобретения знаний об этнокультурных ценностях народов;
- создавать детям условия для усвоения национальных обычаев в процессе проведения (в том числе религиозно-духовных) праздников, имеющих историческую ценность для каждого этноса и всех народов в целом.

Наряду с родным языком в программу полиэтнических школ (которая может реализоваться во внеклассных, факультативных, кружковых, клубных и т.п. занятиях) следует включить специализированные курсы на выбор по темам: “Традиция и культура родного края”, “Духовные основы народа”, “Национальное искусство”, “Этнопедагогика”, “История, литература, культура родного народа”, “Народные промыслы”, “Художественно-прикладной труд”, “Экология родного края” и др., а также интегрированные курсы “Культура народов Крыма”, “Религиозная культура народов Крыма”[1].

Нельзя чувствовать себя носителем той или иной национальной культуры, традиции, не усвоив истории происхождения своего народа, его мировоззрения и представлений о взаимоотношениях человека с природой, окружающим миром. Именно историко-географические знания дают возможность глубже понимать истоки нации, ее культуру и формируют основу национального самосознания.

При изучении языка и литературы решаются не только задачи культурно-национальной самореализации личности, но и формируются качества гражданина, ребенок начинает осознавать себя частью содружества наций.

Кроме специальных предметов, вводимых в учебный план в соответствии с местным школьным компонентом, целесообразно также включение традиционных аспектов национальной культуры и в предметы базисного компонента (например, при изучении геометрических фигур сравнивать их с национальными орнаментами этносов и т.д.).

С этой точки зрения, культура межнациональных отношений, отмечает Харламов И.Ф. – есть не что иное, как высокая степень совершенства и развития этих отношений, которые проявляются в межнациональных, экономических и духовных связях разных народов, в соблюдении определенного нравственного такта и взаимной уважительности друг к другу, в их общении и недопустимости какого-либо пренебрежения к языку, национальным обычаям и традициям других народов [6].

Время требует возвращения к воспитательному опыту народа, к духовным корням развития этнической культуры, и это возможно лишь на основе глубокого изучения общего и специфического в культуре разных народов, самобытности и уникальности каждого народа.

Важнейшим условием успешной работы многонациональной школы является постоянное внимание педагогов к внутреннему миру воспитанника, понимание его индивидуальных, национальных и психологических особенностей и помощь в формировании культуры межэтнических отношений. Это связано с тем, что ребенок развивается в семейном окружении. В процессе общения с родителями, родственниками он с раннего возраста усваивает стереотипы этнического поведения, которые зачастую чем-то отличаются от общепринятых. Такое положение может вызвать неправильное восприятие сверстников. Чтобы сглаживать возможные недопонимания во взаимоотношениях детей, педагог должен знать особенности каждой семьи, каждого ребенка.

Таким образом, целостный механизм, при помощи которого возможны разработка и реализация программы развития общего и национального образования в полиэтнических школах, должен учитывать культурные интересы всех проживающих в регионе этносов.

При таком построении образовательного процесса меняется роль учителя, задача которого – помочь воспитаннику осознать себя как представителя той или иной культуры и построить мост к культурным ценностям других народов.

С целью гармонизации межэтнических отношений, создания нормальной социально-этнической и психологической атмосферы в учебно-воспитательных учреждениях, а также формирования гуманистических этнокультурных связей целесообразно вовлекать школьников в многоплановые учебные и внеучебные виды деятельности:

- проводить национальные праздники, отмечать памятные даты исторического значения, юбилеи выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев;

- организовывать олимпиады, выставки по национальной культуре, спортивные соревнования по национальным видам спорта и играм;
- проводить фольклорные концерты с исполнением национальных песен и танцев;
- организовывать конкурсы на лучшее приготовление национальных блюд и другие мероприятия [1].

Приобщение детей к своей национальной культуре в полиэтнических образовательных учреждениях будет более плодотворным при организации комплексной системы образования “детский сад – общеобразовательная школа” (гимназия, лицей, колледж), школа выходного дня (воскресная). Раннее включение детей в их родную среду, усвоение материнского языка способствуют осознанию ребенком себя как “части своего этносоциума”, приобщению его к традиционной, национальной культуре.

Создание доброжелательной эмоциональной атмосферы, обеспечивающей психологический и социальный комфорт, толерантность и дружбу детей различных национальностей, – важнейшее условие воспитательной работы. Уже с раннего возраста им следует прививать уважение к законам и обычаям предков, передаваемых из поколения в поколение. По возможности надо помочь учащимся изучить свою родословную, происхождение фамилии, значение его имени и т.д. Необходимо обращать внимание на нравственно-этическую культуру поведения мальчиков и девочек; знакомить детей с декоративно-прикладными видами искусства, с творчеством национальных художников на занятиях, рисованию, лепке, аппликации.

В мире не существует идеальных систем образования, каждая основывается на культурно – исторических традициях народов и государств и зависит от социокультурных, экономических и политических реалий.

В системе образования России, Украины и других славянских государств есть огромный научный, культурный и научный потенциал и возможности, способные обеспечить их дальнейшее поступательное развитие на основе поликультурности [5]. Поликультурное образование позволяет взаимообогащать культуры в учебно – воспитательном процессе, выступает нормой, обеспечивающей сохранение национальной, религиозной, личностной идентичности в условиях глобализации и интеграции. Поликультурное образовательное пространство призвано выступить объединяющим фактором в динамичном продвижении народов и государств, оно является плацдармом для межнационального согласия различных этнокультур на пути воспитания всесторонне развитой, гуманистически направленной личности, человека культуры и гражданина Мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асманов А.Р. Формирование основ поликультурного общения у будущих педагогов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць, № 34-35, – г. Харків: УИПА, 2012. – 276-280 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 304с.
3. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 51-54.
4. Государственная национальная программа “Образование” (Украина в XXI веке). – К.: Радуга, 1994. – 15 с.
5. Гукаленко О.В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве // Поликультурное образование и национальная школа. Материалы круглого стола научно-теоретического журнала «Педагогика». – Симферополь, 2004 г. – 116 с., с. 30-36.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., Гардарики, 1999. – 519 с.
7. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. – М.: МПСИ, 1999. – С. 245.

8. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика, №2, 1999. – С. 30-35.
9. Ващенко Л.Ф. Культура межнациональных отношений // Исмаил-бей Гаспринский – великий сын крымскотатарского народа. Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 150 – летию со дня рождения И. Гаспринского. Симферополь, 2003 г. с. 112-113.
10. Волжанин В., Динзе В.Ф., Смирнов С.Д. О национальной школе // Сб. статей, 1916. – 127 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Asmanov A.R. The formation of future education specialist's basic communicative skills in the multicultural society // Problems of the engineering-pedagogical education. No- 34-35, Kharkov, UIPA Publ., 2012, P. 276-280. (in Russian)
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogy. – St-Petersburg, 2003, 304 p. (in Russian)
3. Gasanov Z.T. National relationships and upbringing of the culture of intercultural communication // Pedagogy. No. 6, P. 51-54. (in Russian)
4. State national program "Education" (Ukraine in XXI century). Kiev, Raduga Publ., 1994, P. 15. (in Russian)
5. Gukalenko O.V. National school in the multicultural educational sphere / Proc. of the round-table discussion of the scientific-theoretical magazine "Pedagogy". Simferopol, 2004, P. 30-36. (in Russian)
6. Kharlamov I.F. Pedagogy. Moscow, Gardariki Publ., 1999, 519 p. (in Russian)
7. Krys'ko V.G. Ethnopsychological vocabular. Moscow, MPSI Publ., 1995, P. 245. (in Russian)
8. Taychinov M.G. The development of national education in the multicultural, multinational society. Pedagogy, 1999, No. 2, P. 30-35. (in Russian)
9. Vashchenko L.F. The culture of the inter-ethnic relationships. Ismail – bey Gasprinskiy the great son of the Crimean Tatars. Materials of the Int. scientific-practical conf. devoted to the 150th anniversary of Ismail-bey Gasprinskiy. Simferopol, 2003, P. 112-113. (in Russian)
10. Volzhanin V., Dinze V.F., Smirnov S.D. About the national school. 1916, 127 p. (in Russian)

Asmanov A. R. Pedagogical basis of upbringing the culture of inter – ethnic communication among pupils in modern comprehensive schools

Abstract. The problem of forming the culture of the inter-ethnic communication among pupils of the modern comprehensive schools is relevant in any country where the process of upbringing the young generation is being realized on the principles of humanism, development of the democratic relationships, friendship and respect for the representatives of other ethnic groups. Taking into account the changes in the ethnic awareness of the people of all nationalities inter-ethnic communication have to be realized on the principles of humanism and cultural expediency in close link with national and universe values. Native language, national customs and traditions can become a basis for developing culture of the inter-ethnic communication. Studies of the essence and functions of the national traditions and customs are closely connected with cultural continuity. Therefore it is very important to determine how much the application of national traditions and customs is suitable in the development of harmonious inter-ethnic relationships. There is no sublime educational system in the world. Any system of education is based on cultural-historical nation's traditions and depends on sociocultural, economic and political realities of the certain state. In the systems of education in Russia, Ukraine and other Slavic countries great cultural and scientific potential and facilities do exist; they enable further progressive development of the education on the basis of multiculturalism. Multicultural educational space is meant to perform as a uniting factor in the constant development of nations and countries. It is base for the international entente of the variety of ethno cultures on the way to upbringing an advanced personality with humanism orientation, real cosmopolitan and personality of culture.

Keywords: *international relations, multicultural society, national customs, multi-ethnic school, traditions, customs, native people, love for the Motherland*

Баличиева Д.В.

Комплексная оценка качества окружающей среды обитания при изучении заболеваемости детского населения

Баличиева Деляра Велиевна, доктор биологических наук, профессор кафедры биологии, экологии и БЖД Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В статье представлены материалы по комплексной оценке качества окружающей среды обитания при изучении заболеваемости детского населения по обращаемости. Сделана попытка количественно оценить состояние окружающей среды с учетом всех факторов, включающих гигиенические, медико-биологические и социальные условия жизни населения. Разработан и представлен ряд математических моделей комплексного влияния антропогенного загрязнения окружающей среды как по суммарному показателю (КОСОС), так и по отдельным факторам в различных их сочетаниях на заболеваемость детского населения. Дан анализ корреляционно-регрессионной взаимосвязи заболеваемости детского населения (на 1000 детей) по обращаемости с величиной КОСОС который показал самую сильную связь с уровнем общей заболеваемости (коэффициент корреляции $r = 0,93$ и коэффициент детерминации $KD = 85,84\%$), болезнями эндокринной системы, расстройства питания, нарушения обмена веществ и иммунитета ($r = 0,98$, $KD = 9,81\%$). Рекомендуется создание банка данных о степени загрязнения объектов окружающей среды и здоровья населения который явится основой для разработки приоритетных оздоровительных мероприятий по выявлению причинно-следственных связей и мониторинга состояния здоровья детей во взаимосвязи с изменяющейся экологической обстановкой в регионе.

Ключевые слова. Окружающая среда, неблагоприятные факторы, регрессия, корреляция, заболеваемость, детское население, банк данных, мониторинг, экологическая обстановка

Постановка проблемы. Совершенствование методологии гигиенических исследований, разработка нестандартных подходов к решению возникающих проблем, и самое главное, изыскание путей снижения влияния неблагоприятных факторов среды на здоровье населения является важным условием эффективной борьбы за сохранение и улучшение качества среды обитания.

Анализ литературы. Известно, что состояние здоровья населения в определенной степени зависит от качества окружающей среды. По различным оценкам удельный вес всех факторов формирующих уровень здоровья населения, ранжируется следующим образом: нездоровый образ жизни от 45 до 55%; генетические факторы – от 18 до 25%; качество окружающей среды в целом от 18 до 25%, уровень медицинского обслуживания – от 10 до 12% [1].

Собственные исследования. Нами сделана попытка количественно оценить состояние окружающей среды с учетом всех факторов, включающих гигиенические, медико-биологические и социальные условия жизни населения.

Для комплексной оценки состояния окружающей среды был введен показатель КОСОС, при этом была использована балльная система при коэффициенте 1. Для подсчета показателя КОСОС была разработана следующая формула [1]:

$$U_{\text{КОСОС}} = K_1 \frac{\Phi_1}{M_1} + K_2 \frac{\Phi_2}{M_2} + K_3 \frac{\Phi_3}{M_3} + \dots + K_n \frac{\Phi_n}{M_n},$$

где

$U_{\text{КОСОС}}$ – общий показатель КОСОС в баллах;

$K_{1,2,3,n}$ – весовой вспомогательный коэффициент, определяющий балльную систему;

$\Phi_{1,2,3,n}$ – фактическое число баллов по группам признаков, получаемых при оценке воздуха, воды, почвы, пищевых продуктов и др.

Для обеспечения подсчета количества баллов нами на основании вышеприведенной формулы разработана рабочая шкала балльной оценки степени загрязнения атмосферного воздуха, воды водоемов, почвы и пищевых продуктов, а также жилищно-бытовых

условий, материальной обеспеченности и питания. Опасность фактического загрязнения вышеперечисленных факторов оценивалась по пяти степеням: умеренная, умеренно-высокая, высокая, очень высокая и чрезвычайно высокая. При оценке степени загрязнения объектов окружающей среды использовались следующие показатели: атмосферного воздуха – показатели загрязнения, индекс загрязнения и комплексный показатель Р (по Пинингу М.А.); воды водоемов – индекс загрязнения вод, который включает сумму отношений концентрации веществ к их ПДК относительно строго лимитирующего количества показателей – 6; индекс качества воды по БПК, количества растворенного кислорода (PO_2) и бактериального загрязнения по числу лактозоположительных кишечных палочек, общая минерализация; почвенного покрова – модуль пестицидного давления, который характеризует соотношение объема пестицидов за определенный период (кг) к обработанной площади (га), удельный вес особо опасных пестицидов в процентах от общего потребления, показатель загрязнения химическими веществами с учетом кратности превышения их ПДК; качества пищевых продуктов по количеству несоответствия проб (% к общему числу исследованных проб) действующим гигиеническим нормативам. Гигиеническая оценка пищевых продуктов давалась по химическим и бактериологическим показателям, содержанию в них пестицидов и нитратов.

На основании полученных суммарных значений показателей и суммы оценочных баллов составлена сводная рабочая шкала (таблица 1).

Как видно из сводной таблицы, сумма оценочных баллов характеризует в целом состояние окружающей среды населенных мест по степени загрязнения ее объектов. В этой шкале не приведены социальные показатели. Сумма баллов менее 15 оценивается как степень загрязнения «умеренная», а более 60 – «чрезвычайно высокая». Оценочная шкала может быть использована для характеристики экологической ситуации в регионе и установления зависимости показателей заболеваемости населения от фактического загрязнения объектов окружающей среды.

Таблица 1. Сводная рабочая балльная шкала по комплексной оценке факторов окружающей среды населенных мест

№ пп	Объект	Степень загрязнения				
		Умеренная	Умеренно высокая	Высокая (грязная)*	Очень высокая (очень грязная)*	Чрезвычайно высокая
1.	Атмосферный воздух	3	6	9	12	15
2.	Вода водоемов	5	10	15	20	25
3.	Почва	3	6	9	12	15
4.	Пищевые продукты	4	8	12	16	20
5.	Сумма оценочных баллов	<15	15,1-30,0	30,1-45,0	45,1-60,0	60,1 и >

Примечание: * – для водоемов

Нами разработан ряд математических моделей комплексного влияния антропогенного загрязнения окружающей среды как по суммарному показателю (КОСОС), так и по отдельным факторам в различных их сочетаниях на заболеваемость детского населения (данная возрастная группа быстро реагирует на условия изменяющейся среды и не подвержена влиянию производственных факторов и до некоторой степени позволяет нивелировать воздействие социально-экономических факторов) по обращаемости в лечебно-профилактические учреждения. Для статистического анализа взаимосвязей нами был использован метод группового учета аргументов -МГУА по Ивахненко А.Г. [2].

Анализ корреляционно-регрессионной взаимосвязи заболеваемости детского населения (на 1000 детей) по обращаемости с величиной КОСОС показал самую сильную связь с уровнем общей заболеваемости (коэффициент корреляции $r = 0,93$ и коэффициент детерминации $KD = 85,84\%$), болезнями эндокринной системы, расстройства питания, нарушения обмена веществ и иммунитета ($r = 0,98$, $KD = 9,81\%$).

Полученные данные позволили установить значимый вклад уровня загрязнения окружающей среды по комплексному показателю КОСОС, в формировании таких заболеваний как новообразования $Y_n = 41,99 + 4,29x_{\text{КОСОС}}$, врожденные аномалии $Y_{\text{ва}} = 28,80 + 2,58x_{\text{КОСОС}}$.

Указанные уравнения являются адекватными и могут быть использованы для прогностической оценки тенденции в состоянии здоровья детского населения как интегрального критерия средовой ситуации.

Количественная характеристика загрязнения окружающей среды проведена не только по комплексному показателю КОСОС, но и по отдельным факторам (x) для определения эффекта биологического действия при одномоментном присутствии загрязнения объектов окружающей среды (воздух – x_1 , вода водоемов –

x_2 , почва – x_3 , пищевые продукты – x_4). почвенного фактора, его загрязнение по показателям – модуль пестицидного загрязнения (МПД), удельный вес особо опасных пестицидов в % от общего потребления и показателя загрязнения почвы химическими веществами ПЗПХВ в формировании таких заболеваний как болезни органов пищеварения (регрессионный коэффициент $\beta_3 = 20,57$), болезни крови кроветворных органов ($\beta_3 = 17,1$), болезни болезни эндокринной системы, расстройства питания, нарушение обмена веществ и иммунитета ($\beta_3 = 8,18$), болезни кожи подкожной клетчатки ($\beta_3 = 7,11$), инфекционные и паразитарные болезни ($\beta_3 = 1,73$) и др. Если говорить о значении степени загрязнения объектов окружающей среды в формировании общей заболеваемости (все болезни), то по весовому вкладу факторы ранжируются следующим образом: почва ($\beta_3 = 54,61$), атмосферный воздух ($\beta_1 = 19,49$), вода водоемов ($\beta_2 = 2,91$) и пищевые продукты ($\beta_4 = 0,51$).

Выводы. 1. Разработанный методический подход по комплексному показателю КОСОС рекомендуется использовать при проведении работ по районированию территорий региона по степени нарушения экологического равновесия и разработке профилактических мероприятий.

2. Применение МГУА позволит установить роль каждого из вошедших в модуль факторов окружающей среды в ее многофакторном влиянии на здоровье и получить достаточно точные прогнозируемые значения показателей заболеваемости.

3. Создание банка данных о степени загрязнения объектов окружающей среды и здоровья населения явится основой для разработки приоритетных оздоровительных мероприятий по выявлению причинно-следственных связей и мониторинга состояния здоровья детей во взаимосвязи с изменяющейся экологической обстановкой в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баличиева Д.В. Методические подходы к интегральной оценке степени загрязнения объектов окружающей среды / Д.В. Баличиева. – Информационный листок № 63-99. – Симферополь, 1999. – 5 с.
2. Ивахненко А.Г. Промышленная кибернетика / А.Г. Ивахненко, В.И. Грубов, Б.Ю. Мандровский-Соколов. – Москва: Техника. – 1966. – С. 127.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Balichieva D.V. Methodological approaches to the integrated assessment of the degree of contamination of the environment / D.V. Balichieva. – Informationsnyiy listok № 63-99. – Simferopol, 1999. – 5 p.
2. Ivahnenko A.G. Industrial of Cybernetics / A.G. Ivahnenko, V.I. Grubov, B.Yu. Mandrovskiy-Sokolov. – Moskva: Tehnika. – 1966. – P. 127.

Balichieva D. Complex evaluation on the environment quality in the study of childhood morbidity

Abstract. The article presents a complex evaluation on the environment quality in the study of childhood morbidity upon negotiability. It was made an attempt to quantify the state of the environment, taking into account all the factors, including hygiene, medical and biological and social conditions of the population's life. It was developed and presented a number of mathematical models of complex influence of anthropogenic environmental pollution both in the total index (DDEAS) and the individual factors in their various combinations on the childhood morbidity. It was given the analysis of correlation and regression interconnection of child population morbidity (per 1000 children) upon the negotiability with the DDEAS value, which showed the strongest interconnection with the general morbidity level (correlation coefficient $r = 0,93$ and the coefficient of determination $CD = 85.84\%$), endocrine system diseases, feeding indigestion, metabolic diseases and immunity disturbance ($r = 0,98$, $CD = 9.81\%$). It was recommended to create a database bank on the degree of the environment pollution and the population health, which will be the basis for the development of priority health measures to identify cause-effect relationships and monitoring of the children health state in relation to the changing environmental situation in the region.

Keywords: *Environment, unfavorable factors, regression, correlation, morbidity, childhood, database, monitoring, environmental situation*

Бахича Э.Э.

Особенности подготовки будущих педагогов в области дошкольного образования в условиях поликультурной образовательной среды

Бахича Элеонора Экремовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В данной статье раскрываются педагогические условия и содержание подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в поликультурной среде Крыма, приводятся данные констатирующего и формирующего экспериментов.

Ключевые слова. Подготовка будущих воспитателей, профессиональная деятельность, поликультурное образование, поликультурное воспитание, поликультурная компетентность, поликультурная среда, межэтническое воспитание, толерантность, межэтническая толерантность, толерантное взаимодействие

Постановка проблемы. Дошкольное детство является одним из важнейших этапов в процессе становления и развития человека как личности. В его организации основная роль принадлежит воспитателю, профессиональная деятельность которого требует разносторонней теоретической подготовки, владения разнообразными педагогическими технологиями обучения и воспитания, способности к творческому и грамотному их применению. Своеобразие ситуации, сложившейся в Крыму, требует от воспитателя использования особых технологий образования, в которых поликультурное, интернациональное воспитание детей осуществляется как неотъемлемая часть целостного процесса их личностного становления и духовного развития.

Анализ современных исследований. Вопросы межкультурного диалога и взаимодействия людей разных национальностей рассматриваются в теориях диалогизма (М. Бубер), коммуникации (К. Ясперс), неосократизма (Г. Марсель), диалогической герменевтики (Х.Г. Гадамер) и др. Различные аспекты поликультурного образования раскрываются в работах О.И. Давыдовой, В.А. Ершова, Н.П. Цыбанева, О.К. Гагановой, Е.М. Ковальчук, Г.Н. Разлуцкой, Л.В. Волик и других ученых. Конкретным вопросам теории и практики полиэтнического воспитания детей посвящены исследования Ю.Ю. Беловой, Р.А. Дружененковой, О.И. Гуренко, Т.А. Атрощенко, И.В. Лебедь, М.А. Хайрулдинова [5], Л.И. Редькиной [2] и др. В них подчеркивается, что поликультурное, межэтническое воспитание в практике межнациональных отношений, связанно с воспитанием толерантности как особого качества личности. Теоретико-методологические и прикладные аспекты толерантности, ее воспитания у старшеклассников и студентов отражены в исследованиях Е.С. Мартыненко Т.Н. Билоус, Я.В. Долгополова, Ю.В. Тодорцевой, И.Ф. Лощеновой и ряда других исследователей.

Однако проблема подготовки будущих воспитателей дошкольного образования к профессиональной деятельности в поликультурной среде Крыма не нашла своего освещения в научно-педагогических исследованиях.

Цель данной статьи – охарактеризовать особенности и педагогические условия подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в поликультурной среде Крыма.

Изложение основного материала исследования. Поликультурная подготовка воспитателя рассматривается нами как специально организованный учебно-воспитательный процесс, направленный на формиро-

вание его поликультурной компетентности и социализации в условиях поликультурного образовательного пространства. Согласно результатам современных исследований основные направления поликультурной подготовки будущего педагога предполагают:

- формирование и развитие национального сознания, межнациональной толерантности;
- формирование национальной идентичности;
- воспитание культуры межнационального взаимодействия и общения;
- формирование и развитие поликультурной компетентности;
- развитие умений и навыков толерантного поведения в работе с детьми дошкольного возраста. (А.К. Солodka [3], С.П. Степанов [4], Т.О. Атрощенко [1])

Анализ нормативных документов показывает, что в существующих учебных планах подготовки студентов по специальности «Дошкольное воспитание» наибольшими возможностями для реализации этих направлений в содержании учебного процесса обладают такие педагогические дисциплины как «Этнопедагогика» и «Религиоведение». Однако анализ содержания учебных программ этих курсов показывает, что они мало отражают опыт и практику толерантного взаимодействия, воспитания и образования, и фактически не ориентирует студентов на овладение теоретическими знаниями и практическими умениями, необходимыми для работы педагога с детьми разных национальностей в поликультурной среде.

Восполняя этот пробел, были разработаны и внедрены в практику подготовки будущих воспитателей спецкурс «Технология профессиональной деятельности воспитателя в поликультурном ДУЗ», проблемные семинары на базе педагогической практики студентов, включение в программу педагогической практики заданий, связанных с проведением праздников и развлечений с детьми дошкольного возраста по национальной тематике; включение тематики поликультурной направленности в научно-исследовательскую работу студентов. Дополнял теоретическую и практическую подготовку будущих воспитателей проект «Национальные конкурсы культуры и красоты», который проводился в рамках внеаудиторной воспитательной работы.

В основу программы и содержания разработанного нами спецкурса положена идея толерантного взаимодействия педагога с субъектами педагогического процесса, принадлежащим к различным этническим группам, проживающим на территории Крыма. Наряду с

лекционными и семинарскими занятиями, в которых рассматривались вопросы поликультурности и особенности взаимодействия педагога и его воспитанников в поликультурном образовательном пространстве, значительная часть учебного времени отводилась тренингам, позволяющим сформировать у студентов практические навыки толерантного взаимодействия.

Структура спецкурса представлена следующими разделами: "Введение в профессиональную деятельность педагога в условиях поликультурного воспитания", "Проблема толерантности в детской среде и пути ее решения". В первом и во втором разделах нами было предусмотрено раскрытие таких понятий и терминов как поликультурное воспитание, поликультурное образовательное пространство, толерантность и интолерантность, межэтническая толерантность, развитие толерантности у детей дошкольного возраста, толерантность в семье и др. Конкретные задачи спецкурса предусматривали:

- формирование у будущих воспитателей положительной установки на толерантное взаимодействие в условиях поликультурного пространства и осмысления необходимости создания в поликультурном образовательном учреждении соответствующей толерантной среды;
- формирование навыков общения и взаимодействия с детьми и их родителями на основе межнациональной толерантности;
- вооружение студентов знаниями и умениями формирования толерантности у детей дошкольного возраста.

Одной из эффективных форм обучения будущих воспитателей умениям и навыкам толерантного поведения были педагогические тренинги и упражнения. При изучении раздела «Введение в профессиональную деятельность педагога в условиях поликультурного воспитания» использовались специальные упражнения на тему "Все мы разные, но мы все вместе" для ознакомления студентов с формами обращения, встречи и приветствий, традиционными для различных этнических групп. Данная система упражнений стимулировала студентов к познанию своей национальной принадлежности и познанию особенностей культурных традиций окружающих, способствовало формированию толерантности в общении с представителями других национальных культур.

Тренинг «Ты хороший, я хороший» был направлен на позитивный эмоциональный настрой, который помогал студентам перейти на откровенное общение. По своей направленности он способствовал гармонизации их интеллектуальной и эмоциональной сферы, что является одним из общепринятых принципов формирования толерантности. Цель данного тренинга – создание в группе условий для полного раскрытия студентами своих эмоций и позиций в атмосфере взаимного принятия, безопасности и поддержки.

Главная задача тренинга "Объединялка", заключалась в объединении членов группы по их общим интересам. Благодаря этому тренингу, студенты открывали особенности культурных традиций других членов студенческой группы, приобретали навыки ведения позитивного диалога, развивалась способность к самоанализу, социальной восприимчивости (спо-

собности к эмпатии и сопереживанию другому, независимо от его национальной принадлежности); способности к рефлексии и осознания многообразия мира и проявлений личности.

Следующая серия тренингов была посвящена теме «Разные миры - одна планета». Их суть заключалась в том, что участники тренинга, разделенные на несколько микрогрупп, сначала знакомились с особенностями своей культуры, а затем разрабатывали и осваивали навыки взаимодействия с участниками-представителями другой национальности. В ходе таких взаимодействий студенты находили точки взаимопонимания, обсуждали причины затруднений и конфликтов, возникших в ходе «межкультурного» взаимодействия. Изучение спецкурса завершалось самостоятельной разработкой студентами программы и методики воспитания толерантности у дошкольников.

Проблемные семинарские занятия осуществлялись через систему творческих заданий, упражнений, тренингов и моделирующих игр. Для этого материал подбирался с учетом проблемности, доступности, уровня подготовленности студентов, их жизненного опыта, национального состава студенческой группы. Учебная деятельность будущих воспитателей заключалась в восприятии информации, осознании и понимании ее важности для своей будущей профессиональной деятельности, связанной с особенностями поликультурной среды Крыма, появлении активности в поиске педагогических средств поликультурного воспитания дошкольников. Особое внимание уделялось эмоциональному отклику на усваиваемую информацию.

В процессе педагогической практики при организации и проведении студентами национальных праздников русского («Масленица»), украинского («Обжинки»), армянского («Вардавар»), еврейского («Пурим») и крымскотатарского («Наврез») народов с детьми дошкольного возраста мы формировали у будущих воспитателей понимание того, что социализация ребенка в группе сверстников, его успехи в социальной коммуникации зависят от знания традиций не только своей, но и иной этнокультуры. Именно интеграция ребенка в новую культуру, приводит к взаимному обогащению культур и становлению культуры межнационального общения.

Таким образом, овладение умениями и навыками организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учебном учреждении и его рефлексии, стало неотъемлемой составляющей подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в специфических условиях поликультурного пространства Крыма.

Дополнялась теоретическая и практическая подготовка студентов опытом участия в подготовке и проведении конкурсов культуры и красоты («Крымская русская красавица», «Крымская армянская красавица», «Крымская немецкая красавица», «Крымская украинская красавица» «Мисс Эстер» и «Къырым Гузели»), первые туры которых проводились на уровне высшего учебного заведения, а затем на республиканском уровне.

Подготовка национальных конкурсов культуры и красоты проходила поэтапно. На первых занятиях проекта проводилась вводная беседа, которая сопровождала

лась показом значимости знаний о традициях своего и других народов в работе в поликультурной среде. Данный этап предусматривал для участниц следующие виды работы: изучение литературы по традициям своего и другого народов; отбор материала и литературы для демонстрации национальной традиции. Отбор и структурирование содержания материала по народным традициям способствовали формированию и развитию у участниц конкурса интереса, склонностей, мотивации к поликультурному образованию.

На втором этапе студенты осваивали традиции и элементы танцев своего народа. Деятельность студентов заключалась в презентации традиций украинского, армянского, крымско-татарского, русского, еврейского и др. народов, выявлению их общих и отличительных черт; поиске национальных традиций, связанных с национальной кухней, с особенностями воспитания детей своего и других народов и др.

Третий этап требовал от студентов умения передавать особенности характера, темперамента своего и других народов в процессе презентаций на конкурсе культуры и красоты. Он характеризовался систематизацией усвоенных знаний и умений и практическим применением их непосредственно в процессе выполнения конкурсных заданий. В течение нескольких месяцев будущие педагоги продолжали изучать народные традиции, знакомились с особенностями национальных костюмов, учились элементам национальных танцев и языку, манере поведения других народов. По окончании конкурса каждой девушке вручались наградные дипломы, а участницы, получившие главные номинации, получали право представлять свою национальность в финале Национального конкурса культуры и красоты «Крымская красавица».

Таким образом, цели проекта способствовали:

– популяризации национальных культур среди студентов педагогических факультетов высших школ Крыма;

– укреплению дружбы и сотрудничества между представителями разных национальностей, проживающих на территории АРК; развитию межнационального общения и толерантности.

Выводы и результаты исследования. По результатам констатирующего экспериментального среза у студентов 7,7%, которые принимали участие в нашей работе, был выявлен высокий уровень поликультурной компетентности, у 63,8% – средний и 28,5% низкий. По показателям межэтнической толерантности выборка распределилась следующим образом: 17,24% студентов показали низкий, 74,71% – средний и 8,05% высокий уровень. На вопросы, раскрывающие сущность поликультурного образования и воспитания лишь 6,3% студентов ответили верно, 93,7% не смогли дать верные ответы. Понятие «толерантность» как терпимость к людям иной национальности, вероисповедания, культуры и т.д. охарактеризовали 23,5% студентов, но 76,5% затруднились ответить на эти вопросы.

После проведенного эксперимента, направленного на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности в поликультурном пространстве Крыма, было выявлено, что по сравнению с результатами констатирующего эксперимента у студентов уровень поликультурной компетентности повысился на 40%; межэтническая толерантность была выявлена у 45,29% студентов. При этом знания о сущности поликультурного образования, воспитания детей, само понимание понятия «толерантность» стало более полным и точным. В целом целенаправленная подготовка будущих воспитателей к профессиональной деятельности в поликультурной среде Крыма способствовала осознанию ими ценности и необходимости сохранения культурных национальных традиций; открытия новых перспектив познания, ориентированного на восприятие, понимание и принятие новых культур; развитию мотивации к поликультурному самообразованию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атрошенко Т.О. Розвиток культури міжнародного спілкування майбутнього вчителя початкових класів / Т.О. Атрошенко // Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04.-Київ, 2003.-21 с.
2. Редькіна Л.І. Етнопедагогічні традиції виховання підростаючого покоління у караїмів Криму / Л.І. Редькіна // Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра. пед. наук: 13.00.01.-Київ, 2006.-40с.
3. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів / А.К. Солодка //
4. Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07.-Київ, 2005.-20с.
5. Степанов Є.П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів / Є.П. Степанов // Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07.- Луганськ., 2004.-20с
6. Хайруддинов М.А. Возвращение к истокам: народная педагогика крымских татар / М.А. Хайруддинов // Педагогика.- 2004.- №7.- С. 99 – 106

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Atroschenko T.O. Developing of Primary School Teacher's a culture of international communication / T.O. Atroschenko // Abstract dis. kand. ped. sc.: 13.00.04.-Kyiv, 2003. - 21 p.
2. Red'kina L.I. Ethnopedagogical tradition of educating the younger generation in the Crimean Karaites / L.I. Red'kina // Abstract dis. dr. ped. sc.: 13.00.01.-Kyiv, 2006. – 40 p.
3. Solodka A.K. Multicultural education of high school students in the study of humanities / A.K. Solodka // Abstract dis. kand. ped. sc.: 13.00.07.-Kyiv, 2005. – 20 p.
4. Stepanov E.P. Building a culture of inter-ethnic relations of university students / E.P. Stepanov // Abstract dis. kand. ped. sc.: 13.00.07.- Lugansk., 2004. – 20 p.
5. Hayruddinov M.A. Back to origins: folk pedagogy of Crimean Tatars / M.A. Hayruddinov // Pedagogika.- 2004.- #7.- P. 99-106.

Bahicha E. Multicultural educational environment as a means of preparing future professionals of preschool education

Abstract. This article describes the pedagogical conditions and the content of training of the future nursery school teachers for professional activity in multicultural environment of Crimea, it provides data ascertaining and forming the experiments.

Keywords. Training of the future nursery school teachers, professional activity, multicultural education, multicultural bringing up, multicultural competence, multicultural environment, inter-ethnic education, tolerance and inter-ethnic tolerance, tolerant interaction

Бутвина О.Ю.

Роль взаимодействия генотипа и среды в развитии детского интеллекта

*Бутвина Ольга Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье раскрывается взаимосвязь наследственности и среды, их влияние на развитие способностей, гениальности, интеллекта у детей. Представлена классификация пяти стигм гениальности, которые представлены различными особенностями, отличающими гениальных людей от нормальных. Представлен анализ исследований в области изучения зависимости психики от генотипа и среды, раскрыта доминирующая роль наследственности в развитии интеллектуальных способностей человека. Освещена современная типология образовательной.

Ключевые слова: одаренность, стигмы гениальности, типы среды, генотип, гениальность, интеллект

Одаренность – сложное по своей природе психологическое качество, поэтому задача воспитания и образования одаренных детей представляет собой комплексную проблему, в которой совмещаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, развития и обучения детей, обладающих выдающимися способностями. Ностройная система педагогических мер по воспитанию и реализации личности одаренного ребенка существенно зависит и от ответа на вопрос о природе человеческих способностей.

Спор этот имеет давнюю историю. Так, французский философ-материалист XVIII века К.А. Гельвеций считал, что с помощью специального воспитания можно формировать гениальность. В XIX веке немецкий естествоиспытатель В. Отсвальд верил только в окружающую среду. Его мнение совпадало с убеждениями немецкого пастора и педагога К. Витте, считавшего, что способности есть результат воспитания в первые 5-6 лет жизни. Последний, разработав специальную методику домашнего обучения, попытался это доказать на примере собственного сына, который в учебе значительно опередил своих сверстников и достиг успехов в науке.

Другая популярная точка зрения берет свое начало еще от Платона, который утверждал, что способности имеют биологическое происхождение. Доказательством подобного утверждения служат факты проявления одаренности в раннем возрасте, когда воздействие обучения и воспитания еще не может быть определяющим: музыкальная одаренность у трехлетнего Моцарта и четырехлетнего Гайдна и другие.

Одним из первых исследователей влияния наследственности на развитие гениальности был Ф. Гальтон (1822-1911), который, изучив родословную 977 выдающихся личностей из 3000 семей, впервые показал, что способности человека наследуются по тем же принципам, что и физические признаки. Им был введен в науку «близнецовый» метод, широко используемый в настоящее время в генетике и психогенетике [1; 3]. Он значительно расширил знания биологов и психологов о роли наследственности и среды в формировании не только физических данных человека, но и его психических свойств.

Особый интерес представляет знакомство с трудами известного советского генетика В.П. Эфроимсона [6]. Изучая наследственные болезни великих людей, он обратил внимание, что некоторые заболевания встречаются у них гораздо чаще, чем у остальных людей. Эфроимсон обнаружил 5 особенностей, частота появления которых у гениев значительно превышала их

частоту у обычных людей, и назвал их 5 «стигм» гениальности. Механизм действия одних «стигм» изучен достаточно хорошо, других – не изучен до конца.

Суть первой стигмы заключается в том, что у гениев (Б. Годунов, Иван III, Петр I, Карл XII, Тургенев, Бетховен и другие) почти в 200 раз чаще, чем у нормальных людей, встречается наследственно закрепленный повышенный уровень мочевой кислоты в крови, ведущий в клиническом проявлении к подагре. По химической природе мочевая кислота близка к стимуляторам умственной деятельности – кофеину и теобромину – и отсутствует в крови почти всех млекопитающих. Можно предположить, что накопление солей мочевой кислоты (уратов) в крови человека служит стимуляцией мозговой деятельности.

Следующей стигмой является синдром Марфана, в норме встречающийся с частотой 0,001–0,0001, а у гениев – 0,012, который, помимо других клинических признаков, характеризуется усиленным выбросом гормонов, вырабатываемых надпочечниками (адреналином, норадреналином и другими). Наличие в крови человека этих веществ, в норме выделяемых в большом количестве при стрессах, позволяет организму достигать огромного уровня физических и умственных нагрузок. Талантливые обладатели этого синдрома, к которым относятся А. Линкольн, его мать и три сына, Г.Х. Андерсен, В. Кюхельбеккер и другие, отличались огромной энергией и способностью к напряженному интеллектуальному труду, так как количество этих веществ в крови больных постоянно повышено.

Третья стигма – это наследственный синдром Жанны д'Арк (тестикулярная феминизация), который вызван мужским набором хромосом, ведущим к образованию семенников у женщин, а также близкое к нему по механизму биологического действия повышенное содержание андрогенов, в избытке циркулирующих в крови, тонизируя умственную и физическую энергию.

Четвертой стигмой Эфроимсон назвал гипоманиакальную депрессию – особенность нервной системы многих гениев, далеко не всегда доходящую до психической патологии. Фазы вдохновения, энергичной деятельности, оптимизма и веры в свои силы (чрезвычайно продуктивная фаза) могут сменяться снижением физического и психического тонуса. Эта особенность нервной системы отмечена у К. Линнея, А. Пушкина, Н. Гоголя, Л. Толстого, Э. Хемингуэя, В. Ван Гога, М. Лютера и многих других.

Следующей особенностью, отмеченной В.П. Эфроимсоном, является огромная высота лба, что может быть внешним проявлением специфики строения го-

ловного мозга, его морфологии, особенностей нервной системы, гораздо чаще встречающееся среди гениев.

Современными исследованиями установлено, что психика человека зависит и от генотипа, и от среды. Уровень общего интеллекта зависит в большей мере от генотипа, чем от среды и генно-средового взаимодействия [1]. Многочисленными исследованиями разлученных близнецов было обнаружено высокое сходство интеллекта внутри каждой пары, что свидетельствует о доминирующей роли наследственности. Причем наиболее интенсивно интеллект изменяется от двух до двенадцати лет [4; 5].

Большое значение в развитии детского интеллекта придается психической стимуляции, которая происходит в общении ребенка со взрослым. Здесь уместно упомянуть известную модель Р. Зайонца, который предположил, что от числа детей в семье зависит ее интеллектуальный климат – каждый член семьи влияет на всю семью и семья влияет на каждого ее члена. Оказалось, что первенцы имеют преимущества в интеллектуальном развитии, поскольку их взаимодействие с родителями больше, чем у рожденных позже детей, у которых сокращается возможность интеллектуальной стимуляции.

Изучение показателей креативности у детей несколько не совпадает с показателями интеллекта. Оказалось, что более креативными являются единственные дети в семье, за ними следуют первенцы и лишь затем – их младшие братья и сестры.

Тонкое взаимодействие генотипа и среды изучалось американским психогенетиком Р. Пломином, который показал, что индивидуальные различия в умственных способностях детей в раннем возрасте преимущественно зависят от условий окружающей среды. Объяснить это можно тем, что в дошкольном детстве, когда процессы созревания еще не достигли завершения, влияние генотипа на индивидуальные особенности интеллекта намного меньше. В дошкольном возрасте центральная нервная система обладает повышенной пластичностью и чрезвычайной чувствительностью к внешним воздействиям. Однако, несмотря на сравнительно небольшое влияние наследственных факторов на развитие интеллекта в раннем детстве, генетическое влияние в раннем возрасте и в зрелости коррелируют между собой. Это означает, что индивидуальные особенности генотипа, которые имеют отношение к формированию умственных способностей и одаренности, можно отнести к задаткам, а их необходимо развивать уже в раннем детстве. Известно, что на ос-

нове одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности и это зависит от характера ребенка, условий его жизни и воспитания.

Развитие способностей одаренных детей требует создания особой образовательной среды. Известный польский педагог Я. Корчак в своей книге «Как любить ребенка» дает характеристики четырех типов «воспитывающей» среды – «идейной», «догматической», «внешнего лоска и карьеры» и «безмятежного потребления» [8]. Современная типология образовательной среды базируется на соотношении таких параметров: свобода – зависимость и активность – пассивность [7].

Догматический тип среды, для которой характерны: традиция, авторитет, обряд, дисциплина, порядок и т.д., – формирует пассивную и зависимую личность. Именно эта среда получила наиболее широкое распространение в прошлом и настоящем в учебных заведениях многих стран, в том числе и в нашей стране.

«Безмятежную» образовательную среду характеризуют покой души, чувствительность, беззаботность, доброта, отсутствие упорства в достижении чего-либо, внутреннее благополучие. В такой среде формируется личность, всегда довольная тем, что у нее есть, свободная и пассивная.

Карьерный тип образовательной среды – это внешний лоск, упорство в достижении целей, эксплуатация чужих ценностей, высокомерие и раболепие. Этот тип среды формирует личность активную, но зависимую.

Для детей, а тем более одаренных, необходим творческий тип образовательной среды, где «не работаешь, а радостно творишь», нет догм – есть проблемы, решение которых есть полет души, добрая воля и желание. Такая среда является единственной, которая способна обеспечить личностное саморазвитие одаренных детей. Именно она формирует свободную и активную личность.

В современных условиях, когда большинство детей проводит основное время в детских учреждениях и где общение ребенка со взрослым сводится к минимуму, так как на одного воспитателя приходится свыше 10 детей, большое значение имеет не только «интеллектуальный климат» семьи, но и создание творческой образовательной среды в группах детского сада. На первый план выдвигается личность воспитателя, его творческий потенциал, стиль общения с детьми и индивидуальный подход к ребенку, особенно одаренному. И здесь – широкое поле новых исследований и свершений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЭР СЭ: СПб.: ИМАТОН-М. 2001. – С. 224.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер». 2000. – 368 с.
3. Лобашев М.Е. Генетика. – Л.: ЛГУ, 1969. – 312 с.
4. Пиаже Ж. Избранные труды. – М. 1966. – 286 с.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука. 1973. – 198 с.
6. Эфроимсон В.П. Предпосылки гениальности (Биосоциальные факторы повышенной умственной активности) // Человек. – 1997. – № 2-6.
7. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. – М., 1977. – 206 с.
8. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М., 1990. – 302с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Druzhinin V.N. Cognitive abilities: structure, diagnostics, development / V.N. Druzhinin. – M.: PER SE: SPb.: IMATON-M. 2001. – P. 224.
2. Druzhinin V.N. Psychology of the general abilities / V.N. Druzhinin. – SPb.: Izdatelstvo «Piter». 2000. – 368 p.
3. Lobashev M.E. Genetics / M.E. Lobashev. – L.: LGU, 1969. – 312 p.
4. Piaget, J. Selected Works / Piaget, J. – M.: 1966. – 286 p.
5. Ponomarev Ya.A. Psychology of creativity / Ya.A. Ponomarev. – M.: Nauka. 1973. – 198 p.
6. Efroimson V.P. Prerequisites of genius (Biosocial factors of increased mental activity) / V.P. Efroimson // The Human. – 1997. – № 2-6.
7. Yasvin V.A. Training of pedagogical interaction in a creative learning environment / ed. V.I. Panov. –M.: 1977. – 206 p.
8. Korchak Ya. How to love a child / Ya. Korchak // Pedagogical heritage. – M.: 1990. – 302 p.

Butvina O. The role of the genotype and environment interaction in the development of children's intelligence

Abstract. The article deals with the interconnection of heredity and environment, their influence on the development of children's skills, genius, intelligence. The classification of the five stigmas of genius is revealed, which are represented by different features that distinguish men of genius from normal one. The analysis of research in the study of the mind depending on the genotype and the environment is presented, the dominant role of heredity in the development of men's intellectual abilities is revealed. Modern typology of educational system is illuminated.

Keywords: *giftedness, genius stigmas, types of environment, genotype, genius, intelligence*

Джафарова О.С.

**Психолого-педагогические подходы к определению самости
как ядра творческого самовыражения личности**

*Джафарова Оксана Сергеевна, старший преподаватель кафедры технологий начального образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье представлены основные подходы к пониманию самости как ядра творческого самовыражения личности. Исходной характеристикой самости выделено многомерность, которая привела к осознанию необходимости междисциплинарного изучения самости в философии, психологии, педагогики и других науках. Раскрыты описательные характеристики самости, раскрывающие самые разные стороны проявления ее сущности: социальные, психологические, коммуникативные, метафизические и др. Анализ понятия самости позволяет глубже определить понятие самовыражение: раскрывает те сущности (мысли, желания, чувства), которые мы выражаем в процессе различной деятельности.

Ключевые слова: *самость, индивид, актуализация, самовыражение*

Среди задач обновления образования находится максимальная индивидуализация учебно-воспитательного процесса, создание условий для саморазвития, самовоспитания, самовыражения личности. Современные требования к формированию этой образовательной стратегии определялись в исследованиях В. Сухомлинского, Я. Чепиги, И. Беха, А. Савченко, О. Пехоты и др. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, центром которого является личность ребенка, его самобытность и самооценность.

Целью данной статьи является раскрытие психолого-педагогических подходов к определению понятия самости как ядра творческого самовыражения личности.

В современных педагогических исследованиях встречается большое количество понятий, близких к «самовыражению»: самореализация, самобытность, саморазвитие, самоактуализация и т.д., общим признаком которых является часть само- или самость, что предполагает определение ее сути.

В осмыслении проблемы самости необходимо учитывать особенности лингвистических трактовок. Так, слово «самость» является однокоренным местоимению «сам», которое указывает на лицо, производящее действие. Подобные слова лингвисты называют возвратно-определятельными или возвратно-усилительными, так как они не просто определяют тот или иной предмет, а конкретизируют, отмечая его подлинность [1, с. 264]. Местоимение «сам» в славянских языках основывается на корне, обозначающем «отдельный», «одиночный», что близко к латинскому *similes* («подобный»). Истоки же данных слов восходят к индоевропейскому праязыку, в котором корень «*sem*» означает «один». В настоящее время термин «самость» используется в психологической литературе для перевода английского термина «*self*» и немецкого «*selbst*» [2].

Необходимо обратить внимание на то, что когда индивид в своей речи использует выражение «я сам», то, с одной стороны, оно тождественно «Я – Я»; а с другой стороны, даже ребенок, впервые произнесший «я сам», четко обозначает, таким образом, свою претензию на собственное самостоятельное практическое действие, позволяющее ему самоутвердиться. В сочетании: «я сам», на бессознательном уровне, это является фиксацией нашего состояния само-тождественности, самостоятельности и констатации нашей личностной целостности.

Таким образом, этимологический анализ слова «самость» позволяет констатировать неоднозначность его использования в языке.

В понимании самости не может быть жестко заданной категориальной закреплённости, поэтому философы и психологи (Е. Вахромов, О. Жукова, А. Лосев, Д. Фэйдимен, Р. Фрейдгер и др.) обращаются к описательным характеристикам самости как многомерного понятия, раскрывают самые разные стороны проявления ее сущности: социальные (связанные с социальной ролью и программой социотипического поведения, выбором жизненного пути), психологические (представляющие «Я-концепцию» как относительно целостный, имеющих внутренние противоречия образ собственной самости), коммуникативные (складывание образа собственной самости в процессе общения с другими людьми, где опыт «Другого» становится ее содержанием), метафизические (возникающие как следствие неудовлетворенностью своим существованием и осознанием потребности в высших духовных смыслах) и др. Выделение многомерности в качестве исходной характеристики самости привела к осознанию необходимости междисциплинарного изучения самости (в философии, психологии, педагогики и других науках).

С одной стороны, «само» является феноменом репродукции от повторения до идентификации, того самого самовоспроизводства вида. В тоже время оно является синонимом представления самого себя, своей самоидентичности, самоорганизации, самоиндивидуальности (И. Зязюн) [3]. Итак, приставка «само» имеет двойственное значение: автономия и приобретение опыта.

Главными характеристиками самости П. Рикер считал поддержание самого себя и ответственность перед другими за свои действия. Следовательно, самость обнаруживает свою сущность в отношениях с другими людьми, которые оказываются не ее противоположностью, а являются условием ее становления [4]. Данный подход нашел отражение в работах философов У. Джеймса, Д. Дьюи, Дж. Мида, Г. Салливана и др..

Представители отечественной философии П. Флоренский и А. Лосев определяют самость как «искру божью» в человеке, центр духа, источник сознательной, целеустремленной активности, деятельности человека [5].

Самость, согласно М. Хайдеггеру, бытие Я (самобытие), т.е. такое сущее, которое может сказать: «Я». Хайдеггер различает личную самость (*Ich-selbst*), которая полагает своеобразие бытия существования в качестве заботы, и безличную самость (*Man-selbst*), которая, будучи повседневным высказыванием Я (*Ich-*

sagen), подчиняется Ман, отодвигая на задний план собственные возможности бытия [6].

У. Джеймс определял самость через постоянство личности, которое мы обнаруживаем каждый день. Он выделяет три «уровня» самости, которые взаимодействуют между собой и создают гармоничное единство:

1. Материальный – это все то, что мы отождествляем с собой: тело, дом, семью, друзей.
2. Социальный – «это то признание, которое человек получает от окружающих». Понятие «социальная самость» Джеймс связывает с конкретной социальной ролью и теми элементами, которые вокруг этой роли возникают.
3. Духовный – это внутренне субъективное бытие человека, активный элемент в сознании [7, с. 81-86].

В существующих философских представлениях о самости представлены разные мировоззренческие позиции:

а) самость рассматривается в качестве глубинной, априорной сущности человека, сущности, которая не может коренным образом измениться под воздействием внешнего мира (Э. Гуссерль, Р. Декарт, И. Кант, Д. Юм и др.);

б) становление самости обусловлено внешними влияниями и представляет собой практически полностью смоделированный феномен (Н. Бердяев, М. Бубер, С. Франк, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.).

Изучение феномена самости осуществляется и в психологических исследованиях. Основателем психологии самости является Х. Кохут, который определял самость как организованную систему воспоминаний. Этим воспоминаниям придается динамическое и генетическое значение, так как они считаются не просто умственными содержаниями, а образуют организованное психологическое единство, динамично влияющее на поведение [8].

Существуют подходы, которые отрицают возможность влияния на самость. Так, например, в трансперсональной психологии (С. Гроф, Т. Маккенна, К. Уилбер) принята позиция пассивного наблюдателя, созерцателя по отношению к своей жизни. А в когнитивной психологии считают, что самость – есть надуманное явление. М. Мински считает, что понятие самости появилось из ошибочного древнего верования, из аксиомы, что внутри нас существует человек, который думает за нас, такие идеи влияют на психическое развитие, часто их сложно выделить, так как они недостижимы для сознания [9].

В работах Дж. Морено соединяется триада сложных психологических понятий: само, индивид, субъект. «В лоне организаторских рамок триады «само» составляет содержательную сущность взаимоотношений «индивид-субъект». Без «само» нет индивида – субъекта, без индивида – субъекта нет «само». «Само» и индивид – субъект являются различными и едиными, взаимозависимыми сущностями. Каждое понятие обязательно содержит в себе другое: индивид – субъект по необходимости содержит в себе «само», «само» же содержит в себе индивид – субъект» [10].

К. Юнг рассматривал «самость» как первичный образ, архетип, – комплекс, существующий в коллективном бессознательном. Самость – это архетип целостности, символ полноты человеческого потенциала и

единства личности [11, с. 198-200]. По Юнгу самость занимает центральное место в управлении психической жизнью и является высшей властью в судьбе индивида.

Таким образом, в психоаналитических теориях самость представляет собой архетип целостности – наиполнейшего человеческого потенциала и единства личности как целого; регулирующий центр психического. Самость как объединяющий принцип в области человеческой психики занимает центральное место в управлении психической жизнью и поэтому является высшей властью в судьбе индивида.

На самость можно влиять, она развивается в человеке и об этом говорят представители гештальт-психологии. Так в понятие самости Ф. Перлз включал повседневные, обычные проявления того, что и кто мы есть. И самость и Я, по Перлзу, – это символы для функции отождествления. Психологическое здоровье и зрелость Перлз определяет как способность перехода от опоры на среду и регулирование средой к опоре на себя и саморегуляцию. Предпосылкой развития и творчества является нарушение равновесия (незаконченность ситуации, неполнота гештальта), которое заставляет организм становиться творческим и находить средства и пути восстановления равновесия [12, с. 180-181].

В гуманистической и экзистенциальной психологии самость понимается как непрерывный процесс самореализации. Р. Мэй утверждал, что способность к самореализации является самой важной способностью человека, которая исходит из внутреннего центра и каждый индивид стремится утвердить ее во взаимодействии с другими человеческими существами» [13].

А. Маслоу считал подлежащей актуализации самостью ту внутреннюю, естественную изначальную природу, которой обладает при рождении каждый человек. В нее он включал инстинктивные основные потребности, способности, таланты, анатомию, физиологическое уравновешенность темперамента, предродовые и натальные травмы, получаемые новорожденным, что проявляется в форме естественных склонностей, пристрастий или внутренних убеждений. Этот «сырой материал», по мнению А. Маслоу, очень быстро превращается в «Я», когда он сталкивается с внешним миром и начинает с ним взаимодействовать. Под воздействием внешних факторов они формируются или подавляются. Самость содержит как общевидовое, так и индивидуальное. [14, с. 56].

С А. Маслоу согласен К. Роджерс, который видит самость как неустойчивую сущность, которая находится в «поле опыта». Роджерс считал, что самость – это организованный и связанный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования, путем непрерывного процесса осознания; и если самость – гештальт, то она есть функция личного времени субъекта, который обладает еще и «идеальной самостью», то есть тем, кем человек хотел бы быть. Под влиянием идеи гештальт-психологии и философии Востока (в буддизме самость понимается как человеческие возможности, которые способны реализоваться в благоприятных культурных и социальных условиях), Роджерс считал, что люди используют свой опыт, свою жизнь для определения себя, очерчивания себя [16].

Согласно А. Адлеру, существует еще и творческая самость, определяющая в высшей степени индивиду-

лизированную субъективную систему, которая управляет психическим опытом, создавая из него стиль жизни, свойственный конкретному индивидууму.

В нашем исследовании придерживаемся подхода, что в человеке самость присутствует априори. Именно она позволяет ему быть исключительным и неповторимым субъектом. Но то, насколько данная самость будет всегда присутствовать в неизменном, изначально виде зависит уже от самого человека и от той социокультурной реальности, в которой он находится.

Формирование самости связано с процессом самотворения и самообретения, но при этом, безусловно, важную и зачастую решающую роль играет общественная среда. В этом контексте, исходя из призна-

ния субстанциальной самости, подлинное воспитание и образование будет выражаться не во внешней доминирующей социализации по отношению к ней, а из оказания только помощи в осознании человеком своей сущности. Большое значение в этом имеет помощь в сократовском духе, позволяющая самости раскрыть себя. Анализ понятия самости позволяет глубже взглянуть на определение понятия самовыражения, то есть раскрывает те сущности, которые мы выражаем в процессе различной деятельности.

Анализ понятия самости позволяет глубже взглянуть на определение понятия самовыражения, то есть раскрывает те сущности, которые мы выражаем в процессе различной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морфология современного русского языка : учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / С.И. Богданов, В.Б. Евтюхин, Ю.П. Князев и др. – СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – 634 с.
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Макс Фасмер / Перевод с немецкого и дополнения члена-корреспондента АН СССР О. Н. Трубачева. Под редакцией и с предисловием проф. Б.А. Ларина. Издание второе, стереотипное. В четырех томах. – М.: Прогресс, 1986. Тома I–IV. – URL: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=contents&book=vasmer>
3. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посіб. / І.А. Зязюн, Н.Є. Миропольська, Л.О. Хлебникова та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 153 с.
4. Рикер П.Я. – Сам как другой / П.Я. Рикер. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.
5. Флоренский П.А. У водоразделов мысли (*Черты конкретной метафизики*) / П.А.Флоренский [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren06.htm>
6. Лосев А.Ф. Самое само: сочинения / А.Ф. Лосев. – М. ЭКСМО-пресс, 1999. – 1024 с.
7. Хайдеггер Мартин. Бытие и время / Мартин Хайдеггер. – М.: Ад Маргинем, 1997. – 452 с.
8. Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
9. Кохут Хайнц. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений личности / Хайнц Кохут. – М.: Когито-Центр, 2003. – 308 с.
10. Minsky M. The self enigma Basic Books (1994). New York. p. 34.
11. Морено Дж. Театр спонтанности / Пер. с англ., авт. вступ. ст. Б.И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. / Джакомо Морено. – URL: <http://www.psychodrama.ru/books/moreno-yal-teatr-spontannosti-1949#.VQIRuPmsVzU>.
12. Юнг К.Г. Исследование феноменологии самости / К.Г. Юнг. – М.: Релф-бук, 1997. – 336 с.;
13. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Фредерик Перлз, П. Гудман - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004 - 384 с.
14. Экзистенциальная психология / Под редакцией Ролло Мэя. Перевод М. Занадворова и Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. / URL: <http://www.psylib.org.ua/books/meyro04/index.htm>
15. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ. Г. Балл, А.А. Попогребский]. – М. : Смысл, 1999. – 326 с.
16. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Карл Роджерс – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. The morphology of the modern Russian language: a textbook for higher educational institutions of the Russian Federation / S.I. Bogdanov, V.B. Evtyuhin, Y.P. Knyazev and others. – SPb.: Faculty of Philology and Arts. St. Petersburg State University, 2009. – 634 p.
2. Fasmer M. Dictionary of Russian language / Maks Fasmer / Translated from German and additions of Corresponding Member of the USSR Academy of Sciences O. Trubachev. Edited and with a foreword by prof. B.A. Larin. 2d edition, stereotyped. In 4 vol. – M.: Progress, 1986. Vol. I-IV. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=contents&book=vasmer>
3. Estetic culture education of schoolchildren: Textbook / I.A. Zyazyun, N.E. Miropol'ska, L.O. Hlebnikova and others. – K.: IZMN, 1998. – 153 p.
4. Riker P.Y. Myself as the other Self / P. Y. Riker. – M.: Publishing house of humanitarian literature, 2008. – 416 p.
5. Florenskiy P.A. Watersheds of thoughts (Features of the specific metaphysics) URL: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren06.htm>
6. Losev A.F. The most of itself: essays – M.: EKSMO – Press, 1999. – 1024 p.
7. Martin Heidegger. Being and Time. – M.: Ad Marginem, 1997. – 452 p.
8. James W. Psychology / Ed. by L.A. Petrovskiy. – M.: Pedagogics, 1991. – 368 p.
9. Heinz Kohut. The analysis of the self. Systematic approach to the treatment of narcissistic personality disorders. – M.: Kogito-Center, 2003. – 308 p.
11. Moreno J. Spontaneity theatre / Translated from English. And the article introd. made by auth. B.I. Hassan. – Krasnoyarsk: Mental Health Foundation, 1993. URL: <http://www.psychodrama.ru/books/moreno-yal-teatr-spontannosti-1949#.VQIRuPmsVzU>
12. Yung K.G. Study the phenomenology of the self. – M.: Relf-book, 1997. – 336 p.
13. Perlz F. Gestalt theory / Frederik Perlz, P. Gudman. – M.: The Institute of common humanitarian Studies, 2004. – 384 p.
14. Existential psychology / Edited by Rollo May. Translation of M. Zanadvorova and Y. Ovchinnikova. – M.: April Press & Eksmo-Press, 2001. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/meyro04/index.htm>
15. Maslow A. New boundary of human nature / Trans. from English. by G. Ball, A.A. Popogrebskiy – M.: Smysl, 1999. – 326 p.
16. Rogers K.R. Look for psychotherapy. Person formation / Carl Rogers. – M.: Publishing Group "Progress", "Univers", 1994. – 480 p.

Dzhafarova O.S.

Psychological and pedagogical approaches to the definition of the self as the gist of the creative self-expression of personality

Abstract. The article presents the main approaches to the understanding of the self as the gist of the creative self-expression of personality. Starting characteristic of the self is multidimensionality, which leads to the realization of the need of interdisciplinary self-study in philosophy, psychology, pedagogics and other sciences. Descriptive characteristics of the self are revealed, discovering a variety of manifestations of its essence: social, psychological, communication, metaphysical etc. Analysis of the self-concept leads to define deeper the concept of self-expression: reveals those essences (thoughts, desires, feelings), which we express in the process of various activities.

Keywords: *self, the individual, actualization, self-expression*

Дронжук Н.В.

Формування основ правової культури дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах

*Дронжук Наталія Валеріївна, викладач кафедри дошкільної освіти
Кримський інженерно-педагогічний університет, м. Сімферополь, Крим*

Анотація. У статті розглядається проблема формування основ правової культури дітей дошкільного віку в сучасних як результат правового виховання; розкриваються шляхи формування основ правової культури дошкільників. Розкриваються психолого-педагогічні особливості дітей старшого дошкільного віку. Розглядається психолого-педагогічне обґрунтування шляхів формування правової культури дітей дошкільного віку в сучасних умовах.

Ключеві слова: *правове виховання, правова культура, дошкільники старшого віку, правова культура особистості, компоненти правової культури*

На сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетним напрямком світового розвитку життя є процес правового виховання підростаючого покоління. У цих умовах система виховання і освіти молодого покоління все більше орієнтується на гуманізацію, прищеплення маленьким громадянам загальнолюдських і національних цінностей, покладених в основу прав і свобод людини і громадянина. Першоосновою демократичного ладу є людина, а її життя, честь, гідність, права і свободи - найвищими соціальними цінностями. Саме тому формування правової культури громадян стає одним з головних завдань національної освіти. Оволодіння особистістю правовою культурою розглядається як результат правового виховання яке необхідне для виховання підростаючого покоління.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в теорії і практиці виховання дітей старшого дошкільного віку намітилися прогресивні тенденції виховання громадянських якостей. Але проблема виховання основ правової культури особистості не знайшла в теорії достатньої розробки: не визначені цілі та конкретні завдання, зміст правового виховання, що не виявлено психолого-педагогічні умови виховання правової культури дошкільнят.

Оволодіння особистістю правовою культурою розглядається як результат правового виховання. Правова культура особистості - явище конкретно-історичне і має тісний зв'язок з правовою культурою суспільства. Ядром правової культури суспільства є розвинене суспільну правосвідомість, де формується сама ідея закону, держави і влади.

В даний час розроблені принципи (Т.В. Болотіна), зміст (Я.В. Соколов, В. В. Антонов), форми і методи (А.С. Пругченков, Е.С. Шабельник, М.А. Шкрякова), умови (А.Ф. Нікітін, С.А. Морозова, Т.А. Степанова, Е.А. Певцова, З.К. Шнекендорф, А.Н. Тубельський, Н.І. Еліасберг) цивільно-правового виховання школярів.

Спираючись на дослідження в області емоційної сфери дошкільників (А.В. Запорожець, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелкова та ін.), ми можемо припустити, що знання про права людини послужать рішенням морального розвитку особистості.

За рекомендацією ЮНЕСКО навчання правам людини, зокрема правове виховання, пропонується починати на дошкільному рівні. Сьогодні у вітчизняній дошкільній педагогіці ця проблема тільки розробляється, викликаючи інтерес у дослідників і практиків (Т.Н. Доронова, С.А. Козлова, Л.Г. Голубева, О.Л. Князева, О.В. Соловйова, Л.І. Смагіна, С.А. Соловей, С.Н. Щеглова).

Нині аналіз науково-педагогічної літератури та практики дозволив нам зробити висновок: незважаючи на наявність досить великої літератури з проблем правового виховання, не всі його теоретичні аспекти розроблені в рівній мірі. Серед найбільш актуальних залишається проблема правового виховання дітей дошкільного віку. Зріс інтерес до правового виховання і в дошкільному віці. С.А. Козлова зазначає, що потрібно сформувати у дитини уявлення про самого себе, про його права та обов'язки і необхідно не тільки повідомляти йому ці знання, а й формувати оцінне ставлення до соціальних явищ, фактів, подій і вчити застосовувати отримані знання в різноманітних формах власної діяльності дошкільника [1].

Разом з тим, аналіз досліджень показав, що проблемі формування морально-правових уявлень старших дошкільників в системі дошкільної освіти приділено недостатньо уваги. У зв'язку з цим, розгляд даної проблеми є актуальним в силу підвищення вимог суспільства до правової культури, соціалізації дошкільників в сучасних умовах.

Метою даної статті є психолого-педагогічне обґрунтування шляхів формування основ правової культури дітей старшого дошкільного віку.

Правове виховання займає особливе місце у вихованні людини, адже воно є визначальним чинником формування громадянськості, духовності, а також естетичної, трудової, економічної та правової культури. Формування правової культури особистості відбувається в межах вікових особливостей і вимагає певного рівня розумового розвитку дитини, здатності сприймати, застосовувати і оцінювати норми і вчинки; емоційного розвитку, зокрема здатності співпереживати, співчувати; особистого досвіду свідомих морально-правових справ та їх самооцінки.

В системі правової освіти населення, починаючи з дитинства, важливу роль відіграє формування та постійний розвиток правової культури. Дошкільний вік – це початкова ланка системи освіти та найбільш сприятливий період для формування моральних якостей особистості як основи правової компетентності громадян.

У дошкільному віці створюються сприятливі умови для морально-правового розвитку дітей. У цей період починає реально формуватись особистість дитини, зростає дієвість морально-правових уявлень, формуються перші морально-правові судження й оцінки, емоційно-вольова сфера з ієрархією інтересів і мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, насамперед типовими для даного етапу розвитку взаємин з дорослими.

Емоційний розвиток дитини-дошкільника тісно пов'язаний з розвитком його моральних уявлень і почуттів. Динаміка і зміст уявлень про моральні якості в дошкільному віці характеризується наступним чином згідно з віком дошкільнят:

3-4 роки. Складаються елементарні уявлення про те, що "таке добре, а що таке погано". Формується негативне ставлення до грубості і жадібності. На основі прикладів з досвіду дитини, його конкретних вчинків, розвиваються уявлення про доброту, взаємодопомогу, дружбу, правдивість.

4-5 років. Розвиваються уявлення про справедливість, доброту, дружбу, чуйності на основі аналізу повсякденних ситуацій та літературних творів.

5-6 років. Розвиваються узагальнені уявлення про правдивість, справедливості, сміливості, скромності, ввічливості, працьовитості, чуйності, дбайливості на конкретних прикладах. Складається негативне ставлення до таких аморальних якостей, як хитрість, брехливість, жорстокість, себелюбство, боягузтво і т.д [2].

Таким чином, в дошкільному віці формуються уявлення о правах та свободах особистості, уявлення про соціальну дійсність, формування та звичка діяти відповідно до знайомих йому норм поведінки.

На нашу думку, правова культура дитини – це поліфункціональне особистісне утворення, яке народжується в результаті формування основ правосвідомості і навичок саморегуляції правової поведінки на основі ціннісно-мотиваційного ставлення до громадських норм життя.

У соціальній, юридичній літературі визнані такі компоненти правової культури, як правова свідомість, повага до права, законслухняна поведінка. Компонентами правової культури дитини в педагогічній літературі визнані: інформаційно-пізнавальний, емоційно-оцінний та поведінково-діяльнісний [3].

Процес правового виховання може здійснюватися через формування трьох компонентів: інформаційно-пізнавального, емоційно-оцінного та поведінково-діяльнісного. Критеріями правового виховання у дитини дошкільного віку є: знання дітей про свої права та обов'язки, оцінка власної поведінки і поведінки інших людей з точки зору норм права, оперування правовими знаннями у власній поведінці та реалізація правової поведінки у різних видах діяльності, повнота знань і потреба в отриманні нових знань, вміння адекватно оцінити свої і чужі вчинки з точки зору норм права, вміння оперувати знаннями з реалізації власної правової поведінки, сформованість якостей самоконтролю, самооцінки результатів діяльності, вміння дотримуватися заборони і виконувати обов'язки.

Формування правової культури особистості починається у сім'ї і дошкільному закладі, де створюється необхідна атмосфера визнання індивідуальності дитини, поваги до його особистості, а самій дитині надається можливість реалізувати свої людські права.

У ДНЗ створюються умови для набуття дошкільниками досвіду усвідомлених суспільних дій, правомірної поведінки й толерантного спілкування на основі поваги до прав інших людей.

Необхідно також пам'ятати, що формування морально-правової культури у дітей багато в чому залежить від загальної соціально-правової ситуації, рівня право-

вої культури педагогів та батьків, а також ефективності форм, засобів та методів первісної правової освіти.

Вимоги до змісту і методів навчання і виховання, реалізовані в ДНЗ орієнтують педагогів дошкільних освітніх закладів на правове виховання дошкільнят, пропонуючи знайомити дітей з міжнародними правовими документами, що регулюють відносини між людьми. У ряді освітніх програм для дошкільних закладів заявлено цивільний аспект освіти. У них поставлені окремі завдання розвитку уявлень дітей про свою країну, знаменитих людей своєї батьківщини, прилучення до історико-культурних цінностей свого народу.

Базис правової культури дітей дошкільного віку – це система трьох взаємопов'язаних компонентів: морально-правових уявлень, морально-правових суджень і ціннісних орієнтацій особистості, адекватних уявленням і судженням дітей моделей морально-правової поведінки в суспільстві однолітків і дорослих.

У сучасному дошкільному закладі дошкільнята тільки починають освоювати ази правової культури. Ознайомлення з правами носить ознайомчий характер і готує дитину до засвоєння нею демократичних цінностей і прав людини в подальшому.

Дітям-дошкільнятам доступні лише самі загальні уявлення про свої права і свободи, закріплені у міжнародних та державних документах, а також свободи їх реалізації в різних життєвих ситуаціях.

Це ставить перед вихователями дошкільних закладів такі завдання:

- допомогти дитині зрозуміти і осмислити свої елементарні права;
- формувати почуття самоповаги, поваги до власних прав і прав інших людей;
- розвивати прагнення дитини реалізувати свої права, не порушуючи прав оточуючих її людей.

Вирішенню цих завдань сприяє правове виховання і навчання правам людини.

Перш ніж познайомити дитину з правами, її треба підвести до усвідомлення себе як особистості, повноцінного члена суспільства, розуміння своєї індивідуальності та людської гідності, поваги до самої себе. Тільки той, хто поважає себе і свої права, здатен посправжньому поважати інших людей та їх права.

У змісті виховання правової культури дошкільників виділені наступні лінії: 1. Мої права та обов'язки; 2. Моя країна; 3. Громадянин світу. У процесі правового виховання дітей в ДНЗ можна застосовувати різноманітні організаційні форми і методи роботи. Наприклад, цикл освітніх заходів "Пригоди маленького чоловічка"; настільні, підлогові і настінні гри-подорожі по глобусу, по географічній карті світу, карті-килиму; етичні бесіди з дітьми; розгляд ілюстрацій з книг, що відображають морально-правову тематику [4].

Широко використовуються в роботі з дошкільнятами ігри хороводів, "ігри-братання" і "гри-похвали". Доцільно періодично влаштовувати в групі виставки улюблених речей. Беручи участь у відборі експонатів для виставки, діти закріплюють уявлення про те, що у кожної дитини можуть бути особисті речі (іграшки, книги та ін.). Привчаються дбайливо ставитися до своїх і чужих речей. На виставці діти розповідають, звідки у них ця іграшка, як вони з нею грають, чому вона їм так дорога.

У дошкільних навчальних закладах діти набувають елементарних правових знань, які є складовою необхідного дітям комплексу знань про життя. Вони є доповненням до знань про навколишній світ, соціальну дійсність, сприяють формуванню в маленьких громадян загальнолюдських цінностей, що, в свою чергу, є основою для їх соціалізації.

Таким чином, у висновку відзначимо, що формування основ правової культури слід починати з дошкільного віку, оскільки це забезпечить спрямованість навча-

льно-виховної роботи в дитячому садку на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі. У свою чергу, це дозволить вчителю спиратися на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на отримані в дошкільному закладі, сім'ї, знання, навички та досвід дітей, на активне використання їх у навчально-виховному процесі. Саме тому досягнення належного рівня сформованості основ правової культури у молодших школярів вимагає вдосконалення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова С.А. Мы имеем право: учебно-методическое пособие / С.А. Козлова. – М.: Обруч, 2010. – 208 с.
2. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин; Ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
3. Нравственная культура личности: условия формирования / Под ред. А.С. Лаптенка. – Мн.: НМО, 2001. – 180 с.
4. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: пособие для воспитателей детского сада / Под ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1980. – 233 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kozlova S.A. We have rights: study guide / S.A. Kozlova. – M.: Obruch, 2010. – 208 p.
2. Elkonin D.B. Children Psychology. 2nd ed. / D.B. Elkonin; ed.-comp. D.B. Elkonin. – 2d ed., ster. – M.: Publishing center "Academy", 2005. – 384 p.
3. Moral culture of personality: formation conditions / ed. A.S. Laptenka. – Mn.: NMO, 2001. – 180 p.
4. Educating of moral sense of senior preschoolers: A guide for nursery school teacher of kindergarten / ed. A.M. Vinogradovoy. – M.: Prosveschenie, 1980. – 233 p.

Dronzhak N. Formation of the foundations of the legal culture of preschoolers in modern conditions

Abstract. The article discusses the basics of formation of legal culture of preschoolers in modern society, the result of which is their legal education; the ways of forming the basics of legal culture of preschoolers in modern society is also revealed. The psychological and pedagogical features of senior preschoolers are revealed. The formation of the foundations of legal culture as a result of legal education of senior preschoolers is reviewed.

Keywords: legal education, legal culture, senior preschoolers, legal culture of personality

Дронжак Н.В. Формирование основ правовой культуры старших дошкольников в современных условиях

Аннотация. В статье рассматриваются основы формирования правовой культуры детей дошкольного возраста в условиях современного общества, результатом которого является их правовая воспитанность; раскрываются пути формирования основ правовой культуры детей старшего дошкольного возраста в условиях современного общества. Раскрываются психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается формирование основ правовой культуры как результат правового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая культура, дошкольники старшего возраста, правовая культура личности, компоненты правовой культуры

Жукова Н.Д., Соколова И.Г.

Детская литература как средство развития образного мышления студентов-педагогов

Жукова Наталья Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы КФУ им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Крым
Соколова Ирина Геннадиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии Крымского инженерно-педагогического университета, г. Симферополь, Крым

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития образного мышления как основы для духовного роста личности. Авторы статьи акцентируют внимание на сложностях современного литературного образования в школе и вузе. Решение этой проблемы рассматривается преимущественно в методическом аспекте. Важная роль в формировании фундамента для дальнейшего литературного развития отводится детской литературе. На основании проведенного опроса студентов выявлена диспропорция в развитии читательских способностей (воссоздающего и творческого воображения) и делается вывод о возможности частичного выравнивания данной диспропорции посредством курса «Детская литература».

Ключевые слова: гуманитаризация, литературное развитие, образное мышление, метафора, тип личности читателя, читательские способности, детская литература, сказка, опрос

Актуальность данной статьи определяется насущными задачами современного образования, остро нуждающегося в гуманитаризации, которая невозможна без высокого уровня литературного развития, так как гуманитарная культура личности формируется, главным образом, посредством систематического и осмысленного чтения художественной литературы, именно «регулярное чтение поэзии и художественной прозы – лучшее средство для развития ассоциативного мышления...» [7, с. 5], которое, в свою очередь, является прочной основой для развития интеллекта вообще [11].

Целями работы являются краткое обобщение методико-педагогического материала по вопросам литературного образования в контексте общегуманитарных образовательных задач и проведение опроса, позволяющего выявить уровень развития качеств читателя-студента.

О гуманитаризации образования активно начали говорить еще лет двадцать назад. Тогда же методисты настоятельно требовали учитывать в процессе обучения потребности ученика, его возрастные и индивидуальные особенности, а также специфику мировосприятия и деятельности ребёнка в различные периоды его развития [8, с. 69; 6, с. 69-75; 1; 9]. Сказанное особое значение обретает для преподавания художественной литературы, так как неправильный подход к организации детского чтения ведет к угасанию читательского интереса.

Однако в повседневную школьную и вузовскую практику эти требования до сих пор не вошли. И сегодня мы являемся свидетелями того, как становятся очевидными те процессы, ростки которых проявились еще в 90-е годы. В то время, когда мамы и папы просто зарабатывали, чтобы выжить, чада получили в свои руки сначала электронные игрушки, затем компьютеры, телефоны, планшеты и ... свободу. Об опасности, которая кроется за этими достижениями современной «цивилизации» (слово «цивилизация» взяли в кавычки, так как вспомнились слова Ф. Тютчева: «Цивилизация — для них фетиш./Но недоступна им её идея») и связана с тем, что электроника, предлагая вниманию ребенка яркие картины, мешает развитию воображения, нарушает связь с реальностью, тормозит или деформирует психоэмоциональное развитие, которое, в свою очередь, ведет к невротизации личности, предупреждали многие психологи и педагоги. С другой стороны, сама

образовательная система стала претерпевать серьезные изменения. Технократизм затронул и педагогическую сферу. Появились идеи технологизации педагогического процесса. В понятийный аппарат педагогов постепенно вошли и стали обыденными такие понятия, как педагогическая технология, образовательная технология, воспитательная технология [12]. Педагогическая деятельность становится все более технологичной, и оптимистично выглядят научные тексты, посвященные этой теме. Однако педагоги всех уровней давно кричат о том, что грамотность детей падает прямо пропорционально скорости введения всевозможных инноваций, хотя, казалось бы, должно быть наоборот. Сегодня этот процесс набрал ускоренные обороты. В чем же причина такого, казалось бы, парадоксального явления? Не выхолащивает ли технологичность образования его суть? И как это связано с детской литературой?

Дело в том, что принципы гуманитаризации так и останутся декларацией, пока научное (и не только) сообщество не выработает «общее представление по некоторым кардинальным вопросам образования», среди которых: «что важнее для образования – моделирование или изучение реальных процессов, происходящих в жизни школьника, студента, учителя, преподавателя; что нужно – подготавливать или воспитывать учителя; что такое культурно-образовательная среда; из чего складывается педагогический потенциал культурно-образовательной среды» [3, с. 88]. Можно отметить еще одну проблему, на которую обратил внимание Белозерцев Е.П.: «появившиеся в последние годы «основы теорий», модели, подходы довольно часто далеки от реальных процессов, происходящих в жизни с теми, кто овладевает педагогической профессией, постигает смысл вечной профессии, складывает в себе образ Учителя. Не спасают положение дел «всевозможные педагогики», учащий и учащийся остаются абстрактными в виртуальной среде» [3, с. 88]. А пока техническая «популяция» производит на свет свой продукт – человека, «живущего в рациональной и неметафорической реальности» [14, с. 25], хотя и умеющего нажимать кнопки и добывать информацию, но неспособного решать жизненные задачи, «функционально неграмотного» [14], пребывающего чаще в виртуальной, а не в реальной действительности, смешивающего их. Сознание такого человека фрагментарно, не способно к целостному видению мира.

Проблема слишком серьезна. У нее много аспектов, и одним из важнейших является смещение акцентов в системе образования на развитие формально-логического мышления, а значит подмену смысла самого понятия «образование», корнем которого является ОБРАЗ.

В науке о педагогической или образовательной технологии все логично, когда речь идет о формировании каких-то конкретных интеллектуальных навыков. Однако, если речь идет о развитии чувственно-эмоциональной сферы, нравственно-духовном развитии ребенка, использование понятия «технология» представляется абсурдным. Педагогическая технология В. Сухомлинского? или Ш. Амонашвили?, а может К. Ушинского или Л. Толстого? И особенно забавным выглядит словосочетание «педагогическая технология» применительно к школе Сократа.

Эта абсурдность особенно остро чувствуется в литературном образовании и развитии ребенка. Специфика литературного образования имеет свои особенности. В нем важная роль, безусловно, отводится интеллектуальному развитию, что помогает освоить разные теоретические литературоведческие понятия, научиться анализировать художественное произведение, пересказывать его фабулу, раскрывать содержание и т.д. Однако, на наш взгляд, самое главное в художественном произведении – это его эстетическая и образная составляющая, которая имеет двойственную природу и связана не только с интеллектуальным познанием, но и чувственным.

Более того, как свидетельствует нейрофизиология, полноценное интеллектуальное развитие возможно только на основе развитого образного мышления, которое по преимуществу связано с правым полушарием, и наиболее эффективным способом развития которого является художественная литература. Появление модных новаций, обилие технических средств, которыми располагает сегодня школа и которые обязательны на уроке, не решают традиционные проблемы преподавания филологических дисциплин, так как самым главным инструментом учителя-словесника должно оставаться СЛОВО, причем ОБРАЗНОЕ СЛОВО.

Как ни парадоксально, проблемы, связанные с литературно-художественным развитием (образованием), не новы и достаточно хорошо теоретически осмыслены и методически разработаны. Однако в школьной и вузовской практике не всегда учитывают эти наработки. Одной из больших проблем преподавания литературы является то, что специфика восприятия художественного текста учитывается мало. Особое значение этот фактор обретает в подготовке специалистов (педагогов и филологов) для работы в дошкольных учреждениях и в школе. Но, как известно, научить возможно только тому, что знаешь и умеешь сам. А если у студентов не сформировалась способность «вчувствоваться» в текст, если они, анализируя художественное произведение, используют только свои интеллектуальные ресурсы, не не постигают смысловую, образную, чувственную составляющую художественного слова, то став педагогами они не смогут пробудить в детях любовь к слову, а через слово пробудить и душу.

Литература на сегодняшний день является практически единственным предметом, способствующим раз-

витию ассоциативного, метафорического мышления, без которого невозможно получить целостное представление о мире, почувствовать себя органичной частью общества и культуры (а именно эта задача стоит перед гуманитарным образованием). Образованию необходимо вернуться к «почти забытым метафорическим основаниям» [15, с. 25]. Метафору можно «использовать не только для украшения описания, но и для усиления аргументации» [10, с.335]. Поскольку без обращения к этим основам практически невозможно решить поставленные перед образованием и обществом вопросы – воспитать просвещенного человека, в том глубоком смысле, как его понимал, например, В.А Жуковский, когда обдумывал свой «Проект» воспитания наследника – будущего Александра II [2, с. 248-250].

Чтобы в жизнь, в культуру (а значит, и в профессию, и – шире – творчество вообще) из школы вышел просвещенный человек, соединивший знания с нравственностью, умеющий саморазвиваться и самореализовываться, требуется, казалось бы, совсем немного: систематическое осмысленное чтение литературы. А чтобы чтение стало необходимостью, надо уделять этому вопросу особое внимание с самого раннего возраста. Особая роль в этом процессе отводится детской литературе не только как материалу для детского чтения, но и как вузовскому курсу. Первостепенными в детской литературе являются сказки – фольклорные и литературные. Фольклор в совокупности и единстве его жанров развивает метафорическое мышление, основанное на ассоциативных связях и позволяющее видеть мир целостно. Только такое мышление является пластичным, дает возможность духовного роста («Ты должен быть изменением, если хочешь видеть мир» (Ганди) [13, с. 3]).

Кстати, СССР был единственной страной, где изучался фольклор. Эта традиция сохранилась и до сих пор, что отчасти компенсирует недостаток развития образной сферы в системе школьного образования в целом. Важность сказочного жанра для детского развития была отмечена, например, еще в начале XX века, поскольку «сказка является единственным проводником высших чувств и понятий, к которым бессознательно, но сильно стремится душа каждого здорового ребенка: сказка – источник эмоций, которых не могут дать еще детям ни исторические образцы, ни отвлеченные понятия, ни впечатления повседневной жизни» [Цит. по: 5, с. 189].

И учитель, и студент – будущий педагог, и ученик являются читателями. Поэтому, когда речь идет о подготовке учителей-словесников для школы различных ступеней, также следует учитывать особенности читательского восприятия и тип личности, которые описаны в разных работах: низкий, средний, условно высокий уровни [4, с. 140-144], или художник, мыслитель, средний тип [8, с. 70-78], или поэт и математик [10, с. 332-335]. Иначе говоря, чтобы подготовить Учителя-мастера, необходимо воспитать талантливую Читателя, что осложняется недостатками школьного образования. И здесь методисты в ряду общеэстетических [8, с. 70] выделяют собственно литературные способности, которые отличаются «эмоциональной чуткостью к слову» [8, с. 71; 4]. Чтение – это «труд и творчество» (В. Асмус). Деятельность читателя особенно сложна,

поскольку только сильная эмоциональная реакция на художественное произведение способствует включению читательского воображения. Методисты, говоря о разных аспектах читательской деятельности (эмоциях, воображении, осмыслении содержания и формы), вслед за психологами различают эмоции «содержания» («материала») и «эмоции формы». Сравнение развития воссоздающего и творческого воображения у читателей разных групп [8, с. 73-78; 4] показывает, что литературные способности [«...чтение, прочувствованное и осмысленное, – совершенство» (А.С. Пушкин)], обусловленные типом личности, определённо влияют на процесс восприятия художественного произведения; и оказывается, что только «художники» способны освоить и «эмоции материала», и «эмоции формы», а также к «творению собственных образов в предложенной автором ситуации» [8, с. 78].

Отсутствие эмоциональной чуткости к слову, одного из важнейших критериев наличия читательских литературных способностей, и единства различных типов эмоций нарушает контакт читателя с образным словом. Способности проживать, чувствовать и осмысливать произведения словесного искусства проявляются не отдельными качествами читателя, а «всем их комплексом» [8, с. 71]. Отсутствие хотя бы одного из названных качеств нарушает целостное восприятие текста, что хорошо видно из **опроса**, проведенного на **материалах** произведений детской литературы.

Студентам-филологам КФУ имени В.И. Вернадского и психологам Крымского инженерно-педагогического университета, а также слушателям подготовительных курсов КИПУ было предложено прочитать сказки: «Ёжик в тумане» Сергея Козлова и русскую народную сказку «Гуси-лебеди» и ответить на следующие вопросы: Понравилась сказка или нет? Какие чувства, переживания, ощущения, образы, ассоциации, мысли возникали в процессе чтения? Что в произведении произвело наиболее яркое впечатление? Почему? Найдите художественные средства в тексте сказок? Как вы думаете, о чем эта сказка? Для детей какого возраста она написана? Нужно ли взрослым читать сказки? Почему? В чем особенности сказочного произведения?

Всего было опрошено 118 человек. Слушателей подготовительных курсов – 26 человек. Остальные 92 – это студенты 1 и 2 курсов филологического и психолого-педагогического факультетов. В результате проведенного анализа все работы можно разделить на три уровня [4, с. 140-144], в зависимости от чуткости к художественному слову и способности воспринимать текст как целостное явление: 28 – условно-высокий, 54 – средний, 36 – низкий. В ряде случаев определить уровень работ достаточно сложно (речь идет, скорее, о понижении уровня, чем о его повышении), поскольку работы свидетельствуют о неравномерном развитии читательских качеств испытуемых, которые демонстрируют разницу между «эмоциями материала» и «эмоциями формы». Одним из важнейших показателей этой неравномерности является то, что в народной сказке читатели единодушно увидели только её поверхностный воспитательный смысл и не способны оказались выявить ни художественные особенности жанра, ни его глубинные смыслы; в восприятии авторской сказки обнаружились явные и скрытые про-

тиворечия: так, например, для большей части испытуемых она оказалась непонятной, «ни о чем», но в то же время они обнаруживали способность сопереживать герою, при этом оставаясь «глухими» к образному слову. Проведенное после опроса обсуждение несколько изменило первоначальное понимание текстов. Объем статьи не позволяет подробно описать все результаты исследования, поэтому остановимся лишь на некоторых из них.

Особенно интересно было проанализировать ответы слушателей курсов, планирующих поступать на отделение дошкольного и начального школьного образования, которым для прочтения была предложена только одна сказка – «Ёжик в тумане», поскольку имелось ограничение во времени.

Из двадцати шести опрошенных трём слушателям сказка «Ёжик в тумане» не понравилась. Двое из тех, кто ответил отрицательно на данный вопрос, не объяснили, что конкретно не понравилось и почему. Они, тем не менее, переживали за Ёжика, когда он упал в реку, и на вопрос об ассоциациях написали, что «происходящее в тумане ассоциировалось с чем-то волшебным, сказочным, не действительным» (*здесь и в дальнейшем сохраняем стиль авторов – Н.Ж., и И.С.*); «при чтении чётко ассоциировались образы животных». На вопрос, «Как может быть воспринята эта сказка людьми разных возрастов?», эти испытуемые ответили, что «взрослые уже не верят в загадочный туман», «не верят в сказки подобного типа». Определяя художественные средства, которыми пользуется автор, опрашиваемые лишь назвали, перечислили их (эпитеты, метафоры, олицетворения), но не показали, как автор их использует.

Автор третьей работы совершенно не осознает специфику сказочного жанра, условность сказочного мира: не понимает, как герои «между собой беззвучно разговаривали»; вопрос об образных средствах вызвал наибольшие затруднения («Не поняла вопроса. если имелось в виду краски или карандаши то нет»). Опрашиваемая «не дала бы читать такую сказку» маленьким детям. Стоит ли читать взрослым сказки, она «не знает». Автору ответов «было тяжело читать, несвязно написано. Приходилось перечитывать несколько раз». Тем не менее, «образ комариков играющих на скрипках» и то, «как ёжик сидел и смотрел на долину», произвело впечатление.

Анализ данных работ показывает, что для испытуемых характерна диспропорция между развитием различных сторон читательского восприятия, которая, как свидетельствуют методисты, психологи и педагоги, к окончанию школы должна выравниваться [8, с. 100], но, как видим, часто этого не происходит; читательское воображение, как показал опрос, не включилось даже в такой, казалось бы простой читательской ситуации. И в этой связи, естественен вопрос: если воображение не включается в процессе чтения детских книг, то включится ли оно при чтении серьезной художественной литературы? Можно научить анализировать художественные образы, но напрямую ли это умение связано с эстетической чуткостью? Между тем, именно детская литература, будучи «двуадресной», является уникальным ресурсом, позволяющим восполнить недостатки литературного развития.

Вывод, казалось бы, банален – произведения детской литературы, читаемые в дошкольном возрасте и младших классах закладывают фундамент для дальнейшего литературного развития. В свою очередь, курс «Детской литературы», читаемый, главным образом, в педагогических вузах, может быть рекомендован и для других гуманитарных (и не только) специальностей. Он позволяет не только восполнить школьные пробелы,

«доразвить» образное, ассоциативное мышление, без которого невозможно осуществление эффективной педагогической деятельности в сфере литературного образования, но и вернуть взрослого читателя – будущего педагога – в детство, освежить и «раскрасить» с учетом нового опыта его детские переживания и впечатления, способствуя установлению более тесного педагогического контакта с детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акаткин В.М., Свительский В.А. О современной ситуации в преподавании литературы // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1997. – Вып. 8. – С. 252-264.
2. Глинский Б.Б. Царские дети и их наставники / Глинский Б.Б. – Москва : Издание редакции журнала "Детское чтение", 1899. – 288 с.
3. Белозерцев Е.П. Онтологическая реальность современного образования. // Педагогика. – № 2, 2003. – С. 81-88
4. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
5. Колтухова И.М. Из истории изучения фольклорной и литературной сказки в школе // И.М. Колтухова. Ученые записки ТНУ им. В.И.Вернадского, 2004, Т.16(55), № 1. – С. 186-194.
6. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: МГУ, 1998. – 111 с.
7. Маслова В.А. Филологический анализ поэтического текста. – Минск, 1999. – 207 с.
8. Методика преподавания литературы: Уч. для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
9. Мущенко Е.Г. Не начать ли с вопроса: «Зачем»? // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1997. – Вып. 8. – С. 264-273.
10. По Эдгар. Похищенное письмо // Э. По. Избранные произведения: В 2-х. тт. – Т. 2. – С. 320-339.
11. Рубакин Н.А. Библиографическая психология. – М.: Академический проект; Трикста, 2006. – 800 с.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Оуэн Н. Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: Эксмо, 2002. – 320 с.
14. Тарасова О. Метафора и функциональная неграмотность [Текст] / О. Тарасова // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2003. – № 1. – С. 9-17.
15. Тарасова О. Метафора как дидактическая модель [Текст] / О. Тарасова // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2003. – № 11. – С. 25-29.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Akatkin V.M., Svitel'skiy V.A. On the current situation in the teaching of literature // Philological notes: Journal of literature and linguistics. – Voronezh: Voronezh State University, 1997. – Vol. 8. – P. 252-264.
2. Glinskiy B.B. Royal children and their mentors / Glinskiy B.B. – Moscow: Publication of the magazine "Children's Reading", 1899. – 288 p.
3. Belozertsev E.P. Ontological reality of modern education // Pedagogics. – no. 2, 2003. – P. 81-88.
4. Kan-Kalik V.A., Hazan V.I. Psycho-pedagogical bases of teaching literature at school: Textbooks for students of ped. inst. – M.; Enlightenment, 1988. – 255 p.
5. Koltuhova I.M. From the history of the study of folklore and literary fairy tales at school. – Scientific notes of Taurida National V.I. University, 2004, Vol.16 (55), no. 1. – P. 186-194.
6. Leontiev D.A. Introduction to Psychology art. – M.: MSU, 1998. – 111 p.
7. Maslova V.A. Philological analysis of poetic text. – Minsk., 1999. – 207 p.
8. Methods of teaching literature: Bk. for ped. universities Ed. by O.Y. Bogdanova, V.G. Marantsman. – At 2 p. - Part 1. – M.: Enlightenment, VLADOS, 1994. – 288 p.
9. Mushchenko E.G. To start with the question: "Why?" // Philological notes: Journal of literary criticism and linguistics. – Voronezh: Voronezh State University, 1997. – Vol. 8. – P. 264-273.
10. Edgar Po. The Purloined Letter // Ed. on. selected works: The 2. vols. – Vol.2. – P. 320-339.
11. Rubakin N.A. Bibliographic psychology. – M.: Academic Project; Trikssta, 2006. – 800 p.
12. Owen N. Magic metaphors. 77 stories for teachers, therapists and thoughtful people / Trans. from English by E. Rachkova. – M.; Eksmo, 2002. – 320 p.
13. Tarasova O. Metaphor and functional illiteracy / O. Tarasova // Almamater: Journal of higher education. – 2003. – no. 1. – P. 9-17.
14. Tarasova O. Metaphor as didactic model / O. Tarasova // Almamater: Journal of higher education. – 2003. – no. 11. – P. 25-29.

Zhukova N.D., Sokolova I.G. Children's literature as a means of creative thinking of students-teachers

Abstract. This article is devoted to the development of creative thinking as the foundation for the spiritual growth of the individual. The authors emphasize the complicity of modern literary education in schools and universities. The solution to this problem is mainly seen in the methodological aspect. Important role in shaping the foundation for the further development of literature is given to Children's literature. Based on the survey of students a disproportion in the development of readers' abilities is revealed (reproductive and creative imagination) and as a conclusion there is a possibility of partial alignment of disproportion through the course of "Children's Literature".

Keywords: humanitarization, literary development, creative thinking, metaphor, reader's personality type, readers' abilities, Children's literature, fairy tale, survey

Зарединова Э.Р.

Особенности воспитания мальчиков и девочек в современной крымскотатарской семье

*Зарединова Эльвира Рефатовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности воспитания мальчиков и девочек в крымскотатарской семье. Описаны составляющие национальной воспитательной системы крымских татар, более детально охарактеризована крымскотатарская семья, а также идеал человека в этнопедагогике крымских татар. Семья обозначена как главное звено национальной воспитательной системы крымских татар. В исследовании представлены основные принципы и нормы крымскотатарского этикета семейных отношений. Выявлено, что характерной особенностью крымскотатарской семьи является дифференцированное воспитание мальчиков и девочек, целью которого является совершенный человек, обладающий высокими нравственными качествами, необходимыми знаниями и умениями взаимодействовать в конкретной национальной среде, способностью к интеграции к определенному сообществу и отличаться от других языком, культурой, связями с прошлым, обычаями и традициями.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная система, крымскотатарская семья, воспитание мальчика, воспитание девочки, ценности, традиции, идеал человека

Актуальность исследования обусловлена коренными изменениями, происходящими в Республике Крым после вхождения ее в состав Российской Федерации. Поиск новых жизненных смыслов, переоценка ценностей и устоявших идеалов, вызвали мощный накал социальных проблем, породили настораживающую тенденцию к национальной разобщенности. В связи с этим сегодня особое значение приобретают вопросы мирного сосуществования, реализация прав и свобод граждан, проживающих на полуострове.

Актуальность сохранения исторического и культурного наследия этносов Крыма, обеспечение преемственности поколений на основе национальных традиций, решение вопросов подготовки детей к самостоятельной жизни в условиях региона определили необходимость этнокультурного подхода к воспитанию подрастающих поколений в системе образования в Республике.

Установление национально-территориального компонента в качестве базовой основы учебно-воспитательного процесса даст возможность развивать у детей способность понимать духовные ценности других народов через систему идеалов своего народа, будут способствовать формированию национального самосознания, культуры межнационального общения [4, с. 4].

Каждый человек является представителем определенной культуры, в которой своя система ценностей, свое представление о том, как должен выглядеть этот мир, а незнание, неуважение и игнорирование представителей других культур приводит к противостоянию и непониманию народов. Соответственно, цель подобных исследований состоит в том, чтобы помочь людям разных национальностей лучше понимать друг друга, а между народами не возникали те конфликты, которые мы наблюдаем сегодня [7].

Семья играет ведущую роль в жизни каждого человека. В процессе непосредственных с родителями происходит его физическое и духовное развитие, формирование его личности. Благодаря семье он усваивает общественно необходимые нормы поведения, в то же время семья является первичной средой социализации. Все это выдвигает перед семьей определенные задачи, налагает на нее определенные требования, прежде всего к воспитанию и социальному развитию личности ребенка.

Анализ исследований. В последние годы изучением опыта крымскотатарской этнопедагогики занимались ученые: Л.С. Бекирова (национальные традиции и ценности), З.А. Алиева (музыкально-педагогические традиции), С.И. Харахады (экологическое воспитание), Л.И. Кадырова (моральное воспитание), З.Р. Асанова и М.А. Хайрулдинов (основы нравственного воспитания в этнопедагогике крымских татар), З.И. Мустафаева (семейное воспитание). Однако следует указать на недостаточную изученность этнопедагогических традиций крымскотатарского народа относительно особенностей воспитания мальчиков и девочек в крымскотатарской семье.

Цель статьи – раскрыть особенности воспитания мальчиков и девочек в крымскотатарской семье.

Использование национально-культурных ценностей в воспитании молодежи является важным условием духовно-нравственного благополучия народа [5, с. 218]. У крымскотатарского народа на протяжении веков под влиянием нескольких культур и цивилизаций сформировалась самобытная национальная система воспитания, которая прошла несколько этапов своего становления [1].

Одним из главных звеньев национальной воспитательной системы крымских татар была и остается семья. Именно семья выполняет не только биологическую (воспроизведение населения) и хозяйственно-экономическую (материальное обеспечение семьи, ведение домашнего хозяйства, организация потребления материальных благ) функции, но и культурно-воспитательную (воспитание и социализация детей, организация досуга).

Современная крымскотатарская семья характеризуется следующими основными признаками: ориентированностью на традиционность, воспроизводство и совершенствование традиций; родной язык; историческую родину; овладение религиозными канонами; бережливость, труд; землю; семью; достаток; образование; уважительное отношение к старшим и родителям; поддержку родственных отношений; благоустройство жилья и его расширение; обеспечение будущего детей [5, с. 204].

Крымскотатарский этикет семейных отношений включает в себя следующие основные принципы и нормы:

- 1) человеколюбие и гуманизм;
- 2) вежливость, закреплённая в золотом правиле: не делай другим того, чего не желаешь себе;
- 3) тактичность;
- 4) добросердечность и благородство [5].

Другое звено национальной воспитательной системы крымских татар – «джемаатчылык» (общественный совет), состоящий из соседей, наиболее авторитетных, высоконравственных и уважаемых людей, которые имеют определенный жизненный опыт и являются компетентными в решении различных внутренних и межсемейных проблем, в том числе и проблем воспитания.

Третье звено крымскотатарской воспитательной системы – национальная школа. Национальная школа, следуя целям национального образования и воспитания, решает задачу формирования личности, главными качествами которой являются осознание себя как представителя определенного этноса, способного к взаимодействию с другими личностями, культурами, обществом и государством. Она призвана сформировать поколение, сориентированное на ценности данной культуры, ее историю, традиции.

В настоящее время семья, общественный совет «джемаатчылык», различные типы учебных и внеучебных учреждений, научные и другие государственные и негосударственные структуры выступают звеньями общей системы воспитания и обеспечивают целенаправленное воздействие на подрастающее поколение [1].

Стоит отметить, что наивысшей ценностью у крымских татар были и остаются дети. Считалось традиционным иметь как можно больше детей, а именно мальчиков – продолжателей рода, надежную опору в старости и рабочую силу для ведения хозяйства. В народе говорили: «Дом без детей, что тело без души» («Баласыз эв джансыз бир тенге ошар»). Старшие поколения крымских татар акцентировали внимание молодежи на значении детей в сохранении этноса, наставляли на то, что если национальное умирает в детях, то это означает начало смерти всей нации, регламентировали правила и нормы поведения по отношению к детям [4, с. 37].

В крымскотатарских семьях, исповедующих ислам, преобладает дифференцированное воспитание мальчиков и девочек. С раннего детства родители внушают сыну, что он – продолжатель рода, носитель фамилии отца, что он должен с честью носить эту фамилию. Девочка – будущая хозяйка, хранительница семейного очага, с детства ее подготавливают к семейной жизни. Кроме того, дочь с малых лет воспитывали в духе уважения к отцу, к старшим братьям, даже если брат старше сестры всего на год [2].

Воспитание морально-нравственных качеств также считается одной из главных задач родителей, которые предостерегают своих детей от поступков, осуждаемых обществом. В этом родители руководствуются традициями, уходящими в глубокую древность, на которых были воспитаны все предшествующие поколения. Распределение ролей родителей в передаче детям народных традиций имеет свою специфику. Отцы в большей степени причастны к воспитанию национального самосознания, тогда как матери в основном передают осо-

бенность национальной культуры и быта на содержательном уровне. В крымскотатарских семьях оба родителя меньше требуют от девочек и больше потворствуют им. У девочек воспитывают ярко выраженные женские качества, у мальчиков – мужские. Вероятно, это объясняется тем, что у крымских татар в большей степени сохранились патриархальные традиции, выражающиеся в дифференциации мужского и женского поведения. Девочка здесь воспитывается в духе покладистости, мягкости. Поэтому и отношение к ней более снисходительное. Мальчик, наоборот, представляется активным, беспокойным, поэтому и возникает необходимость тщательнее его контролировать и дисциплинировать. В подавляющем большинстве семей крымских татар традиционным главой семьи является отец. Он принимает решения, контролирует и наказывает. Отношения в семье строятся на подчинении детей и всех членов семьи отцу. Здесь все находится под контролем над самостоятельностью детей, большое внимание уделяется воспитанию личной ответственности и уважению к старшим, укреплению связей не только с близкими, но и самыми далекими родственниками. Дети с малых лет знают, что они ответственны перед родителями до самой их смерти, перед всем своим родом [3].

К труду детей приучают с раннего возраста. Мальчики, как правило, выполняют работу, считающуюся мужской, а девочки во всем помогают матерям и ухаживают за младшими братьями и сестрами. Одна из крымскотатарских пословиц звучит так: «Аданы адам эткен иштир», что в переводе означает: «Только в труде можно стать настоящим человеком». В народе считают, что каждый молодой человек должен знать несколько ремесел. Детей отдавали на обучение мастерам, учили ремеслу по уставу «селефнаме» (правила предков), которому неукоснительно должен быть следовать каждый ученик и подмастерье. Готовили отличных ткачей, кожевников, чеканщиков, ювелиров, кузнецов, плотников, пекарей, поваров и др. Девочки перенимали тайны искусства вышивальщиц, кружевниц, ковровщиц, швей, прядильщиц, ткачих [5, с. 21]. В процессе труда дети не только воспринимали трудовые навыки, а и в них воспитываются такие нравственные качества, как чувство коллективизма, ответственности, долга, забота и внимание по отношению к окружающим, уважение к старшим [7].

Немалое влияние на традиции семейного воспитания в семьях крымских татар оказали и годы депортации, смогли выжить и сохранить целостность только те семьи, в которых взаимоотношения членов строились на строгой внутренней дисциплине, согласованности действий в сочетании с взаимопомощью и взаимовыручкой не только между родственниками, но и всеми земляками, попавшими в тяжелое положение. Понятно, что в таких условиях забота о ребенке, его выживании сочеталась с ограничением его личной свободы, с целью обеспечения безопасности, выживания.

По классификации известного ученого Э.Г. Эйдемиллера, такой стиль воспитания, когда высокий уровень заботы, опеки и потворствования сочетаются с не менее высокими требованиями, с различными запретами и ограничениями, относится к типу повышенной моральной ответственности [7].

Несмотря на определенные различия в воспитании мальчиков и девочек, целью воспитания в крымскотатарской семье является совершенный человек, обладающий высокими нравственными качествами, необходимыми знаниями и умениями. Крымскотатарский народ направляет детей к своему идеалу личности, имея свою оригинальную систему воспитания и свод педагогического опыта, которые соответствуют конкретной национальной среде, определенному сообществу, отличаются от других языком, культурой, связями с прошлым, обычаями и традициями [4]. Идеального человека крымские татары наделили совокупностью таких качеств, как трудолюбие («ишкырлик») и усидчивость («турмадан, башыны котермеден чалыша бильмек»), терпеливость («сабыр»), выносливость («чыдамлылык»), основательность в подходе и в совершении дел («бир шейни япкъанда яхшы, темелли япмак»), стойкость в отстаивании своих нравственных принципов («ольсем, озюм олейим, ольме-

син сезюм!»), в верности дружбе («достлукъкъа сандыкълыкъ»), уважении к родителям и старшим по возрасту («Ана-бабагъа ве буюклерге урьмет»), тяга к знаниям, наукам, книге, образованности («бильгиге, илимге, китапкъа, тасильге сарылув»), презрение к праздности («бош вакыт кечиргенлерге нефрет») и т.п. [6; 4]. Идеал человека в этнопедагогике крымских татар являлся связующим звеном между признаваемыми обществом ценностями и целями воспитания, а также критерием при оценке результатов воспитания.

У народа нет будущего, если нет национально-гуманистических традиций, педагогической культуры и они не передаются последующим поколениям, а сложный и многогранный процесс духовного развития общества в настоящее время во многом определяется взаимообогащением национальных культур, что оказывает существенное влияние на воспитание молодежи в духе общечеловеческих и национальных ценностей и является сегодня одной из приоритетных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асанова З.Р. Национальная система воспитания крымских татар / URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Pedagogica/6_asanova%20z.doc.htm
2. Габдулгафарова И.М. Некоторые этнокультурные особенности татарского народа / URL: <http://tatarica.narod.ru/cult/library/book/orenbur/osobennosti.htm>
3. Дорошина И.Г. Особенности семейных отношений в татарских семьях / URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2010/74/osobennosti_semejnyh_otnoshenij_v_tatarskih_semyah/
4. Иванникова М.В. Этнопедагогические традиции крымских татар в трудовом воспитании детей: Дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Иванникова Марина Викторовна. – Ялта, 2014. – 296 с.
5. Хайрулдинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа / М.А. Хайрулдинов : Монография. – К. : Научный свет, 2002. – 335 с.
6. Хайрулдинов М.А., Усеинов С.М. Этикет крымских татар. Эдепнаме / М.А. Хайрулдинов, С.У. Усеинов. – Симферополь : ИД «Тезис», 2014. – 304 с.
7. «Цвет» воспитания. Взрослая толерантность закладывается в детстве / URL: <http://www.day.kiev.ua/ru/article/obshchestvo/cvet-vospitaniya>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Asanova Z.R. The national system of education of the Crimean Tatars / URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Pedagogica/6_asanova%20z.doc.htm
2. Gabdulgafarova I.M. Some ethnic and cultural peculiarities of the Tatar people / URL: <http://tatarica.narod.ru/cult/library/book/orenbur/osobennosti.htm>
3. Doroshina I.G. Features of family relations in the Tatar families / URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2010/74/osobennosti_semejnyh_otnoshenij_v_tatarskih_semyah/
4. Ivannikova M.V. Ethnopedagogical traditions of the Crimean Tatars in labor education of children: Dis... cand. ped. sc.: 13.00.01 / Ivannikova Marina Viktorovna. – Yalta, 2014. – 296 p.
5. Khayruddinov M.A. Ethnopedagogics of the Crimean Tatar people / M.A. Khayruddinov : Monografiya. – K. : Naukoviy svit, 2002. – 335 s.
6. Khayruddinov M.A., Useinov S.M. Etiquette of the Crimean Tatars. Edepname / M.A. Khayruddinov, S.U. Useinov. – Simferopol' : ID «Tezis», 2014. – 304 s.
7. «Tsvet» vospitaniya. Adult tolerance laid in childhood / URL: <http://www.day.kiev.ua/ru/article/obshchestvo/cvet-vospitaniya>

Zaredinova E.R. The peculiarities of boys' and girls' education in modern crimean tatar family

Abstract. The article considers the peculiarities of boys and girls' education in the Crimean Tatar family. The components of the national educational system of the Crimean Tatars are described, characterization of the Crimean Tatar family is given more detailed as well as the person's ideal in Crimean Tatar ethnopedagogics. In the article on the basis of literature analysis the experience of the Crimean Tatar ethnopedagogics is studied. Family, community council "dzhemaatchylyk", various types of educational and non-educational institutions, scientific and other state and non-state organizations are presented to be the units of the general system of education and provide directed impact on the younger generation. The family is defined as the main link of the national educational system of the Crimean Tatar. In research the basic principles and rules of Crimean Tatar's etiquette of family relations are determined. The special feature of the Crimean Tatar family is differentiated education for boys and girls is revealed, the aim of which is the perfect man of high moral qualities, who has the necessary know-how and skills to interact in a specific national environment, the ability to integrate to a particular community and different from the other language, culture, relationships with the foretime, customs and traditions.

Keywords: education, educational system, the Crimean Tatar family, education of boys, education of girls, values, traditions, the ideal man

Зотова И.В.

Экспериментальное исследование отношения и готовности педагогов к работе в разновозрастных группах ДОУ

*Зотова Ирина Васильевна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса относительно целесообразности организации и существования разновозрастных групп в системе дошкольного образования. Рассмотрены различные позиции по отношению к данному явлению: указаны положительные стороны влияния разновозрастного состава, его значение для психического развития ребенка и т.д.; перечислены ряд трудностей в процессе построения и руководства учебно – воспитательным процессом в группах с разновозрастным составом дошкольников, наличие которых вызывает негативное отношение воспитателей к работе в таких группах.

Ключевые слова: разновозрастная группа, межвозрастное взаимодействие, взаимообучение

В отечественной и зарубежной дошкольной педагогической практике всегда имело место такое явление, как создание и организация разновозрастных групп или межвозрастных объединений. Причины их появления весьма разнообразны. К ним относятся: разновозрастные группы в сезонных и стационарных дошкольных учреждениях сельской местности, кругло-суточные группы, санаторные группы, разновозрастные группы в малокомплектных детских садах. В настоящее время – это разновозрастные группы в частных детских садах.

Под разновозрастной группой детского сада понимаем общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического, социального и речевого развития, объединенных общей деятельностью, системой взаимодействий и взаимовлияний основных структурных компонентов (предметно-пространственного, учебно-воспитательного и социального), которые создают зону реализации потенциальных возможностей разновозрастных субъектов. Заметим, что межвозрастное речевое взаимодействие в разновозрастной группе не возникает само по себе, для эффективного общения разновозрастных субъектов общения нужна ведущая роль педагога, который бы руководил не только речевым общением, но и речевым взаимообучением.

Взгляды на организацию и существования разновозрастных групп в системе дошкольного образования весьма разнообразны и иногда даже противоречивы.

Для более глубокого осмысления проблемы организации и существования разновозрастных групп в системе дошкольного образования, необходимо рассмотреть известные позиции ученых - исследователей в контексте их изучений, в рамках определенной нами проблемы.

Впервые в дошкольной педагогике проблема совместного воспитания детей разного возраста как предмет специального исследования была представлена в работах Р. Жуковской, Т. Марковой, В. Нечаевой, Н. Пантиной, Л. Пеньевской в начале 70-х годов.

Так, многие исследователи оценивают разновозрастные группы и коллективы как оптимальную модель среды развития ребенка, а именно: Л.С. Байбородова, Б.З. Вольфов, С.Л. Илюшкина, А.В. Соловьев и др. Поскольку в разновозрастном общении и взаимодействии обеспечивается прежде всего эффект социального развития - достижение оптимальной формы социальной активности, которая делает человека способным влиять на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

Еще в исследованиях 80-х годов учеными (А. Арушанова, В.В. Гербова, В.В. Стерникова, А.Н. Давидчук, Т.С. Доронова, Т.А. Макеева, В. Шур, Т.С. Юртайкин, С. Якобсон и др.), убедительно показано в содержании разнообразных материалов научных трудов, смешанная по возрасту дошкольная группа имеет значительный развивающий потенциал для ребенка, поскольку межвозрастное взаимодействие детей способствует возникновению такого педагогического явления, как взаимообучение.

Под взаимообучением Е. Давидович понимает «организованный (стихийный) процесс взаимодействия и общения детей разного возраста, находящихся на различных уровнях развития. Результатом взаимообучения детей разного возраста является взаимный (двусторонний) обмен знаниями, умениями, навыками, опытом, их закрепление и приобретение новых» [2, с. 49]. Суть процесса взаимообучения состоит в обмене знаниями, социальным опытом, практическими навыками.

В работах А. Арушановой, В. Гербовой, А. Давидчук, было установлено, что при объединении детей разного возраста, когда старшие владеют содержанием и способом выполнения деятельности, а малыши только начинают этим овладевать, создаются условия для взаимообучения.

Предпосылки организации взаимообучения заключаются в формировании у старших детей осознания и принятия на себя роли учителя, а у малыша – готовности учиться у старшего ребенка. В условиях взаимообучения в процессе непосредственно образовательной деятельности (на занятиях) старшие дети активно пользуются своими знаниями (рассказывают, показывают, объясняют, делают сравнения). Младшие дети активно принимают эти знания от старших детей (задают вопросы, просят рассказать или показать, как выполняются некоторые действия или что-то другое).

В результате исследовательской деятельности Е.Б. Давыдович [2] было обнаружено, что процесс взаимообучения между детьми создает условия не только для умственного, но и социального развития как старших, так и младших дошкольников. В разновозрастной группе взаимообучение возникает как разрешение противоречия между старшими, теми, у которых умственное развитие выше, а жизненный опыт богаче (кто больше умеет, знает, может показать), и младшими, у которых есть потребность в освоении данного опыта, что невозможно без участия старших, их помощи и поддержки.

Таким образом, благодаря совместной деятельности детей разного возраста, могут актуализироваться такие

индивидуальные качества, которые в условиях разновозрастного детского коллектива остались бы незамеченными: активность, ответственность, забота об окружающих, сочувствие. В группах скомпонованных по разновозрастному принципу стимулируются проявления и развитие организаторских умений и навыков, способности самостоятельно решать большинство жизненных вопросов. Стимулирующая функция взаимодействия детей разного возраста проявляется не только в актуализации положительных качеств личности, но и в развитии гуманных отношений между детьми в разновозрастной группе [1, с. 30].

Несмотря на положительные отзывы в пользу разновозрастных групп, подтверждаемые рядом научных исследований в данном направлении, имеются также определенные трудности и противоречия относительно целесообразности существования таких групп.

Разновозрастная группа является социально – психологической средой для развития ребенка – дошкольника, характеризующаяся различным сосуществованием систем социального взаимодействия, в которые одновременно включен ребенок: "ребенок - взрослый", "ребенок – сверстник", "ребенок - младший ребенок", "ребенок – старший ребенок"; этим определяется специфика образовательного процесса в разновозрастной группе. Эффект развития детей в разновозрастной группе обеспечивается усвоением реальной ролевой позиции в процессе межвозрастных взаимодействий, а уровень усвоения реальной ролевой позиции служит важнейшим интегрированным показателем социального развития ребенка – дошкольника [3, 19].

Анализ теоретических идей разновозрастной педагогики, показывает также наличие определенной широко известной мысли, о некоторых проблемах совместного обучения и воспитания детей разного возраста. В отечественной педагогической традиции можно увидеть:

- отношение к разновозрастным группам и классам, как к явлению вынужденному, нежелательному;
- стремление найти и учесть в педагогическом процессе определенные эффективные процессы взаимодействия детей разного возраста друг на друга;
- преимущественную ориентацию на образовательные задачи каждого отдельного возраста;
- приоритет групп, сформированных по одному возрастному принципу;
- преобладание эмпирического над теоретическим в осмыслении педагогических проблем разновозрастных дошкольных групп.

В результате, вышеперечисленного, перед нами была поставлена задача – непосредственного обращения к практике обучения в дошкольных учреждениях, с целью последующего уточнения отношения воспитателей к разновозрастным группам. То, что педагоги – практики вкладывают в значение понятия "разновозрастная группа" и то, как они понимают сущность и специфику работы с детьми разного возраста в отличие от работы с группой детей с одновозрастной комплектацией и т.д.

Для поиска ответов на поставленные перед нами задачи, мы составили ряд вопросов, с помощью которых была получена соответствующая информация, относительно выявления отношения работников до-

школьных учреждений к такому явлению как "разновозрастные группы".

В анкетировании приняли участие воспитатели дошкольных учебных заведений Крыма, количество опросов педагогов составило 200 человек.

Среди опрошенных респондентов, оказалось, что только 5% воспитателей работают, по их словам, в группах "смешанного типа", то есть в разновозрастных. Большинство, из которых осуществляет свою педагогическую деятельность в условиях сельской местности. Возрастное комплектование таких групп, по полученным данным, достаточно разнообразное. В группах, где возраст воспитанников варьируется от 3 до 7 лет, работает 2% педагогов; 1,5% воспитателей осуществляет свою педагогическую деятельность в группах возрастной контингент, которых составляют дети 5 - 7 лет; 1% руководит воспитательно - образовательным процессом в группах, укомплектованных детьми от 2 - х до 7 лет; в группах с возрастным составом, где находятся дети с 1-го по 3-й годы жизни работают другие 0,5% респондентов.

Результаты анализа ответов остальных опрошенных, содержали следующую информацию: 25% педагогов работают в "средней группе", где возраст воспитанников указан как: "дети четырех - пяти лет"; 20% работают с детьми "младшей группы" возрастной контингент, которых составляет, по их данным, 2,5-4 года и 40% педагогов - практиков находятся в "старших группах", где воспитываются дети, возраст которых 5-6 лет или 6-ой – 7-ой годы жизни; 5% респондентов работают в младшей группе четвертый год жизни и столько же (5%) в средней, указывая возраст детей как "пятый год жизни".

Полученные данные позволяют достаточно четко увидеть тот факт, что только 10% опрошенных воспитателей, по сути, работают в одновозрастных группах. Другие, несмотря на то, что в своих ответах указывали название одновозрастных групп (младшая, средняя, старшая), работают с детьми смежных возрастов.

Что касается самого понятия "разновозрастная группа", все из опрошенных участников дали адекватные ответы и считают, что в этих группах должны воспитываться и обучаться дети смежных возрастов, то есть 3-4 лет, 4-5 лет, 6-7 лет жизни.

Из общего количества опрошенных только 8% воспитателей имеет практический опыт работы в разновозрастных группах, другие 92% - педагоги, так называемых, одновозрастных групп дошкольных учреждений непосредственного представления о специфике и особенностях работы в разновозрастных группах не имеют.

Подавляющее большинство анкетированных (98%) негативно относятся к возможности работы в разновозрастных группах, однозначно останавливая свой выбор на гомогенных возрастных группах. Мотивация такого явного, даже негативного отношения к допустимой возможности управлять учебно - воспитательным процессом в разновозрастных группах, обусловлена, по их данным, множеством причин, среди которых большинство из респондентов указывает на:

- трудности в осуществлении педагогической деятельности;

- трудности в организации и построении образовательного процесса;
- трудности в выборе форм проведения занятий;
- трудности в организации и руководстве разновозрастным взаимодействием детей;
- трудности в организации совместной деятельности и т.д.

Итак, ответы на вопрос о причинах трудностей в работе педагога в разновозрастной группе поделились на следующие виды:

- объективные, связанные с профессиональной деятельностью (недостаточность психолого - педагогической литературы, программ, методических рекомендаций, пособий, отсутствие специальной профессиональной подготовки воспитателей к работе в разновозрастных группах в вузах и т.д.);
- субъективно - объективные, зависящие как от самого педагога, так и от ряда объективных причин: недостаточность педагогического опыта, низкий уровень теоретической и практической подготовленности к проведению педагогической диагностики образовательного процесса, отсутствие необходимых профессиональных умений (диагностических, прогностических, конструктивных и т.д.);
- субъективные (собственное негативное отношение к работе в разновозрастной группе).

Результаты проведенного анкетирования позволили нам четко увидеть проблему в сфере отношения воспитателей к работе разновозрастных групп, несмотря на то, что каждый из них осознает пользу раз-

новозрастного взаимодействия и его положительного влияния на группу детей.

Подготовка педагогических кадров, адаптированных непосредственно к работе с детьми в разновозрастных группах является одним из приоритетных и значимых вариантов решения проблемы негативного отношения со стороны воспитателей к работе в разновозрастных группах. Система дошкольного воспитания, которая включает в себя малокомплектные дошкольные образовательные учреждения, сельские дошкольные сады, различные группы с разновозрастным составом, остро нуждаются в квалифицированных педагогах, владеющих знаниями о специфике каждого возрастного этапа дошкольного периода, которые умеют проводить необходимую диагностику для выявления уровня развития ребенка и осуществлять те программные требования, с учетом специфики потребностей группы и др.

Следует учитывать, что организацию разновозрастных групп нельзя рассматривать как альтернативу разновозрастных объединений детей. Основная задача заключается в понимании специфики каждого варианта объединения детей в группы. Разновозрастная группа требует особого педагогического руководства, но и в этом случае, несмотря на положительные моменты воздействия группы, остается большое количество проблем, игнорирование которых негативно сказывается как в на системе дошкольного воспитания в целом, так и влияет на личность воспитанника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. – Ярославль, Академия развития, 2007. – 336 с.: – (Методика воспитательной работы).
2. Давидович Е.Б. Сенсорное воспитание детей 3 -5 года жизни в условиях разновозрастной группы: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1991. – 16 с.
3. Герасимова Е.Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: Дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб, 2002. – 339 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bayborodova L.V. Interaction in different age groups of the students. – Yaroslavl, Development Academy, 2007. – 336 p.: – (Methods of educational work).
2. Davidovich E.B. Sensory education of children from 3 to 5 years of life in a mixed-age groups: Abstr. diss. cand. ped. sc. – M., 1991. – 16 p.
3. Gerasimova E.N. Teaching bases for the construction of the educational process in different age groups of kindergarten: diss. dr. of ped. sc. – SPb, 2002. – 339 p.

Zotova I. Experimental study of the relationship and the teachers' willingness to work in the different age groups in pre-school educational institution

Abstract. This article deals with the question of the appropriateness of the organization and the existence of different age groups in pre-school education system. Under the mixed-age group of kindergarten we understand the community of children, that are different from-past school age, level of physical, social and language development, united by a common activity, a system of interaction and mutual influence of the main structural components (object space, educational and social) that create zone of realization the potential of different age subjects. It worth to notice that inter-age verbal interaction in mixed-age group does not occur by itself, in order to communicate effectively these different-age subjects of communication need the leading role of the teacher, who would control the verbal communication as well as the verbal mutual learning. The different positions in relation to this phenomenon are examined: positive aspects of the influence of different age team, its value for the mental development of the child are pointed out; it is listed a number of difficulties in the process of building and guide of teaching and educational process in different age groups of preschoolers, the presence of which is the negative attitude of teachers to work in such groups. Among them, such as: difficulties in the implementation of educational activities; difficulties in the organization and construction of the educational process; difficulties in choosing forms of conducting classes; difficulties in organizing and managing of inter-age interaction of children; difficulties in the organization of mutual activities, etc. It is described the reasons of emerging the teachers' difficulties in managing different age preschool children team. The following classification of difficulties is presented: objective ones, related to professional activities (lack of psychological and pedagogical literature, programs, methodological recommendations, manuals, lack of professional teacher trainings to work in different age groups in higher education, etc.); subjective-objective difficulties, that depend on both the teacher and a number of objective reasons: lack of teaching experience, a low level of theoretical and practical training to conduct the educational assessment of the educational process, the lack of necessary professional skills (diagnostic, prognostic, constructive, etc.); subjective difficulties (negative attitude to work in mixed-age group). Thus the following conclusions are made: necessity of training the teacher staff, adapted to work directly with children in different age groups, which should be a priority and meaningful solution to the problem of negative attitude on the part of teachers to work in different age groups.

Keywords: *different age group, inter-age interaction, mutual leaning*

Лучинкина А.И., Юдеева Т.В., Меджитова З.С.

Особенности профессиональной самореализации интернет-пользователей

Лучинкина Анжелика Ильинична, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии

Юдеева Татьяна Васильевна, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии

Меджитова Зарема Серверовна., преподаватель кафедры психологии

Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы социализации личности в интернет-пространстве. Авторами делается акцент на активном функционировании механизмов самовыражения и включенности, способствующим самореализации личности в Интернете. Отмечается, что наиболее активно процесс самореализации протекает у подростков и молодежи. Авторами рассматриваются возможности творческой и профессиональной самореализации в интернет-пространстве, рассматриваются способы удовлетворения определенных потребностей у подростков и молодежи. В качестве психологических особенностей самореализации личности в интернет-пространстве авторы выделяют механизмы самовыражения и включенности, субъектную активность, переключаемость и способность удерживать одновременно в сознании несколько стратегий поведения.

Ключевые слова: интернет-пространство, самореализация, творчество, профессиональная самореализация, молодежь

Рост популярности Интернета, возникновение в нем новых видов деятельности, социальных сетевых сообществ свидетельствуют о том, что интернет-пространство стало новой средой самореализации личности. Проблема заключается в том, что процесс самореализации может иметь как позитивную социальную направленность – профессиональный рост, расширение коммуникативных границ, социально значимое творчество, так и негативную – кибербуллинг, троллизм, хаккинг.

Необходимость научного исследования этого процесса заключается в выявлении психологических особенностей самореализации в интернет-среде, что позволит решить проблему своевременного предупреждения девиаций в развитии личности интернет-пользователей.

Целью статьи является анализ психологической специфики самореализации личности в интернет-пространстве.

Мы считаем, что анализ особенностей процесса самореализации личности в интернет-пространстве следует начать с особенностей интернет-социализации личности, а именно, с описания механизмов, инициирующих этот процесс. Основные психологические механизмы социализации личности в реальной среде, в частности, копирование, идентификация, подражание, социальная фасилитация, конформность лишь частично объясняют ход процесса социализации в интернет-среде. Так, копирование присуще раннему детству в ходе социализации в семье. Идентификация как отождествление себя с другими также не всегда является ведущим механизмом присоединения человека к Интернет-сети. Обращаясь к результатам исследований в Интернет-среде, в том числе исследований виртуальной идентичности пользователей, нужно определить, что инициирует процесс ее формирования механизм самовыражения. Ш. Бюлер считала самовыражения основной врожденной потребностью личности. По мнению С.Л. Рубинштейна, В.М. Мясищева, личность свое отношение к миру выражает не только в форме отдельных чувств, поступков, слов, в виде мимики и жестов, но и представляет миру свое «Я», свою личность (а не свой имидж) с большей или меньшей степенью оригинальности, свободы и выразительности. Итак, сначала личность самовыражается в своих притязаниях, а уже потом в способе их реализации. С точки зрения К.А. Абульхановой, самовыражение является

средством, которым личность проявляет свою активность в каком-то деле, поступке, отношении. Надо определить, что средство самовыражения влияет на характер дальнейшей активности личности [1]. Для анализа проблемы самовыражения, ученая предлагает следующую индикацию активности: неадекватность, своевременность или несвоевременность. Согласно с ценностно-временной логикой личности, помимо выделенных К.А. Абульхановой типов регуляции жизни (стихийно-обыденный тип регуляции времени жизни, функционально-действенный тип регуляции времени жизни, созерцательное отношение к времени жизни, творчески-преобразующий тип регуляции времени жизни). Мы считаем, что указанных типов регуляции жизни, в случае Интернет-среды существует пятый тип – социально и личностно-конструирующий. К указанному типу регуляции жизни принадлежат личности, которые в Интернет-среде проживают не одну, а несколько жизней, за счет конструирования новых виртуальных идентичностей и конструирования их социального пространства. Основная характеристика указанного типа регуляции жизни – виртуальность. Личность указанного типа может одновременно конструировать несколько идентичностей, которые могут иметь различные стратегии поведения, жизненные перспективы, гендерную, политическую и другие принадлежности. Надо определить, что для конструирования и последующего активного существования созданной виртуальной идентичности уже недостаточно одной жизненной стратегии. Именно поэтому одной из характеристик личности этого типа является переключаемость и способность удерживать одновременно в сознании несколько стратегий поведения.

Однако остается вопрос о том, что привлекает пользователей в Интернет. Мы считаем, что механизмом социализации, который обеспечивает формирование интереса, выступает механизм включенности человека в систему социальных образов и норм культуры. В пределах субъектно-деятельностного подхода и субъектно-активных подходов (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова) находим, что основой механизма включенности является субъектность, что предполагает личностную активность. Принцип субъектности (субъекта) неразрывно связан в концепции Рубинштейна с деятельностным принципом. Активность субъекта выражается, по мнению ученого, в формах самодетермина-

ции, как сущностная характеристика субъекта. Итак согласно такому подходу можно выделить две составляющие механизма включенности: субъектно-объектную и субъектно-активную. В интернет-пространстве субъектно-объектная составляющая механизма включенности выражается в пассивном привлечении к деятельности других, в частности, размещение своих данных на сайте организации, где работает человек или результатов труда. Субъектно-активная составляющая реализуется в активном привлечении личности к Интернету. Человек не только предоставляет пассивное согласие на размещение информации, но и принимает активное участие в поисках, переработке и создании другой информации. Мы считаем, что механизм включенности может быть реализован различными средствами, в частности, реально, виртуально, дистанционно или напрямую. В виртуальном пространстве Интернета основной акцент переводится на личностную активность, а именно на субъектно-активную составляющую механизма включенности. Итак, личность не только проявляет свою активность в присоединении к нормам интернет-тусовки, но и сама выбирает, меняет, создает нормы, тусовки.

Обобщая вышесказанное, акцентируем внимание на том, что особенности интернет-пространства предусматривают специфичность самореализации личности в нем. В наших исследованиях отмечено, что процесс самореализации связан с процессом сотворения виртуальной личности. В интернет-пространстве к основным характеристикам виртуальной личности можно отнести: квазиличность, придуманную и управляемую реальной личностью; изменение отношения ко времени и пространству; высокую степень увлеченности виртуальной деятельностью; отсутствие конечной цели, ориентацию на себя; повышение уровня технической грамотности; полярность поведения. Трансформация личностных смыслов на уровне мирообразов приводит к изменению представления об обратимости событий. Время течет в обе стороны: игрок может переиграть игру с того места, где сыграл неудачно; автор может удалить текст и вернуть самую первую версию, нажав соответствующую кнопку – все это не может не влиять на систему ценностей личности. То, что всегда было святым, подчиняется пользователю и наделяет его чувством могущества. Трансформируется связь причина – следствие: человек уже не может однозначно определить где есть причина, а где следствие. В интернет-эпоху знания становятся ценностью, а информация должна мистическую силу. Люди взаимодействуют между собой из-за информации, которую они хранят в себе. Возникают эффекты множественности: человек может быть одновременно во многих местах с различным лицом, создавая различные виртуальные идентичности. Изменение пространственно-временных представлений, возможность обратимости времени находятся в основе изменений когнитивных установок (С.Л. Катречко), возможность виртуальной смерти и нового виртуального рождения приводят к изменению ценности человеческой жизни.

Таким образом, человек в интернет-сети имеет многовариантный выбор для конструирования не только личного пространства, но и самого себя, одном пространстве.

Потеря телесности превращает взаимодействие людей во взаимодействие образов, симулякров, вызывая необходимость привлечения внимания за счет ников, аватаров, статусов. Повышение разнообразия в личностном развитии происходит с увеличением количества безопасных выборов, поступков, экспериментов с личностной идентичностью, что составляет группу задач, связанную с личностным конструированием. Вне пространства Интернета часть задач этой группы может быть решена лишь частично. Символика личности – достояние статуса «человек-информация» приводит к усилению процесса персонализации личности, самостоятельности в восприятии и интерпретации информации. Данный процесс также связан с размыванием социальных ролей, трансформацией уже существующих идентичностей и возникновением новых.

Следует отметить, что наиболее функционально, на наш взгляд, процесс самореализации личности в интернет пространстве протекает у подростков и молодежи. В свою очередь, интернет-пространство, является естественной и неотъемлемой составляющей жизненного пространства детей и современной молодежи. Социальная важность пребывания подростка в интернет-среде не только в том, что он избегает негативного и стихийного влияния улицы. Общение с ровесниками в новых формах виртуального взаимодействия значительно расширяют мировоззрение ребенка. Интернет выступает для подростков параллельной реальностью, где они общаются, находят новых друзей в социальных группах, обмениваются новостями, делятся личными новостями и получают множество интересной, увлекающей для них информации. Информационные возможности интернет-пространства создают благоприятные условия для самореализации подростка, проявления собственной активности с помощью механизма самовыражения, создавая в одной из социальных сетей свой профиль (виртуальный образ Я), с фотографиями, музыкой, роликами, фильмами, информацией и описаниями. В интернет-среде подростки формируют свое собственное, комфортное и безопасное для них пространство общения. Это приводит к тому, что подросток начинает воспринимать интернет как средство удовлетворения потребности в общении, способ повышения самооценки и избавления от разного рода комплексов. Виртуальное пространство позволяет ему найти единомышленников, имеющих общие интересы и потребности, обсудить свои проблемы, что в реальной жизни не всегда возможно. Одновременно в сети Интернет подростки получают социокультурные знания, умения и навыки, которые в значительной степени определяют особенности процесса их социализации.

Известно, что в подростковом возрасте у ребенка возникает специфический комплекс потребностей, выражающийся в стремлении найти свое место в группе сверстников, выйти за пределы школы и присоединиться к жизни и деятельности взрослых и др.. Удовлетворяя эти потребности в реальном пространстве, подросток не может избежать противоречий и трудностей. Таким образом, интернет-пространство предоставляет возможность удовлетворения базовых социальных потребностей, которые зачастую не могут быть реализованы в реальном пространстве. Интернет-пространство дает возможность подросткам не только снизить эмо-

циональное напряжение, но и повысить уровень свободы через снятие многих табу реальной среды, реализовать потребность в самоутверждении, самовыражении, осознать свои возможности.

Проведенные ранее исследования, позволили определить, каким образом удовлетворяются основные потребности личности в интернет-пространстве [2].

1. Физиологические потребности. Человек находится одновременно в двух пространствах: реальном и виртуальном. В реальном пространстве к физиологическим потребностям относятся потребности в пище, сне, сексе. Интернет-среда удовлетворяет информационный голод личности, который выступает аналогом голода пищевого, возможностью получения необходимой, актуальной, исчерпывающей информации для жизнедеятельности индивида в обществе. Указанная потребность не может быть удовлетворена в реальной среде в связи с увеличением потоков информации и необходимостью ее быстрой обработки.

Наличие разного рода порно-продукции, рынка секс-услуг в Интернете свидетельствует о возможности удовлетворения сексуальных потребностей с реальным партнером в виртуальном пространстве. Также, следует обратить внимание и на потребности в продолжении рода. В интернет-среде эта потребность удовлетворяется за счет одновременного проживания нескольких жизней: своих с разными никами, персонажей различных ролевых игр. Потребность во сне также удовлетворяется путем выхода из круга общения и бездумного проведения времени на каком-то одном сайте, или изменения положения онлайн на офф-лайн.

2. Потребности в безопасности (анонимность, виртуальная свобода). Целый перечень услуг в Интернете обеспечивает удовлетворение потребности в безопасности: анонимность общения, возможность изменения имени, пароль и логин на страницах в социальных сетях, возможность уйти со страницы при малейшем дискомфорте, предупреждения антивирусных программ о вирусной атаке. Таким образом, житель Интернета может чувствовать себя более защищенным, чем в реальной среде.

3. Блок социальных потребностей. Прежде всего, это потребность в общении, которая реализуется с помощью социальных сетей, электронной почты, скайпа, комментариев после информации на поисковых сайтах, новостных порталах. Человек сам выбирает, когда ему начать и когда закончить общение, что обеспечивает удовлетворение потребности в безопасности. Место и контингент общения также выбирается самостоятельно. В этом случае сложно остаться обездоленным или изолированным, так как поссориться со всеми сообществами в Интернете практически невозможно, а изоляция может произойти только при условии полной пассивности человека. Удовлетворение социогенных потребностей личности в целом является смыслом ее жизни (Н.Е. Завацкая), а интернет-пространство выступает эффективным полем этого удовлетворения.

4. Поиск новых форм самовыражения и положительной оценки со стороны других (принадлежность к социальной группе). В условиях Интернета проще найти группу людей, которая дает положительную оценку поступкам и лице пользователя. В этом смысле Интернет-пространство гораздо демократичнее про-

странства реального сообщества. Если в классе или в коллективе человек не получает положительного подкрепления своих действий, поступков, создаваемом им имиджа, он ищет другую группу для общения, однако не всегда успешно. В интернет-среде ярким примером положительной оценки со стороны других являются комментарии, общение в тематических группах, надписи на «стенах». Многие исследователи в области психологии Интернета отмечают также, что анонимность общения в Интернете обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление, но и быть тем, кем он захочет. Аким образом, особенности коммуникации в Интернете позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору.

Фрустрация основных социальных потребностей в реальной действительности может привести к формированию асоциальных форм поведения подростков (Н.Ю. Максимова). Поэтому крайне важной и актуальной является возможность удовлетворения потребностей в общении, положительной оценке и самооценке в интернет-среде.

5. Потребность в самореализации (в подростковом возрасте – в самоутверждении). Эта потребность в Интернете удовлетворяется различными путями: в искусстве, играх, общении, занятии профессиональной деятельностью. Особенности среды сети Интернет предоставляют личности практически безграничные возможности самореализации, творчества.

Таким образом, Интернет можно рассматривать как многомерное пространство для самореализации личности подростка, предоставляющее возможность для удовлетворения базовых социальных потребностей. Привлекательность интернет-пространства для подростков обусловлено наличием «собственной территории» и возможностью на данной территории самостоятельно принимать решения, что дает возможность подросткам не только снизить эмоциональное напряжение, но и повысить уровень свободы через снятия многих табу реальной среды и реализовать тем самым потребность в самоутверждении, самовыражении, осознать свои возможности.

Особенность деятельности в сети интернет заключается в том, что она строится в зависимости от потенциала личности: ее мотивов, потребностей, интересов, интеллектуального развития. В случае гармоничности соотношения ресурсов личности и отсутствия у нее нерешенных жизненных проблем, от которых она может бежать в сеть, интернет вполне может стать инструментом для личностного и профессионального развития и самореализации.

В этой связи представляет интерес профессиональная самореализация личности в интернет-сети. Следует отметить, что к эмпирическому исследованию приглашались как интернет-пользователи (212 человек), участвующие в работе профессиональных интернет-сообществ, так и непользователи Интернета (101 человек). Нами анализировались профессиональные жизненные планы и мотивация респондентов к профессиональной самореализации. С этой целью обоим группам респондентов было предложено написать мини-сочинение «Мой профессиональный выбор» о мотивах выбора и отношении к своей профессии. За единицу кон-

тента нами принимались дихотомии О.Ф. Потемкиной; ориентация на процесс, ориентация на результат, ориентация на труд, ориентация на деньги, ориентация на власть, ориентация на свободу. В ходе исследования выявлены достоверные различия (для $p=0,05$) в мотивации выбора и профессиональной деятельности респондентов обеих групп. Респонденты, состоящие в профессиональных интернет-сообществах, указывали на свое желание развиваться и хорошо зарабатывать в рамках своей профессии. Кроме того, 63,4% респондентов этой группы ориентированы на достижение результатов своей работы, что и привело их в профессиональное интернет-сообщество для получения необходимой помощи и поддержки. Респонденты, не состоящие в профессиональных интернет-сообществах, в большей степени ориентированы на процесс деятельности, а не на ее результат, т. е. осуществляет деятельность механически, не учитывая изменения в условиях работы. Ориентация на деньги у респондентов этой группы низкая.

Следует отметить, что ведущим механизмом социализации в группе участников профессиональных интернет-сообществ является механизм самовыражения (для $p=0,05$). У наиболее активных членов профессиональных интернет-сообществ вторым в иерархии механизмов социализации выявлен механизм включенности (для $p=0,05$). Анализ убеждений и высказываний членов профессиональных интернет-сообществ показал высокий уровень заинтересованности в рамках своей специальности, желание получать больше новой информации, стремление к самореализации как профессионала. В группе респондентов, не состоящих в профессиональных интернет-сообществах, 59,8% выборки не заинтересованы своей профессией, не видят свое будущее в выбранной профессиональной сфере, отсутствует желание изменить свое представление о про-

фессии, найти положительные стороны. Респонденты этой группы пишут, что это «не то, чего они хотели», что это «не в их вкусе», что «не имеют никакого интереса связывать своё будущее с этим».

Анализ контента многочисленных профессиональных интернет-сообществ показал, что в них за счет больших информационных потоков и их высокой скорости происходит трансформация теоретических и эмпирических знаний, рождается интернетно-профессиональный сленг, что находит свое отражение в профессиональной картине мира личности. У участников одного профессионального интернет-сообщества, тематической группы в силу совпадения выходных условий (язык, время, место, тема) может возникнуть явление смыслового резонанса: когда люди в разных точках земного шара думаю одинаково, что в отдельных случаях может привести к инсайту.

Таким образом, самореализация личности в интернет-пространстве имеет следующую психологическую специфику:

- Самореализацию инициируют механизмы самовыражения и включенности, актуальные для интернет-пространства.
- Самореализация происходит за счет повышения субъектности личности, что является основной характеристикой личности в интернет-пространстве.
- В качестве психологических особенностей самореализации можно выделить переключаемость и способность удерживать одновременно в сознании несколько стратегий поведения
- Особенности среды Интернет предоставляют личности безграничные возможности самореализации, творчества.
- Профессиональная самореализация личности в интернет-пространстве имеет отличия от профессиональной самореализации в реальном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 231 с.
2. Лучинкина А.И. Психология интернет-социализации личности: монография – Симферополь: ВД «АРИАЛ», 2013. – 350 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Abulhanova-Slavskaya K.A. Activity and personality psychology / K.A. Abulhanova-Slavskaya. – M.: Nauka, 1980. – 231 p.
2. Luchinkina A.I. Psychology of the Internet of socialization: monograph / A.I. Luchinkina // – Simferopol: VD «ARIAL», 2013. – 350 p.

Luchinkina A.I., Yudeeva T.V., Medzhitova Z.S. Features of professional self-realization of internet users

Abstract. The article deals with the mechanisms of personality socialization in the Internet space. The emphasis is made by the authors on the active functioning of the mechanisms of self-expression and the involvement contributing to the self-identity of the personality on the Internet. It is noted that the most active process of self-realization occurs in adolescents and young adults. The authors examine the possibilities of creative and professional fulfillment in the Internet space; they discuss how to meet the specific needs of adolescents and young adults. As the psychological characteristics of self-realization in the Internet space authors identify mechanisms of expression and inclusion, subject activity, switching and ability to hold simultaneously in the mind some behavioral strategies.

Keywords: Internet space, self-realization, creativity, professional self-realization, youth

Мамутова З.С.

Теоретические основы формирования мотивации при изучении крымскотатарского языка

*Мамутова Закия Суфияновна, кандидат педагогических наук
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье анализируются теоретические основы формирования мотивации при изучении крымскотатарского языка, национально-культурная специфика речевого общения. Рассматриваются особенности формирования культурно-языковой и коммуникативной компетенции в изучении крымскотатарского языка. Язык – носитель социальной памяти, он определяет характер и глубину познавательной деятельности народа. Обучая языку, нужно формировать языковую личность, т.е. языковую, речевую и культурную компетенцию [2; 285]. Современный язык крымских татар представляет собой единый, оригинальный тюркский язык, состоящий из нескольких близких диалектов, располагающий богатым лексическим фондом. В отличие от других тюркских языков, крымскотатарский язык имеет собственные нормативные основы грамматики, выражающей его фонетико-морфологические и лексические особенности, т.е. специфику языка.

Ключевые слова: коммуникация, мотивация, речевая деятельность, устная речь, обучение языку

Постановка проблемы. Требования к коммуникативной компетентности с учетом изменившегося контингента и коммуникативных потребностей, обучаемых обусловили создание системы стандартов, программ, лексических минимумов и контрольно-измерительных материалов по крымскотатарскому языку. В учебном процессе широко применяются виды сообщений, связанные с получением информации в устной и письменной форме, ее переработкой и сокращенным изложением в письменном виде, что способствует формированию мотивации при изучении крымскотатарского языка.

Актуальность настоящей работы определяется теоретической и практической значимостью основы формирования мотивации при изучении крымскотатарского языка, национально-культурная специфика речевого общения.

Язык и культура нации являются взаимосвязанным органическим целым, и именно с развития языка начинается развитие культуры. С момента рождения ребенок перенимает культурные ценности (материальные и духовные) традиции и пользуется ими на протяжении всей жизни. Специфическая система традиций, взаимосвязей и взаимоотношений воплощаются в языковой деятельности представителей той или иной национальности. А достижения коммуникативной направленности невозможно без овладения необходимым объемом культурной информации; без знакомства с культурой народ, язык которого изучаешь [3; 254].

Анализ последних исследований по проблематике работы. Проблемам изучения крымскотатарского языка, который основывается на определении взаимодействия языка и культуры, традиций крымскотатарского народа, посвящены труды многих ученых. Необходимо дифференцировать работы таких ученых, как Чобан-заде Б., Бекторе Ш., Казембека А., Радлова В.В. и Ганкевича В.Ю., Наджипа Э.Н.

В каждом языке существуют лексические единицы, в которых присутствует специфический национально-культурный компонент. Для выделения национально-культурного компонента из языка в роли индикатора выступает другой язык, потому что различия между языками чаще выявляются при их сравнительном изучении.

Обучая языку, нужно формировать языковую личность, то есть языковую, речевую и культурную компетенцию. Культурно-языковая компетенция лично-

сти – это не сумма сведений о языке, а достигнутый речевой опыт, речевая (дискурсивная) деятельность как признаки социализации человека [5; 120-123].

Речевые навыки, речевые умения, овладение языком, усвоение лексико-грамматического материала, словарная работа, значение слов, их форм, их орфоэпии составляют систему, направленную на автоматизацию языковых форм и развитие навыков в культурологическом аспекте изучения языка и речевой деятельности билингвов.

Целью данной статьи является проблема языкового образования в многоязыковой среде, где живут представители разных этносов Крыма. Между тем теоретические основы формирования мотивации при изучении крымскотатарской лексики невозможно без знания и осознания учащимися его структурной системы. Вопрос состоит в том, как обучать языковому материалу: а) сообщая учащимся сумму формально-теоретических сведений и правил по фонетике, грамматике, лексике – изолированно от практики общения; б) формируя у обучаемых навыки владения фонетическими, грамматическими и лексическими средствами языка непосредственно в процессе речевой деятельности.

Необходимо учесть, что каждый тюркский язык имеет свою исконную основу, т.е. общие черты своей лексики и грамматического строя, и кроме того, свои характерные особенности, т.е. индивидуальные черты, приобретенные им в процессе своего развития [6; 137].

Принципиальные теоретические позиции и богатейший фактический материал по развитию устной речи содержится в трудах К.В. Мальцевой. Автор рассматривает методику развития речи школьников путем проведения словарной работы в связи с анализом текста художественного произведения, его идейно-художественных особенностей, обучения школьников выразительному чтению, а также на материале смежных с литературой видов искусства.

Методологическую основу составляет постулат о диалектическом единстве языка – вещания, языка – мышления, языка – культуры, о взаимосвязях и взаимодействиях национальных языков и культур, о психолого-педагогических механизмах усвоения языка, приобретения межпредметных знаний. Одной из методических проблем развития устной речи учащихся в связи с изучением литературы стала проблема организации и проведения уроков развития речи, их композиционной структуры.

Основной материал. Особенно значимую, роль в формировании мотивации при изучении крымскотатарского языка мотивации способствует реализация многих современных принципов культурологического подхода к изучению крымскотатарского языка. Одним из современных требований к преподаванию родного языка в школе является требование формировать у учащихся культурологическую компетенцию, которая включает в себя информацию о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно – нравственный опыт народа. Развитие языка, его лексики, теснейшим образом связано с жизнью народа и даже его отдельных слоев. Наиболее полно этот вопрос освещается в трудах В.Я. Коровиной, разработавшей систему, содержание и основные этапы проведения таких уроков в V-VI классах.

Разработка педагогической основы предусматривает выбор методов и приемов формирования лингвокультурологических навыков. „Метод (от греч. *methodos* - путь к чему-то) означает способ деятельности, направленный на достижение определенной цели. Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и тех, кого учат, направленный на решение заданий образования” [4; 385].

Формирования мотивации при изучении крымскотатарского языка могут быть осуществлены через применение репродуктивного метода, основным признаком которого является воссоздание и повторение видов деятельности по заданию учителя. Внешней стороной этого метода является система разнообразных упражнений, тренировки, программируемые материалы.

Каждый урок вносит свой специфический, свойственный лишь ему вклад в решение задач. Урок выполняет конкретную функцию, в которой находит выражение определенная часть более крупных блоков учебного материала [2; 384].

Метод проблемного изложения материала характеризуется тем, что учитель ставит перед учениками проблему и сам показывает сложный, но доступный путь ее решения. Особенность этого метода заключается в том, что ученик не только воспринимает, осознает и запоминает готовые научные выводы, но и следит по логике доказательств, за развитием мнения учителя. Проблемное изложение предусматривает постепенное привлечение учеников к прогнозированию выводов.

Частично поисковый метод приближает учеников к самостоятельному решению проблемы. Он приучает их видеть проблему, ставить вопрос, составлять предположение, строить доказательства, делать выводы.

Исследовательский метод используется для стимулирования творческой деятельности учеников, предусматривает формирование умений ученика приобретать знание самостоятельно, исследовать предмет или явление, делать выводы, а приобретенные знания применять на практике. Он включает учеников в процесс самостоятельного творческого познания, способствует формированию навыков творческой деятельности, создает условия для формирования познавательных интересов, потребность у такого рода деятельности. Сторонниками этого метода в науке являются А. Текучев или Л. Федоренко.

Как учебный предмет крымскотатарский язык выполняет ряд функций: формируются ценностные ориентиры; усваиваются моральные понятия, идеалы; родной язык способствует развитию интеллекта учащихся – их памяти, мышления, творческих способностей. Неоценимую помощь в работе по разным темам школьного курса могут оказать диалектные словари, словари говоров, фразеологические словари, лингвистические словари и т.д.

Таким образом, ученик одновременно является субъектом учебно-познавательной деятельности и субъектом общения. Содержание тематического материала в учебниках необходимо расширить материалом на основе сравнительного анализа языков.

Лингвокультурологический материал:

- лексика, отражающая национально-культурный компонент крымскотатарского языка;
- слова, обозначающие предметы и явления традиционного быта;
- слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических предметов – историзмы;
- лексика, относящаяся к фольклору;
- наличие общих заимствованных слов, употребляющихся в крымскотатарском языке и в других языках;

Этнокультурологический материал:

- тексты, формирующие у учащихся эмоциональную оценку (характерный для крымскотатарского народа речевой этикет), ассоциации, фоновые знания, соотношения национально-культурной семантики;
- тексты, направленные на понимание (нахождение) языковых средств, использованных в тексте для передачи национального колорита (декоративно-прикладное искусство крымских татар, термины родства, специфику национальной одежды и др.);

Крымскотатарский язык в его современном состоянии включает в себя элементы как общенациональные, так и территориально ограниченные (диалектные). Лингвисты уже давно обратили внимание на то, что язык сохраняет идентичные черты лишь в определенной части территории своего распространения и лишь при определенных условиях. На наш взгляд, в формировании мотивации при изучении крымскотатарского языка, особую значимость составляют учебные пособия. Учебник должен содержать материал с лексическими упражнениями, на всех ступенях обучения (начальном, среднем и в старших классах) с определенной дидактической целью. Изучение лексики, построенное на языковых признаках, с точки зрения лингвокультурологического аспекта, имеет общеобразовательное значение, так как учащиеся совмещают процесс осознания над языковой формой с его содержанием. Работа над лексикой вообще дает потенциал для развития языковой наблюдательности для владения родным языком.

Выводы. Значимым фактором в развитии языков племен и народностей является непосредственное и близкое общение с другими народами – носителями других языков, результатом которого были различные степени взаимодействия этих языков... Такое воздействие языков друг на друга – нередкое явление и для истории развития тюркских языков [1; 137].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. 2-е изд. / Н.А. Баскаков. – М.: Просвещение, 1969. – 380 с.
2. Богданович Г.Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультуры / Г.Ю. Богданович. – Симферополь: Доля, 2002. – С. 384–392.
3. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 254 с.
4. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1988. – 479 с.
5. Свинцов В.М. Логика: Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 1987. – 123 с.
6. Эбубекиров С. Этнолингвистическая дифференциация крымских татар // Къасевет. – 1991. – № 1. – С. 20.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Baskakov N.A. Introduction to the study of Turkic languages. 2d ed. / N.A. Baskakov. – M.: Enlightenment, 1969. – 380 p.
2. Bogdanovich G.Yu. Russian language in terms of problems lingvoculture / G.Yu. Bogdanovich. – Simferopol.: Fate, 2002. – P. 384-392.
3. Leontiev A.A. Word in speech activity: Some problems of the general theory of speech activity / A.A. Leontiev. – M.: Nauka, 1965. – 254 p.
4. Pedagogy / ed. Yu.K. Babanskogo. – 2d ed. – M.: Enlightenment. – 1988. – 479 p.
5. Svintsov V.M. Logic: Textbook for universities. – M.: Vysshaya shkola, 1987. – 123 p.
6. Ebubekirov S. Ethno-linguistic differentiation of Crimean Tatars // K'asevet. – 1991. – # 1. – P. 20.

Mamutova Z. The theoretical basis for forming the motivation for the study of the crimean tatar language

Abstract. The article analyzes the theoretical basis in the formation of motivation in the study of the Crimean Tatar language, national-cultural specificity of verbal communication. The features of the formation of cultural and linguistic and communicative competence in the study of the Crimean Tatar language are examined.

Keywords: communication, motivation, speech activity, speaking, learning the language

Мустафаева З.И.

Духовно-нравственные основы воспитания детей в крымскотатарской семье средствами этнопедагогики

Мустафаева Зюре Исмаиловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В статье освещаются различные аспекты духовно-нравственного воспитания дошкольников в крымскотатарской семье средствами этнопедагогики. Определена актуальность темы и перечислены исследователи, работающие над данной проблемой. Раскрыто значение использования различных этнопедагогических методов, приемов и принципов воспитания детей в крымскотатарской семье. Догмы воспитания детей в крымскотатарской семье подкреплены примерами из пословиц и поговорок.

Ключевые слова: дошкольник, этнопедагогика, духовность, методы, средства

Введение. Духовность как способность человека формировалась на протяжении всей истории существования человека на земле. Духовность отдельной личности формируется в ходе истории отдельной жизни этого человека. Духовность формируется в ходе роста, взросления и старения человека, совершается как постоянное решение проблем жизни, оборачивающихся в каждом жизненном периоде новой нерешенной стороной.

Духовность человека с детского возраста складывается из его добродетельных поступков, которые затем закрепляются в его сознании, что отражается в духовно-нравственной культуре личности. Под воздействием воспитания и накопления жизненного опыта, просвещения личность в своем сознании концентрирует достижения духовно-нравственной культуры общества, в результате человек в традиционных ситуациях поступает сообразно нравственным нормам, а с другой стороны, в свои действия включает творческие элементы сознания - нравственный разум, интуицию, что способствует принятию человеком благовоспитанного решения в проблемных ситуациях. Так происходит развитие духовности через достижение оптимального сочетания уже известных, типических, традиционных норм поведения и новых, творческих элементов.

Краткий обзор публикаций по теме. По утверждению А. Арнольдова, Н. Денисюка, Л. Ибрагимовой, А. Лазарева, Р. Римбурга, В. Семенова приобщение новых поколений к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности.

Использованию национальных традиций как составной части этнопедагогического наследия народа посвящены работы А. Богуш, Г. Ващенко Г. Волкова, А. Измайлова, И. Таран, М. Щербаевой.

Трактовка традиций как особых явлений духовной жизни народа нашла свое отражение в исследованиях Ю. Бромлея, Н. Гаврилюка, Л. Даниловой, К. Гуслисто-го, В. Келембетова, В. Соколова, Г. Наджимова, Н. Серсенбаевой, И. Суханова, Д. Угриновича, Е. Маркаряна.

Цель статьи. Раскрыть значение использования народных традиций в процессе нравственно-духовного воспитания детей в крымскотатарской семье.

Материалы и методы. Осветить основные методы и средства применения традиций нравственно-духовного воспитания детей в крымскотатарской семье.

Результаты и их обсуждение. Воспитание в крымскотатарской семье испокон веков было нравственно ориентированным и строилось на авторитете родителей, слово которых являлось законом для детей. Даже имея собственную семью, дети по-прежнему с уважением и вниманием относились к слову и советам родителей. Авторитет приобретался не криком, не наказанием, а повседневым собственным примером в поведении и работе. Родители старались, чтобы дети в их действиях видели образец для подражания, а поступки никогда не внушали сомнения в их правоте и справедливости. Вот, что замечала по этому поводу русская путешественница С. Лаврентьева, посетившая Крым в 1885 году: «Рождение мальчика считается особым благословением Аллаха и мальчик со дня рождения делается предметом беспредельной любви отца, матери и детей, осыпаящих его нежными ласками. Отец не может им нарадоваться; с гордостью показывает его всем проходящим, нянчится с ним, играет. Придя с работы, как бы ни был уставшим, приласкает его и непременно принесет гостинец. Шести лет отец отводит своего мальчика к мулле или муэдзину для обучения грамоте. Учитель принимает его тоже ласково и обходится с ним весьма справедливо, чем вселяет в ученика к себе уважение. Таким образом, мальчик ни в семье, ни в школе не видит дурных примеров, так как татары не любят ни сплетен, ни оскорбления близких. Ребенок почти ничего не видит, кроме постоянной хвалы Аллаху, пророку Магомету и чтению Корана. Он постоянно видит, как отец в свободную минуту спешит в мечеть, как он охотно помогает нищему, погребает пришельцев, гостеприимно принимает у себя, во всякую пору странников. Примеры эти действуют на него сильно и становятся его привычками. Несмотря на всю нежность отца, он не делается баловнем, воля отца для него закон, равный воле бога...» [13, с. 11-12].

Народная мудрость на протяжении веков сделала для себя вывод о том, что воспитание поведения, характера детей, формирование навыков и привычек проходит успешно только при условии одинакового воспитательного воздействия на ребенка со стороны всех взрослых членов семьи, полной договоренности между взрослыми о том, что можно разрешить и что следует запрещать детям.

Важными воспитательными критериями крымскотатарской этнопедагогики являются общественная мораль, этика, этикет.

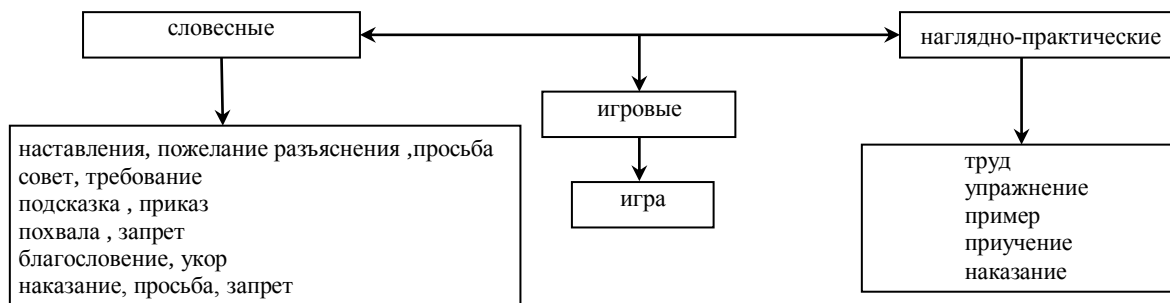
Общественная мораль составляла основы духовно-нравственного воспитания крымскотатарских детей.

Бытовало мнение, что отклонения в поведении детей – это результат запущенности воспитания «Балалыгын-да тербие алгъан, бабалыгын-да хор олмаз» (Воспитанный в детстве не опозорится, когда станет отцом). Считали, что ребенок не может развиваться, познавая правила жизни только из своего собственного опыта.

Он вырастает, благодаря наставлениям родителей, родственников, взрослых, учителей и воспитателей.

В связи с этим, для успешного воспитания детей крымскотатарская этнопедагогика на протяжении своего исторического становления выработала систему методов семейного воспитания (См. Схема 1.).

Схема 1. Система методов семейного воспитания крымскотатарской этнопедагогики



Огромное нравственное значение и сильное влияние на ребенка оказывает личный пример ровесников или более старших детей. Высокую силу подражательности детей народ объяснял тем, что склонность к подражанию вытекает из стремления ребенка к более легкой деятельности. Подражая, ребенок находит возможность удовлетворить свое стремление к деятельности, не отыскивая или изобретая эти средства сам. То есть, ребенок идет по более легкому пути. В склонности ребенка к подражанию этнопедагогика находила сильнейшее средство воздействия на воспитанника и вся сила примера основывалась на нем. Однако народная мудрость одновременно предупреждает, что то воспитание, которое ограничивается только этим средством, близоруко, так как мешает формированию самостоятельности. При правильном подходе родителей к воспитанию, подражание переходит в соревнование. Это возможно, когда ребенок полагается на свои силы и испытывает бескорыстное удовольствие от роста совершенства своих действий.

В семье предоставляли возможность действовать самостоятельно ребенку с той поры, когда видели, что он уже в состоянии без посторонней помощи выполнить те или иные действия или задание. Роль взрослых заключалась в своевременной подсказке, поправлении, но ни в коем случае не в одергивании или в нравовучении. Последние убивают на корню всякую самостоятельность и инициативу, рождают в ребенке боязнь за свои самостоятельные действия, развивают в нем чувство иждивенчества.

Одним из ведущих словесных методов воспитания в крымскотатарской семье был приём наставления. Наставления взрослых знакомят ребенка с нравственным характером своих поступков и поведением окружающих. В системе семейного воспитания наставления используются в виде совета и убеждений. Там, где ребенок потерял способность самонаблюдения и самоконтроля, взрослые, посредством предупреждения, побуждают его придерживаться норм морали. Особую эффективность приобретают наставления, предъявляемые ребенку в присутствии его товарищей. Они усиливают чувство совести и возбуждают чувство стыда. Народ считал, что если у ребенка не проявляется чув-

ство стыда, то у него не развито чувство совести. Народная этика всегда учила, что в любом случае нельзя переходить границу и ущемлять чувство собственного достоинства ребенка в присутствии посторонних.

В воспитании детей общественная мораль учитывала такие дидактические принципы как:

- учет возрастных особенностей «Баланы яштан тербие» (Ребенка воспитывай с младенчества), «Агъач яшлыкътан майышыр» (Дерево гнется, пока молодо);
- принцип сознательности «Котекнен анълатма, лафнен анълат» (Учи словом, а не побоями);
- наглядности «Бала не коръсе, шуны япар» (Ребенок, что видит, то и делает).

В отношении родителей к воспитанию детей общественная мораль придерживалась мнения, что «Баланы тапмагъа бильдинъ, бакъмагъа да билль» (Сумев родить ребенка, сумей его воспитать), «Тапкъан ана дегиль, бакъкъан анадыр» (Не та мать, что родила, а та, что воспитала), «Баланы тапмакъ бир кере кучъ, тербие этмек бинъ кере кучъ» (Родить ребенка трудно, но в тысячу раз трудней его воспитать).

В отношении детей к родителям мораль учила, что «Баба-ана ынджыткъаннынъ ахыры онъмаз» (Кто оскорбляет родителей - конец того будет печальным), «Ана-бабанъа сез къайтарма» (Родителям не противоречь), «Къарлартларнынъ сезлерини тутмагъан – къартайгъандже онъмаз» (Не слушающий советов стариков до старости будет неудачлив), «Энъ хайырлы мирас – тербиедир» (Самое лучшее наследство – воспитанность).

В крымскотатарских семьях традиционно воспитывалось уважение к старшим. По этикету гостям пожилого возраста младшие члены семьи обязательно со словами приветствия целуют правую руку.

С малых лет детей приучали к традиционному приветствию «Селям алейкум» (Мир вашему дому) или «Мераба» (Здравствуйте). Его произносят при входе в дом, приветствуют встречаемых. Приветствие «Мераба», как правило, используют при общении со сверстниками, «Мерабанъыз» – при общении с представителями старшего поколения. Нарушение традиционных обычаев, кем бы ни был нарушитель – взрослый или ребен-

нок, осуждалось как проявление зазнайства, невоспитанности.

Воспитание в детях чувства гостеприимства каждая крымскотатарская семья считала своей первейшей обязанностью, «Мусафир кысметнен келир» (Гость приносит удачу), «Мусафирчен эв берекетли олур» (Гостеприимный дом изобильным будет), «Мусафирнинь янында мышыгына «пист» деме» (Не говори своей кошке «брысь» перед гостями), «Мусафир кьувулмаз» (Гостя не прогоняют).

О бесконечном гостеприимстве крымскотатарского народа писали многие писатели, путешественники, исследователи и ученые, посетившие Крым. «Гостеприимство они оказывают не только единоверцам, но и всякому, кто только пожелает войти к ним в дом. Ночевать у татар можно без всякого опасения за свое имущество... Зажиточные татары тотчас же готовят для гостя обед или по крайней мере кофе и угощают трапезой.

Мне несколько раз случалось видеть, с каким дружелюбием члены татарского семейства делят между собою трапезу, и сколько раз ни приходилось мне заставлять их за бедным их ужином, они всегда приглашали меня принять в нем участие» [16, с.107].

Главным и определяющим в характере человека крымскотатарский народ считал такие общественные ценности, отражавшие качества личности, как любовь и преданность родной земле, взаимопомощь, гостеприимство, уважение к старшим, любовь к детям и забота о них, доброжелательное отношение к другим народам. В крымскотатарских детях с раннего возраста воспитывались такие моральные качества как почитание предков и гордость за свой род. Дети знали родословную своего рода до седьмого колена.

С раннего возраста в крымскотатарских детях воспитывалось чувство сопричастности. Ребенок должен был ощущать, что он и народ единое целое «Халкъ уфюрсе – боран олур» (Если народ дунет, поднимется ураган), «Къайда бирлик, анда тирлик» (Где единство, там и сила), «Халкънен бирге къара кунь де байрам» (В единстве с народом и черные дни в праздник).

Одним из важных нравственных качеств воспитывавшемся в крымскотатарских детях с раннего возраста, является национальное самосознание. «Особенным структурным элементом сознания личности, интегрирующим национальные моменты всех ее социально-психологических подструктур - как обозначает В.А. Мандрагеля – является национальное самосознание личности» [4, с.88].

Любовь к Родине, крымскотатарские дети, впитывали с молоком матери «Ватансыз адам – йырсыз бульбуль» (Человек без родины, что соловей без песни), «Ана юртынъ – алтын бешик» (Родная земля – золотая колыбель), «Ватан – экинджи ананъ» (Родина – вторая мать), «Ватан севгиси – севгилернинь энъ буюгидир» (Любовь к Родине – самая большая любовь), «Эр кеске озъ Ватаны татлы» (Каждому своя Родина слаще), «Ватанына хиянет эткен, озъ анасына хиянет этер» (Зло, нанесенное Родине – что зло, причиненное матери).

В крымскотатарских детях с раннего возраста воспитывалось уважение и почитание матери. «Дженнет аналарнынъ аягы астындадыр» (Рай у ног матерей) –

это изречение пророка Мухаммеда (С.А.В.) славит женщину мать. Смысл его в том, что для каждого из нас самый близкий человек – это мать. Только она способна на истинную, бескорыстную любовь, сможет понять и разделить горести, облегчить страдания.

Народная мудрость учила – «Агъларса анам агълар, къалгъаны ялан агълар» (Если кто и плачет, так это моя мать, а все другие лишь притворяются), «Баласы ичюн ана атешке кирер» (Ради ребенка мать войдет и в огонь), «Ананынъ къолу йымшакъ ола» (Только объятия матери бывают мягкими), «Ананынъ джаны балада» (Душа матери в ребенке), «Ана-Бабадан башкъа дюнъяда эр шей тапылыр» (Во вселенной можно найти все, кроме родителей).

В нравственном воспитании особо акцентировалось внимание на воспитании в детях таких моральных ценностей, как честность и правдолюбие. Детей учили, что «Догъру сез демир делир» (Правдивые слова пробивают железо), «Догърунынъ ярдымджысы – Хакътыр» (Правдивому Бог помогает), «Ялан айтма, айткъан сезюнден къайтма» (Не говори ложь, от сказанного не отрекайся), «Акъ севгени халкъ север» (Любящего истину, любит народ), «Башына къылыч кельсе де, догърусыны айт» (Даже с приставленным к горлу кинжалом говори правду).

«Народ татарский не знает наговоров, клеветы, недоверия, ненависти, высокомерия или зависти, враждебности. Он не склонен кого-либо придавать бесчестию, настраивать одних против других, ибо это у них весьма не в почете. Слыша, что должен прийти сплетник, люди эти убегают от него» [5, с. 306].

Исследователь Крыма Г. Радде отмечал – «Честность между собою составляет отличительную черту татар, и воровство у них до того редко, что двери в домах остаются постоянно, даже ночью, незапертыми» [6, с. 16]

Важнейшее место в духовной жизни крымских татар до Октябрьской революции занимала религия, сопровождающая человека со дня рождения и до самой смерти. Вот как свидетельствует по этому поводу в 1892 году русский путешественник А. Андриевский «Верные закону Магомета, татары уважают и всякую другую религию. Молитвенные дома их, куда они собираются для общественной молитвы, называются мечетями. Это просторные высокие залы без всяких украшений. При каждой мечети есть минарет, вроде нашей колокольни, высокая тонкая башня с острокопечной крышей. С такого минарета в известные часы мулла, т.е. духовное лицо, священнослужитель, громким голосом созывает людей на молитву. Перед молитвой татары всегда совершают омовение тела и рук. Священной обязанностью своей они считают подавать милостыню и строго соблюдают посты, во время которых ничего не едят и не пьют целый день до захода солнца» [1, с. 21-22].

Известный крымскотатарский педагог-просветитель И. Гаспринский также отмечает: «Обратите внимание и изучите все функции любой мусульманской общины, в наименьшей ее единице, представляемой приходской общиной. Всякая такая община представляет собой миниатюрное государство с прочной связью частей с целым и имеет свои законы, обычаи, общественные порядки, учреждения и традиции, под-

держиваемые в постоянной силе и свежести духом исламизма. Община эта имеет свои власти в лице старшин и всего прихода, не нуждающиеся в высшем признании, ибо авторитет этой власти – авторитет религиозно-нравственный, его источник Коран... Каждая мусульманская община имеет свою школу и мечеть, содержимые общиной или на завещанные капиталы и имущества (вакуфы). Мусульманские мектебы служат дополнением семейной школы, где чуть ли не с пеленок дитя подвергается неотразимому влиянию отца и матери в деле воспитания в духе исламизма, так что ребенок семи-восемью лет имеет столь сильную мусульманско-племенную закваску, что удивит всякого новичка-наблюдателя и заставит призадуматься рьяного русификатора» [2, с. 25-26].

Мусульманская религия проповедует здоровый образ жизни, и этого принципа в воспитании, детей придерживались крымские татары. По религиозным правилам запрещается употребление спиртных напитков. Это требование поддерживает народная мудрость. Народ высмеивал пьяниц «Ракъы кирер, акъыл чыкъар» (Водка входит – ум выходит), «Ичерсинь ракъы – олурсынъ быралкъы» (Будешь пить водку – станешь бродягой), «Ракъыны яхшылыкъ ичюн ичсень де, сонъу яманлыкънен бите» (У того, кто пьет водку для хорошего начала, конец бывает плохим), «Ракъы арсланны да йыкъар» (Водка и льва победит).

Принцип здорового образа жизни включал в себя и воспитание в детях гигиенических качеств. В детях с раннего возраста воспитывают чувство аккуратности и чистоплотности, «... необходимая принадлежность татарского характера, именно особая заботливость о чистоте в жилищах... Под чистотой должно разуместь, во-первых, постоянный порядок, в каком находятся предметы находящиеся в доме, и, во-вторых, опрятность, в которой содержатся стены, пол и потолок... Войдя в жилище самого бедного татарина, в нем уютно время года и дня вы всегда найдете в нем чистоту и порядок. В отношении к телу магометане также весьма чистоплотны, и редко можно увидеть разорванное платье...» [197, с.106]. Радде Г.

Выводы. Таким образом, в процессе воспитания в крымскотатарской семье осуществлялось всестороннее развитие, воспитание и обучение детей. В детях воспитывалось уважение к старшим, почитание предков, гордость за свой род, национальное самосознание и др.

В основу семейного воспитания ребенка была положена система ценностей крымскотатарской этнопедагогики, ориентированная на воспитательный идеал народа и включающая его национально-духовные ценности, в том числе нравственные, культурные, интеллектуальные, трудовые, физические.

В этнопедагогике крымскотатарского народа отражено его мировоззрение, особенности национального характера и культуры, опыт воспитания детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриевский А. Крым и крымские татары. 3-е изд. Испр. Киев. Тип. Корчак-Новицкого, 1892. – 34 с.
2. Гаспринский И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Симферополь, тип. Спиро, 1881.
3. Лаврентьева С.И. В Крыму с детьми, с.п.б. Тип.Брюккера, 1886. –112 с.
4. Мандрагеля В.А. Особенности формирования национального самосознания личности / Методологический аспект. Дис... канд. философ. наук: – К., 1993. – 164 с.
5. Марков Е.Л. Очерки Крыма. – Симферополь: Таврия, 1995. – 367с.
6. Радде Г. Крымские татары. Б.М. 1856. – 122 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED.

1. Andrievskiy A. Andrievskiy A. Crimea and Crimean Tatars. 3d ed. Ispr. Kiev. Tip. Korchak-Novitskogo, 1892. – 34 p.
2. Gasprinskiy I. Russian Islam. Thoughts, notes and observations of a Muslim / I. Gasprinskiy – Simeropol, tip. Spiro, 1881.
3. Lavrenteva S.I. In Crimea with children / S.I. Lavrenteva, s.p.b. Tip. Bryukker, 1886. –112 p.
4. Mandragelya V.A. Features of formation of person's national identity / Methodological aspect. Dis. kand. philos. sc.: – K., 1993. – 164 p.
5. Markov E.L. Sketches of the Crimea / E.L. Markov. – Simferopol: Tavriya, 1995. – 367 p.
6. Radde G. Crimean Tatars / B.M. 1856. –122 p.

Mustafaeva Z.

Spiritual and moral foundations of children's education in the Crimean Tatar family by means of ethnopedagogics

Abstract. The article deals with various aspects of the spiritual and moral education of preschoolers in the Crimean Tatar family by means of ethnopedagogics. The relevance of the topic is defined and the researchers, working on this particular problem are listed. The significance of using various ethnopedagogical methods, techniques and principles of child-rearing in the Crimean Tatar family is revealed. Dogmas of children's education in the Crimean Tatar family are supported by the examples from proverbs and sayings.

Keywords: preschooler, ethnopedagogics, spirituality, methods, techniques

Тригуб Л.М.

Вхождение идей народной педагогики в образовательный процесс современного дошкольного учреждения

Тригуб Любовь Михайловна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация. В статье раскрываются роль и место народной педагогики в формировании ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника. Чтобы участвовать в жизни своей страны, человек должен быть самостоятельным, инициативным, интеллектуально развитым, умеющим строить коммуникативные связи, быть терпимым к различиям между людьми, уважать права и мнения других, способными воспринимать происходящие изменения и принимать соответствующие решения. Все эти качества закладываются уже в дошкольном возрасте и являются составляющими нравственного воспитания детей, основой формирования общечеловеческих ценностей в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, общечеловеческие ценности, ценностно-смысловая сфера, социально-значимые ценности

Когда мы говорим о том, что целью нравственного воспитания является формирование нравственного поведения в повседневной жизни, то подразумеваем, что есть такие азы, моральные устои, без которых человек не может функционировать в человеческом обществе. Духовные ценности содержат в себе общечеловеческие ценности (мама, дом, семья, добро, любовь, вода, хлеб и т.д.) и индивидуальные интересы, взгляды, убеждения, идеалы. Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации современности становится переход к ценностной парадигме (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, В.А. Караковский, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и другие), что определяет повышенное внимание к формированию ценностно-смысловой сферы ребенка как основному компоненту внутреннего мира личности. Система ценностей — основа для формирования образа жизни, от которой напрямую зависит мировоззрение человека о счастье и смысле жизни. Общечеловеческие ценности регулируют его повседневные действия, поведение и деятельность в разных сферах: преобразовательной, познавательной, художественной, общения и потребления. Общечеловеческие ценности словно подсказывают, как поступать в конкретных ситуациях в процессе взаимоотношений с другими людьми, дома и на улице. Таким образом, они определяют «лицо» человека и носят всеобъемлющий характер.

Разрушение духовно-нравственных ценностей, рост жестокости, доминирование материальных ценностей над духовными приводят к искажению представлений о добре, милосердии, человеколюбию, гражданственности. Современное состояние общества во многом характеризуется торжеством бездуховности, влиянием антикультуры, дефицитом нравственных норм. Причин этому много:

1. Растерянность педагогов, родителей в ситуации, когда вместо монолитной, однородной (прежде всего с точки зрения ценностных ориентиров) культуры, идеологии возникло большое количество духовных и эмоциональных миров (христианские, православные, мусульманские ценности, западно-европейские ценности, ценности среднего возраста и т.д.), которые не связаны с принадлежностью к социальному статусу человека. А принципы новой идеологии только нарабатываются.

2. Остро стоит проблема духовно-нравственной воспитанности самих педагогов. Достаточно часто отмечается высокий уровень эрудиции на фоне низкой духовной культуры воспитателя.

3. У современных детей, да и взрослых тоже, отсутствует, какой бы то ни было, высокий идеал, высоко-нравственный образец для подражания.

4. Педагоги в течение ряда лет мало внимания уделяли проблемам нравственного, духовного, патриотического, морального воспитания.

5. Современная ситуация характеризуется сведением к минимуму или полным отсутствием полноценного общения между детьми и взрослыми в семье.

6. Современных детей характеризует бедный субъективный опыт, который часто отстает от возрастной нормы, потому что ребенку мало читают, с ним мало разговаривают, дети недополучают игровой опыт.

Вот почему проблема формирования общечеловеческих ценностей у детей дошкольного возраста в настоящее время приобретает особую актуальность. В педагогике ценность понимают как субъективную значимость свойств и качеств предмета, явления, обстоятельств в конкретной ситуации. Ценность может быть только положительной и представляет собой культурный феномен социума, возникающий в процессе предметно-опосредованных отношений между субъектами, обладающий положительным смыслом и выступающий в качестве внутреннего регулятора человеческих действий [3]. Личностные ценности — это устойчивые «консервированные» отношения с миром, запечатленные в обобщенных и переработанных представлениях, установках [2].

В трудах О. Широких, Н. Космачёвой, Н. Полковниковой, И. Комаровой, Н. Ершовой, Н. Султановой, Т. Галактёнок, В. Петровой, Т. Стульчик, Л. Подолинской, Е. Арнаутовой и других авторов определена роль учреждения дошкольного образования в становлении ценностных ориентаций у детей. Именно в дошкольном возрасте создаётся широкая основа для формирования первичных социально-значимых ценностей и нравственно-этических критериев. Ребёнок начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения морали, подчинять своё поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Каждый индивид рождается в объективной социальной среде, в её рамках он встречает значимых людей, ответственных за его социализацию, — родителей, педагогов. Именно они выступают в качестве посредников между ребёнком и окружающим миром благодаря идеалам, нормам культуры, которые соответствуют его социальному положению, индивидуальным особенностям. Ребёнок принимает роли и уста-

новки, интерпретирует их и делает своими собственными. Вместе с ними воспринимает и систему ценностей. Первоначально оценивает только чужие поступки (других детей, литературных героев), но в среднем дошкольном возрасте оценивает действия героев независимо от того, как он к ним относится, а также может обосновать свою оценку.

Основная цель, которая стоит перед дошкольным воспитанием, состоит в том, чтобы в очень непростых современных условиях формировать у детей духовные ценности, воспитывать начала духовной культуры по законам Истины, Добра и Красоты. Добиваясь выполнения поставленной цели, педагоги решают задачи помощи ребенку в адаптации к окружающему миру, чтобы эта адаптация прошла безболезненно. Любая современная новаторская педагогическая система является квинтэссенцией культуры, менталитета народа, т.е. народная педагогика является фундаментом и стимулом научной педагогики. Научная и народная педагогика не противостоят друг другу, а взаимно проникая, взаимно влияя, дополняют друг друга. Но необходимо помнить: мы говорим о внедрении только положительных идей народной педагогики, прошедших проверку практикой и временем. Между народной педагогикой и классической (научной) педагогикой имеется диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, педагогическая наука является продолжением народной педагогики, вобрав в себя все лучшее из опыта народов по воспитанию и обучению. Одновременно народная (этническая) педагогика является частью современной педагогической науки, отражает воззрения, особенности содержания, многочисленные средства воздействия среды (природной и социальной) на становление и развитие человека [1].

В современных условиях перехода на Российские образовательные стандарты, разнообразия типов детских садов, программ, открытия национальных групп, вопросов, связанных с изучением государственных языков в детских садах Крыма, остро выявились следующие проблемы:

- проблема возрождения культуры, языка каждого народа Крыма как основы формирования личности;
- проблема органичного соединения в работе с детьми – дошкольниками тяги ко всему новому, современному – с потребностью в вечном, родном, традиционном для своего народа.

Как связать историю и современность? В умении это сделать проявляется высшая степень педагогического мастерства воспитателя. Народы в своем историческом развитии создали высокую педагогическую культуру. Гуманная демократическая народная педагогика и научная педагогика – это идеальный вариант тесного сотрудничества. Обозначенная проблема отражена в работах А.Н. Леонтьева, В.Б. Ольшанского, С.Л. Рубинштейна, Г.Н. Волкова.

Полную реализацию идеи народной и научной педагогики находят в родной речи, фольклоре, национальных обычаях и традициях, праздниках, ремеслах, искусствах, детских играх и игрушках, в семейно-бытовой культуре. Народная педагогика живет только тогда, когда действует. В прошлом, когда не было специального обучения, основной воспитательной силой была семья, родители близкие, окружающая среда. По

традиции народной педагогики функция нормальной семьи состоит в гуманизации человека. Народную педагогику называют устной материнской школой, потому что мать – прародительница народной педагогики и воспитания. В материнской любви ребенок обнаруживает образец всякой любви вообще, в отношениях с отцом – образец отношений послушания и, возможно, восхищения и т. д. Естественно, в процессе общения с близкими ребенок впитывал правила и обычаи, установленные в этносоциуме данного региона, где он жил. Чувство защищенности, которое дает ребенку родной дом, рождает потребность в нем, желание иметь, как у всех дом, семью, родителей – свою надежду и опору, чтобы потом самим стать опорой и кормильцами своих родителей.

Чтобы соответствовать требованиям сегодняшнего дня, детские сады меняют содержание и формы работы в направлении народной педагогики. Приходится констатировать, что для этого процесса характерны формализм и демонстрационность, проникновение в дошкольные учреждения т.н. «инноваций», суррогата, просто плохого вкуса. Задача состоит в том, чтобы защитить ребенка от некомпетентных педагогических воздействий, в какие бы одежды (народной ли, научной ли педагогики) эти идеи не рядились.

Когда мы говорим о задачах и целях, которые решает народная педагогика в дошкольном учреждении, то имеем в виду то, что они органически связаны с целями и задачами современного детского сада: обеспечить полноценное физическое и психическое развитие личности ребенка в соответствии национальными и общечеловеческими моральными ценностями. Что касается национального содержания педагогического процесса – это понятие значительно шире: оно не ограничивается лишь народоведческими направлениями работы и выражается не только в приоритете родного языка, использовании народного фольклора в повседневной жизни, а, прежде всего, в глубоком изучении и внедрении всего лучшего из народной педагогики, отечественной и зарубежной науки и практики в педагогический процесс детского сада, для того, чтобы дать возможность каждому ребенку, независимо от местности, где он живет, языка, на котором он говорит, максимально реализовать себя в разных видах деятельности, проявить себя как личность.

Однако надо признать, что в последнее десятилетие в детских садах наблюдается тенденция насыщения дошкольников больше знаниями, нежели развития их духовно-нравственной сферы.

Только в последние годы мы вернулись к пониманию того, что именно глубокое духовное содержание, нравственная направленность в системе разностороннего воспитания личности обеспечивает ребенку потребности коммуникативного, познавательного, творческого характера, помогает воспринимать мир во все его разнообразии, понимать мир человеческих отношений. Прочность, устойчивость нравственных качеств зависит от того, какой механизм был положен в основу педагогических действий. Педагогическая культура народа тесно связана со всеми сферами народной жизни, она носит синтетический характер. В этом ее сила известный философ Г.Н. Волков сказал: «Попробуй мысленно лишить современное общество всех орудий жиз-

ни и средств материальной культуры: всей техники, зданий, дорог, коммуникаций. Поставьте общество один на один с нетронутой природой. Что произойдет? Вернется эпоха первобытного варварства? Ничего подобного. Человечество претерпит большие лишения, его развитие затормозится, но лишь на несколько десятилетий, в течение их общество заново построит всю материальную культуру цивилизации, построит по последнему слову науки. А что же случится с человеком, если оно лишится духовной культуры, и соответственно перестанет заниматься педагогической деятельностью?» [1].

Научные исследования проблем народной педагогики свидетельствуют, что изучение народного опыта воспитания как социально-исторического феномена на всех этапах исторического развития входило в круг научных интересов педагогов прошлого и настоящего. Главной задачей современного образования является успешная социализация личности. Народные традиции отражают и выражают реальные взаимоотношения людей социума и являются важным средством формирования и закрепления нравственных чувств, нравственных норм и привычек, определяющих поведение. Они выступают действенным условием образования эмоционального фона коллективной жизни, на их основе в группах разного уровня складывается своеобразная сеть межличностных отношений, социально-психологических взаимодействий. Именно через народные традиции каждое новое поколение усваивает опыт старших поколений, нормы и принципы поведения, осваивает и «присваивает» социальный мир. Этот принцип является основанием возникновения современной идеи воспитания на возрождении народных традиций с их частичным внедрением в современную жизнь.

Раскрытие творческого потенциала ребёнка возможно через включение его в культуру собственного народа. И это не просто знание о культуре, а проживание в культуре, проживание в традиции. Хорошо известно, что среди видов деятельности, имеющих большое воспитательное и образовательное значение для детей, является игра. Народные игры - исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный народам и регионам. При этом имеется в виду не только игры в собственном смысле слова, но и все виды деятельности, которые в народной традиции имеют характер игры (обряды, праздники, и др.) Народный праздник является именно такой большой яркой и глубоко содержательной игрой. Особенность народных игр, в том, что они, имея нравственную основу, обучают развивающуюся личность социальной гармонизации. Народные игры учат личность тому, что цену имеет не любое личное достижение, а такое, которое непротиворечиво вписано в жизнь детского сообщества. Народные игры с давних пор были не просто развлечением, но и обучением, воспитанием, психологической разгрузкой, а на празднествах и гуляньях непременно входили в «культурную программу».

Духовное богатство народа очень тесно связано с народной педагогикой, нравственными проповедями, духовными заповедями. Поэтому народная педагогика рассматривается как духовный феномен, присущий

сознанию народных масс, эмпирические знания, сведения, идеалы, идеи, взгляды, представления, установки воспитательных действий, которые выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа.

В народной педагогике четко выделяется естественность и природосообразность воспитания, основной идеей которой является признание природного равенства людей, самоценности и уникальности каждого индивида, его неразрывного единства с окружающим миром. Согласно традиционному мировосприятию, все, что нас окружает – растения и животные, люди – это создания единой природы, которые находятся в постоянном взаимодействии. Когда переступаются нормы и правила общения с живой природой, наступает дисгармония. Это убеждение уяснялось ребенком в раннем детстве. Принцип естественности и природосообразности в истории педагогики способствовал совершенствованию и гуманизации образования. Народная педагогика близка к природе и человеку, и она воспринимается как природная естественная. Чрезвычайно актуальны идеи и опыт народа по экономическому и экологическому воспитанию человека особенно таких качеств как бережливость, старательность и заботливое отношение к живой природе родного края, экологии в целом и т. п. Природа и культура народа чутко взаимодействуют. Весь уклад жизни народа притирался к окружающей среде. Экологическая культура, экологическое воспитание было самой сутью народной педагогики. Важнейшее в воспитании детей, всегда имеющее непреходящее значение и очень актуальное в современных условиях – это бережное отношение к ценностям, созданным трудом человека и природой. В традициях народа всегда отчетливо выступают такие факторы воспитания: природа, игра, слово, труд (действие, дело, деятельность), опыт, общение, быт, обычаи, искусство, религия, пример, нравственные образцы и т.п. Видимо, именно исходя из этого, К.Д. Ушинский называл народными педагогами деда, бабушку, людей старшего поколения, умудренных жизненным опытом.

Процесс развития личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс, многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время предполагающий смысл воспитания. В конечном счете, это укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа. А семейная традиция – это осознание принадлежности к своим корням. Чем дальше, глубже в прошлое проложены эти корни, тем сильнее корни. Это основополагающий принцип народного воспитания. Народ хотел видеть в каждом своем ребенке комплекс социально-этических качеств. Еще в ранних произведениях народного творчества были четко сформулированы представления народа о личности совершенного человека, в основе которого ум, доброта, трудолюбие [1].

Народное воспитание имело и имеет свою основу в опыте и сложившихся традициях. Любой народный воспитатель никогда специально не занимался этическим или каким-либо другим просвещением. Он все это делал в процессе практической деятельности, поучая или показывая (делай как я). Даже рассказывая

сказки, загадывая загадки детям, народные воспитатели вряд ли задумывались о частных воспитательных целях и возможностях того или иного произведения устного народного творчества, хотя, естественно, у них было стремление рассказывать детям то, что для них более интересно и полезно. Существенным признаком народной педагогики является то, что она реализуется в повседневной жизни, просто и ненавязчиво, поэтому воспитательное воздействие ее – оптимально и направлено на практическое усвоение детьми культурно-исторического наследия предков.

В народном воспитании большое значение имеет преемственность поколений. Чем теснее и глубже эта преемственность, тем лучше для воспитания молодых, а также для жизни старших, престарелых. Не говори о любви к детям, если не почитаешь старых (Г.Н. Волков).

Следует отметить, что высокая эффективность народной педагогики – в ее конкретном воздействии на личность. Отсюда и естественность включения воспитательных идей народа в учебно-воспитательный процесс современной школы в их простоте и ясности. Основные правила этнопедагогики совсем простые – но очень четкие требования: уважать старших; заботливо относиться к детям, больным, слабым, беспомощным; обожествление хлеба, воды, земли; бережное отношение к продуктам питания, материально-духовным ценностям, ко всему живому в природе; трудолюбие; терпеливость; скромность; милосердие; гостеприимство, уважение других и т.д.

Дошкольный возраст – период активного неосознаваемого усвоения ценностей, которыми руководствуются значимые взрослые, причем усвоение ценностных норм может быть как с положительным, так и с отрицательным знаком. Интересным является психологический факт, приводимый Д.А. Леонтьевым: «на бессознательном уровне определенным смыслом и направленностью жизни, цементирующие ее в единое целое, складываются у каждого человека уже к 3-5 годам и могут быть выявлены в общих чертах экспериментально-психологическими и клинико-психологическими методами» [2].

Основная функция образования заключается в том, чтобы направить процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности в определенное русло, но в связи с этим возникает закономерный вопрос: присвоению каких же ценностей должно способствовать образование? Данный вопрос наиболее актуален именно для дошкольного образования, поскольку ребенок пока не в состоянии ориентироваться в ценностно-смысловом поле современной культуры и осуществлять осознанный выбор ценностей. К тому же, как справедливо отмечают В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова, ценностные ориентации образования могут не совпадать с ценностными ориентациями общества, так как образовательные ценности носят продуктивный характер и способны через творчество личности преобразовывать окружающую действительность [4].

Необходимо подчеркнуть, что основным условием гармоничного становления ценностно-смысловой сферы ребенка в дошкольном возрасте является наличие согласованной, непротиворечивой системы ценностных ориентаций у воспитателя, поскольку оценка

себя и своих поступков осуществляется у детей с учетом оценок и мнений значимых взрослых. Данный факт требует особого отношения к становлению ценностно-смысловой сферы студентов дошкольных отделений университетов и педагогических колледжей, нацеливая на психолого-педагогическую поддержку и создание особых условий духовно-нравственного развития будущих педагогов.

В детстве положительное отношение к народам мира, интернациональные чувства закладываются через выделение в национальном общечеловеческого начала. Основной путь воспитания здесь – это продвижение ребенка к всеобщим гуманистическим ценностям, которые раскрываются через приобщение ребенка к своей национальной культуре – танцам, песням, сказкам, пословицам, поговоркам. При этом нельзя акцентировать внимание на национальных особенностях в ущерб идее общности всех людей на планете. Детям полезно дать элементы этнографических и этнопсихологических представлений (используя слайды, кинофильмы о разнообразии человеческих рас и национальностей) Следует формировать у них представление о многообразии человеческих языков одновременно с положительным отношением к ним, особенно к родному языку. Развитие родной речи детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении дошкольников. В устном народном творчестве, как нигде, сохраняются особые черты народного характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте. Уже к четырём годам ребёнок приобретает способность оценивать своё поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые усваивает. Ценностные ориентации формируются в общении со взрослыми, в процессе усвоения правил и норм поведения. Одновременно накапливается практический опыт непосредственного взаимодействия с окружающими. Социальные ценности становятся значимыми для самого ребёнка посредством преобразования эмоциональной сферы, которую он начинает связывать с правилами поведения и взаимоотношений людей. К концу дошкольного периода осуществляется переход от эмоционально-непосредственных к опосредованным нравственным критериям и отношениям. Понимание такого непростого механизма формирования у ребёнка общечеловеческих ценностей важно и для педагогов, и для родителей. Наиболее эффективный механизм – знания – мотивы – чувства, отношения – навыки – привычки – поступки – поведение. Это объективный механизм и не один из компонентов этого механизма не может быть исключен [3].

Сегодня значимыми в обществе стали деловые качества, предприимчивость, менее значимыми – коллективизм, не в полной мере решаются задачи трудового воспитания, изменился взгляд на патриотическое и интернациональное воспитание. Мы воспитаем детей добрыми, умными, здоровыми и счастливыми, только при условии, если сам современный процесс воспитания будет добрым, умным, здоровым и счастливым.

Современная педагогика, продолжая лучшие традиции народной педагогик, ориентирована на взаимодействие, а не воздействие. Исходя из этого, основной задачей морального, нравственного воспитания является воспитание в ребенке умения «чувствовать другого человека». Вторым важным направлением работы является воспитание у детей чувства благодарности за жизнь, за счастье жить, за добрые поступки, умение получать удовольствие от того, что ты делаешь добро другим и т.д. Психологической основой для формирования духовно-нравственной сферы является становление чувства собственного достоинства, уважения к себе и окружающим людям, умение отстаивать свое мнение, защищать свои убеждения. С другой стороны – нужно много знать, чтобы понимать своеобразие природы, культурного наследия своей страны и других стран. В

современный воспитательно-образовательный процесс должны гармонично, а не искусственно войти народные сказки и песни, традиции, праздники и обряды, пословицы и поговорки, легенды и сказания, былины и мифы, музыкальное народное творчество, наследие дедов и прадедов по сохранению и укреплению здоровья детей – всего того, в чем сконцентрировалась мудрость поколений, духовность воспитания и обучения, на чем базируется современная педагогика.

Иными словами, чтобы ощущать себя надежно в окружающем мире, ребенок, да и взрослый человек, должен быть уверен, страна, где он живет, самая лучшая, природа его страны прекрасна, мама – самая красивая на свете, дом – самый надежный, педагоги – самые умные и добрые, а история и дела предков – овеяны славой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учебн. Заведений / Г.Н.Волков. – М.: Академия. – 1999. – 168 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд. – во МГУ. 1981. – 548 с.
3. Лунева О.К., Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности / О.К. Лунева и др.. – М.: РУДН, 2003. – 200 с.
4. Слостенин В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Volkov G.N. Ethnopedagogics: Book for students of secondary and higher pedagogical institutions / G.N. Volkov. – M.: Akademy. – 1999. – 168 p.
2. Leontev A.N. Problems of the psyche development / A.N. Leontev. – M.: Pub. MSU. 1981. – 548 p.
3. Luneva O.K., Lebedeva N.M., Stefanenko T.G. Intercultural dialogue: training of ethnocultural competence / O.K. Luneva i dr.. – M.: RUDN, 2003. – 200 p.
4. Slastenin V.A., Chizhakova, G.I. Introduction to the teaching of axiology: textbook for students of higher. ped. institutions / V.A. Slastenin. – M.: Akademy. 2003. – 192 p.

Trigub L. Introduction of the ideas of folk pedagogy in the educational process of modern preschool establishment

Abstract. The article describes the role and place of folk pedagogy in the formation of value-sense sphere of the preschooler. To participate in the life of his country, a person must be an independent, enterprising, intellectually developed, able to build communicative connections, to be tolerant of differences among people, to respect the rights and opinions of others, the ability to perceive the changes taking place and to take appropriate decisions. All these qualities are laid in the preschool age and they are components of children's moral education, they are the basis of human values in the preschool age.

Keywords: folk pedagogy, ethnopedagogics, human values, value-sense sphere, socially important values

Шевцова Н.П.

Из истории работы крымских педагогических училищ по подготовке кадров для дошкольных учреждений (40-90 гг. XX столетия)

*Шевцова Наталья Пантелеевна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В период 40-х – 90-х годов XX века подготовку педагогических кадров для детских садов Крыма осуществляли педагогические учебные заведения в Феодосии (1944-1945 гг.); Симферополе (1946-1956 гг.); Ялте (1956-1999 гг.). В 1992 году, в связи с возвращением на родину крымских татар и других депортированных народов, было вновь открыто Симферопольское педагогическое училище. В 1994 году стал работать Крымский государственный индустриально-педагогический институт, в котором, ведется подготовка педагогических кадров с высшим специальным дошкольным образованием. В 1999 году на базе Ялтинского педагогического колледжа был создан Крымский государственный гуманитарный институт, в котором так же получают высшее специальное образование будущие педагоги дошкольных учреждений. Все это способствовало тому, что за последние 20 лет образовательный уровень педагогических работников дошкольных учреждений Крыма значительно вырос.

Ключевые слова: Крым, детские сады, педагогические училища

Реформа образования актуализирует проблему ретроспективы становления и развития системы подготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений. Успех преобразований во многом зависит от использования всего лучшего и ценного, созданного в государстве в предыдущие десятилетия.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований позволяют сделать вывод о значительном внимании к процессу развития системы и повышению качества подготовки в Украине специалистов в образовательной отрасли. Большой вклад в решение этой проблемы внесли научные труды В. Бондаря, Ю. Бабанского, А. Бойко, И. Зязюна, А. Дружинского и других исследователей. В диссертационных исследованиях Н. Козия (1994 г.) и И. Степанца (2006 г.) раскрываются вопросы становления и развития среднего специального педагогического образования в Украине. Представители разных взглядов на развитие педагогического образования были едины в подходе к определению его целей: становление личности будущего педагога, формирование готовности к профессиональной деятельности в различных учебных заведениях, потребности педагогов в постоянном самообразовании и самоусовершенствовании (В. Андреев, Л. Артемова, А. Глузман, И. Зязюн и др.).

Целью данной статьи является определение значимости опыта работы по подготовке педагогических кадров для дошкольных учреждений Крыма во второй половине XX века,

В первые послевоенные десятилетия в Крыму возникла особо острая необходимость в педагогических кадрах для детских садов. Связано это было не только с повышением рождаемости, но и с тем, что в течение 1944-1954 годов в Крым вместо депортированных крымских татар и других народов были переселены около сорока тысяч семей из разных областей страны.

Для них надо было срочно организовывать учебные заведения, в том числе и детские сады, в которые требовалось значительное количество воспитателей. Уже к 1946 году в восьми переселенческих районах Крыма функционировало 12 бюджетных детских садов на 675 мест и 46 ведомственных на 1336 мест. Образовательный уровень педагогов был очень низким: 53% педагогов не имело педагогического образования. Из них 29% не имело образования вообще. Даже среди 60 заведующих только 1 человек был с высшим образованием,

13 – со средним специальным, 21 – с общим средним, 20 – с незаконченным общим средним образованием [1].

В Крыму до 1941 года подготовку педагогических кадров для детских садов осуществляло Феодосийское педагогическое училище, полностью разрушенное во время войны. В июне 1945 года было принято решение о возобновлении деятельности этого педучилища. Поскольку за короткое время невозможно было восстановить здание учебного заведения в самой Феодосии, было решено возобновить его деятельность в деревне Цюрихталь Старо-Крымского района [2]. Несмотря на то, что не было средств на ремонт здания, не завезли топливо, отсутствовали мебель и оборудование, педучилище было открыто. В нем было организовано два отделения: для подготовки воспитателей детских садов и учителей начальных классов. Первый послевоенный набор прошел крайне неудовлетворительно: было набрано 42 человека на школьное отделение и всего 16 – на дошкольное. Ранее, в 1944 году, было открыто педагогическое училище и в Ялте. В нем велась подготовка учителей начальных классов и учителей-старших пионервожатых. Положение с набором учащихся было такое же: из 200 человек по плану, набрано – 75. Ситуация объяснялась сложностью послевоенного времени, отсутствием дорог и транспорта, необеспеченностью материальной базы, нехваткой квалифицированных кадров, удаленностью педучилищ от областного центра. Учитывая все это, было принято решение об открытии в 1946 году педагогического училища в Симферополе. Феодосийское педучилище проработало с 1945 по 1946 год. После его закрытия всех учащихся перевели в Симферополь. В Симферопольском педучилище велась подготовка воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальных классов и учителей-старших пионервожатых.

В 1947 году в Симферополе состоялся первый выпуск учителей начальных классов, а в 1948 году были выпущены первые 17 воспитателей дошкольных учреждений. Училище постепенно получало популярность, конкурс в 1949 году на вступительных экзаменах дневного отделения составлял 1,75 человека на место. Но учебно-воспитательный процесс приходилось вести в очень трудных условиях: не было необходимой материально-технической базы, специального оборудования, учебников, кабинетов, не все педагоги имели высшее образование и опыт работы. Однако необходи-

мость в квалифицированных педагогических кадрах в Крыму была настолько велика, что в том же году открыли заочное отделение и экстернат. На заочном отделении обучалось 90, а в экстернате – 50 человек [3].

Несмотря на все сложности послевоенного времени, значительное внимание уделялось анализу качества подготовки специалистов. Одну из причин недостаточного уровня подготовки будущих воспитателей видели в стремлении сочетать в учебно-воспитательном процессе общее образование в объеме средней школы с профессиональной подготовкой. Отмечалось, что «это приводит к перегрузке учебным материалом, формализму, отрывочности и неполноте знаний» [4]. Необходимо так же обратить внимание и на другую особенность учебного плана того времени. В нем на изучение педагогики отводилось 210 часов, психологии – 36, а военно-физической подготовке – 478.

К 1950 году в Симферопольском педагогическом училище были организованы пять учебных кабинетов: общей педагогики, дошкольной педагогики, биологии, рисования и пионерской работы. Работало тринадцать кружков, которые посещали 250 учащихся, два хоровых коллектива: на дошкольном отделении хор из 80 учащихся и на школьном – из 120. Ежегодно в Симферопольском и Ялтинском педучилищах в дни летних каникул организовывались туристические походы по Крыму. Все это не могло не сказаться на повышении качества знаний, общей культуры, воспитании патриотических чувств у учащихся [5].

Очень сложная ситуация была с общежитиями. В Симферопольском педучилище общежитие размещалось в трех зданиях, два из которых совершенно не удовлетворяли элементарным требованиям: сырые, неблагоустроенные помещения, не было прачечной, кухни, камеры хранения. В общежитии не соблюдались санитарные нормы: многие спали на одной кровати по двое, из-за отсутствия площади восемь человек не имели кроватей вообще и спали на полу. В училище обучались 47 бывших воспитанников детских домов. Они особенно нуждались в общежитии. При необходимости в 297 мест, в общежитии их было всего 56. В 1953 было принято решение о строительстве нового здания общежития [6].

В феврале 1954 года Крым вошел в состав Украины. Сразу же встал вопрос об изучении украинского языка. Министерством просвещения Украины была разработана специальная программа по изучению украинского языка в педагогических училищах Крыма. Его стали изучать не только учащиеся, но и все педагоги.

Инспекторские проверки, проводимые в учебных заведениях, выявили типичные для того периода недостатки в работе крымских педагогических училищ: медленное оснащение учебно-методической базы, низкий уровень владения методикой преподавания учебных предметов (особенно психолого-педагогического цикла), низкий уровень грамотности выпускников, нелюбовь к профессии, недостаточное владение методиками практической деятельности, в том числе, общения с детьми, организацией игровой, трудовой деятельности, физического, эстетического воспитания [7, л.19].

Одним из основных путей решения проблемы было обеспечение связи теории с практикой в процессе обучения и увеличение часов в учебном плане для педаго-

гической практики в детских садах [7, л.21]. За Симферопольским педучилищем в качестве педагогической базы были закреплены лучшие детские сады города, а также разработана система непрерывной педагогической практики в этих дошкольных учреждениях.

В середине 50-х годов в детских садах Крымской области работало 1386 педагогов. Несмотря на увеличение до 50% количества воспитателей, имеющих среднее специальное педагогическое образование, у 40% педагогов была закончена только средняя школа [7, л. 129].

К 1955 году дошкольное отделение Симферопольского педучилища выпустило 193 молодых специалиста, которые были направлены на работу в детские сады Крыма. В 1955-56 учебном году на дневном отделении Симферопольского педучилища обучалось 319 учащихся, из них 93 – на дошкольном отделении. Преподавали 36 педагогов: 25 – с высшим образованием, 11 – со средним специальным. Конкурс на дневное отделение составлял 2,7 человека на место. Материальная база значительно улучшилась: было построено новое здание с большими спортивным и актовым залами, училище было полностью обеспечено мебелью, учебными пособиями [8].

В Украине, с начала 50-х годов, наблюдалась тенденция уменьшения количества педучилищ. Так, за период с 1950 по 1965 годы их количество уменьшилось с 80 до 39 [9]. В 1956 году закрыли и Симферопольское педучилище, переведя все его отделения в Ялту. К тому времени контингент Ялтинского педучилища составлял 333 учащихся, работало 35 преподавателей, из них 26 с высшим и 9 с незаконченным высшим педагогическим образованием, 1 кандидат педагогических наук [10, л.93]. Таким образом, училище в Ялте стало многопрофильным: в нем, кроме учителей начальных классов и учителей-старших пионервожатых, стали вести подготовку воспитателей дошкольных учреждений, а с 1957 года – учителей музыки и пения.

Министерская проверка состояния учебно-воспитательной работы в Ялтинском педучилище в 1960 году показала значительное увеличение контингента учащихся, высокий конкурс на вступительных экзаменах (4-5 человек на место), улучшение материально-технической базы, использование разнообразных технических средств обучения, повышение качества преподавания.

Вместе с тем, отмечались низкое качество проведения педагогической практики, преподавание специальных предметов педагогами, не имеющих соответствующего базового образования, недостатки в работе по воспитанию профессиональной направленности. Указывалось, что «учащиеся психологически не готовят к работе в сельских дошкольных учреждениях». По данным анкетирования из 69 выпускников дневного отделения только 17 изъявили желание работать в селе [11, л.97]. В этот период в сельской местности положение с уровнем образования воспитателей детских садов было еще более неблагоприятное: 74,5% педагогов не имели специального педагогического образования. Поэтому одним из наиболее острых вопросов, требующих особого внимания, стала организация заочного обучения. Крымский областной отдел народного образования, в управлении которого находилось Ялтинское педучи-

лице, уделял особое внимание контролю работы заочного отделения. Городские и районные отделы образования были обязаны контролировать проезд студентов-заочников на сессию, посещение ими консультационных пунктов, которые были организованы в Севастополе, Симферополе, Ялте и Феодосии. В середине 60-х годов на заочном отделении обучалось около 400 учащихся: 125 из городов, 147 из районов, 57 из Севастополя и около 60 из других областей Украины [12].

В 60-е годы значительно изменились учебные планы. Были сокращены учебные часы на теоретическое обучение за счет увеличения часов на производственную практику. Особое внимание было обращено на повышение общего культурного уровня будущих педагогов, на глубокое знание ими профильных и смежных дисциплин, на развитие самостоятельности, в том числе, их умение работать с книгой.

Характерной чертой 70-х годов в крымской системе дошкольного образования стало резкое увеличение темпов строительства детских садов в городской и сельской местности. Если в 1960 году в Крыму насчитывалось 711 детских садов и яслей, то в 1975 году их количество увеличилось до 1119. Все они, по-прежнему, испытывали большую потребность в квалифицированных педагогических кадрах [13].

В связи с большой текучестью педагогических кадров со специальным образованием, значительным количеством воспитателей дошкольных учреждений, не имевших педагогического образования, ограниченностью контингента в Ялтинском педучилище, в Крыму были организованы другие учебные заведения для подготовки воспитателей детских садов. Так, в 1960 году при Крымском государственном педагогическом институте на общественных началах работал вечерний дошкольный факультет. Обучалось на нем 100 студентов, просуществовал он до середины 60-х годов. В 1967 году были открыты педагогические классы с контингентом в 480 учащихся. В течение года они получали образование, которое приравнивалось к среднему специальному. Несмотря на узко практическую направленность учебного процесса, недостаточный уровень теоретической подготовки, педагогические классы, в какой-то степени, заполняли нехватку педагогических кадров в дошкольных учреждениях Крыма. Необходимость в них была настолько велика, что закрыли их только в середине 80-х годов [14]. Таким образом, до начала 90-х годов Ялтинское педагогическое училище оставалось основным учебным заведением по подготовке кадров для системы дошкольного образования Крыма. Конкурс на дошкольное отделение в педучилище Ялты в эти годы был до 10 человек на место [15].

Вторая половина 80-х начала 90-х годов XX столетия ознаменовалась революционными преобразованиями всего общества. Отразилось это и на учебных заведениях. Острая критика действующей системы образования, выдвигала требования демократизации и гуманизации образовательного процесса в учебных заведениях, внедрения педагогики сотрудничества. В Крыму, как и в целом по Украине, возникла потребность обратиться к истокам народной педагогики, идеи которой прочно вошли в учебно-воспитательный процесс. В учебных планах педучилища за счет часов, отведенных на факультативные занятия, появились такие предметы

как этнопедагогика, народоведение, краеведение и др., что существенно обогатило содержание педагогического образования. Исследование развития среднего специального педагогического образования в Украине, проведенное Н.К.Козиом в 90-х годах, позволяет сделать вывод о типичности происходящих процессов для всех педагогических училищ страны [9].

Особенностью этого периода для Крыма стало возвращение на родину крымских татар и других ранее депортированных народов. Необходимостью подготовки национальных кадров, а так же повышением квалификации педагогических кадров детских садов в целом, было продиктовано вновь открытие в 1992 году педагогического училища в Симферополе (ныне педагогический колледж при Крымском инженерно-педагогическом университете).

В 1994 году открылся Крымский государственный индустриально-педагогический институт (ныне Крымский инженерно-педагогический университет), в котором, впервые в Крыму, для системы дошкольного образования стали вести подготовку педагогических кадров с высшим специальным дошкольным образованием. В 1999 году на базе Ялтинского педагогического колледжа был создан Крымский государственный гуманитарный институт, в котором так же получали высшее специальное образование будущие педагоги дошкольных учреждений.

Все это способствовало тому, что за последние 20 лет образовательный уровень педагогических работников дошкольных учреждений качественно изменился. Если в 1992 году в Крыму 23,2% педагогов-дошкольников имели высшее педагогическое образование и 74,3% – среднее специальное, то к началу 2013 года насчитывалось 44,3% – с высшим педагогическим образованием и 55,7% – со средним специальным [16]. Надо так же отметить, что до 1992 года воспитатели, имеющие высшее педагогическое образование, были, в основном, по базовому образованию учителями-предметниками. В последние годы в дошкольные учреждения приходят работать молодые специалисты с базовым высшим дошкольным образованием.

Историко-педагогический анализ системы подготовки кадров для дошкольных учреждений Крыма на протяжении второй половины XX века дает возможность сделать следующие выводы:

- основную потребность в квалифицированных кадрах для системы дошкольного образования удовлетворяло Ялтинское педучилище;
- совершенствование учебно-воспитательного процесса проходило через изменения в структуре учебных планов;
- с конца 80-х годов работа педагогического коллектива направлялась на развитие творческой активности и самостоятельности учащихся;
- значительная роль отводилась различным видам педагогической практики, что повышало уровень педагогического мастерства выпускников;
- изменившаяся в 90-е годы XX века политическая и социальная обстановка в стране вызвала необходимость создания в Крыму новых учебных заведений, выпускающих педагогов для системы дошкольного образования.

Вместе с тем, необходимо отметить и негативные тенденции в системе подготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений в исследуемый период:

- жесткую регламентацию деятельности учебных заведений со стороны государственных органов;

- отсутствие профессионального интереса к педагогическому труду у значительной части выпускников, несмотря на большие конкурсы при поступлении в педучилище;
- политизированный характер педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Республики Крым (ГАРК) – Ф. р-3026, – оп. 1, – д. 2.
2. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 1, – д. 21.
3. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 1, – д. 22.
4. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 1, – д. 24.
5. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 1, – д. 12.
6. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 4, – д. 246.
7. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 4, – д. 170.
8. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 4, – д. 175.
9. Козій М.К. Розвиток середньої педагогічної освіти в Україні: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. укр. держ. пед. ун-т. – К., 1994. – 20 с.
10. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 4, – д. 283.
11. ГАРК – Ф.р-3299, – оп. 4, – д. 4.
12. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 4, – д. 661.
13. Народное хозяйство Крымской области. – Симферополь: Таврия, 1977. – 137 с.
14. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 8, – д. 12.
15. ГАРК – Ф.р-3026, – оп. 10, – д. 610.
16. Образование в Автономной Республике Крым 2013 год. – Симферополь: ОАО «СГТ», 2014. – 192 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. State Archive of the Republic of Crimea (SARC) – F. r-3026 – op. 1 – d. 2.
2. SARC – F.r.-3026 – op.1 – d. 21.
3. SARC – F.r.-3026 – op.1 – d. 22.
4. SARC – F.r.-3026 – op.1 – d. 24.
5. SARC – F.r.-3026 – op.1 – d. 12.
6. SARC – F.r.-3026 – op.4 – d. 246.
7. SARC – F.r.-3026 – op.4 – d. 170.
8. SARC – F.r.-3026 – op.4 – d. 175.
9. Koziy MK Rozvitok serednoї pedagogichnoї osviti in Ukraїni: Abstract of Cand. cand. ped. sciences: 13.00.01 / Kiev. ukr. hold. ped. univ. – K., 1994. – 20 p.
10. SARC – F.r-3026 – op.4 – d. 283.
11. SARC – F.r.-3299 – op.4 – d. 4.
12. SARC – F.r-3026 – op.4 – d. 661.
13. Narodnoe economy Crimean region. Statistical collection. - Simferopol: Tavria, 1977. – 137 p.
14. SARC – F.r-3026 – op.8 – d. 12.
15. SARC – F.r-3026 – op.10 – d. 610.
16. Obrazovanie in the Autonomous Republic of Crimea in 2013. - Simferopol: JSC "BHT", 2014. – 192 p.

Shevtsova N. Of the work history of the Crimean pedagogical colleges to prepare teachers for preschool establishments (40-90-es of twentieth century)

Abstract. During the 40s - 90s of the XXth century, teacher training for kindergartens of Crimea carried out pedagogical training institutions in Feodosia (1944-1945); Simferopol (1946-1956); Yalta (1956-1999). In 1992 it was reopened Simferopol teacher training college. In 1994 Crimean State Engineering and Pedagogical University started working, where training of the pedagogical staff with higher special preschool education was carried out. In 1999, on the basis of the Yalta Pedagogical College, Crimean State Humanitarian University was established; in which future teachers of preschool establishments are also received higher special education. All this contributed to the fact that over the past 20 years, the educational level of Crimean preschool teachers has grown considerably.

Keywords: *Crimea, kindergartens, pedagogical training colleges*

Эннанова Л. Ф.

Профессиональные качества воспитателя в контексте современных требований дошкольного образования

Эннанова Лена Фахриевна, преподаватель кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Аннотация: в статье раскрываются особенности и специфические черты деятельности воспитателя дошкольной организации, требования к его личности, профессиональной компетентности, профессиональным функциям, педагогическому мастерству. Основная цель сделать акцент на профессионально - значимых качествах педагога дошкольной организации. Составлен портрет современного воспитателя, которому присущи такие профессиональные качества как: осознанная цель профессиональной деятельности, сформированные продуктивные установки, педагогическая направленность, чувство внутренней успешности, умения рефлексировать, анализировать, совершенствовать педагогическую интуицию, и совершенствовать рост личностных качеств педагога, стремление к постоянному личностно-профессиональному развитию. Определяющим гарантом постоянного профессионального роста воспитателя, является его самосовершенствование, профессиональный рост и оптимизация образовательного процесса в соответствии с требованием времени.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, педагогическое мастерство, качества личности, профессиональные качества, комплекс профессионально-педагогических установок

Актуальность темы. Вопрос воспитания и обучения детей в современных условиях, которые постоянно меняются, один из приоритетных в социальной жизни. По мнению многих ученых и практиков, сегодня детям нужны педагоги, способные вносить в свою деятельность прогрессивные идеи, вводить новшества, изобретать полезное, нестандартное, генерировать новое. Современное развитие и реформирования системы образования характеризуется ориентированностью на каждую личность, раскрытие ее способностей и возможностей, направленностью на защиту интересов ребенка, избегание усредненности в обучении. Особое значение это имеет на первом этапе социального становления личности, в период получения детьми общественного дошкольного образования. Развитие профессиональной компетентности воспитателей сегодня требует особых подходов, нестандартных решений, которые в полной мере могли бы учесть особенности воспитательно-образовательной среды дошкольного учреждения, запросы и потребности общества и родителей. Ресурсом деятельности воспитателя являются специальные знания, владение информацией, освоенные им технологии обучения и воспитания, а так же общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать воспитанникам ценности общества. В педагогической деятельности это становится возможным, при условии сформированности комплекса профессиональных качеств воспитателя дошкольной организации.

Современный воспитатель дошкольной образовательной организации, это педагог который способен к творческой реализации различных образовательных программ, использованию в профессиональной деятельности инновационных технологий, активно взаимодействующий с воспитанниками и формирующий креативную, компетентную, самодостаточную, активную личность.

Научные поиски по данной проблеме нашли свое отражение в работах А.В. Беленькой, Е.Л. Кононко, А. Хуторской, А.М. Богуш, Т.И. Пониманской, В.И. Войтко, Д.Ф. Николенко, Ю.П. Азарова, М.В. Кухаревой, Н.В. Кузьминой, Ю.И. Турчанинова, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко, Э.Э. Карповой.

Ученые акцентируют внимание на том, что современные требования к личности воспитателя детей дошкольного возраста составляют: *профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, творческое отношение к своей профессиональной деятельности, а также совокупность взаимосвязанных качеств личности.*

Профессиональная компетентность воспитателя – это интегрированное понятие, охватывающее: мировоззренческие позиции личности, глубокую осведомленность и практические умения в выбранном направлении деятельности, развитые профессионально значимые качества (А.В. Беленькая) [1, с. 14-15].

Педагогическое мастерство – это совершенное, творческое выполнение профессиональных функций на уровне искусства (О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко) [3, с. 4], овладение педагогическим мастерством не возможно без осознания педагогом истинных причин, мотивов и цели каждого его педагогического воздействия (Ю.И. Турчанинова) [5, с. 5].

Мастерство специалиста предусматривает соотношение знаний и умений со способностью владеть ими. Быстрое овладение педагогическим мастерством возможно, если имеется ярко выраженная педагогическая направленность и наличие определенных качеств личности педагога (М.В. Кухарев). К таким качествам относятся: высокое чувство ответственности за результаты труда (Н.В. Кузьмина), способность к рефлексии, эмпатийность, оптимизм (Т.И. Пониманская), креативность, инициативность, самостоятельность, самооценка, самоконтроль (А.М. Богуш), постоянное стремление к самосовершенствованию - это благодатная почва, на которой вырастает психологическая культура педагога (В.И. Войтко). Мастерство педагога - это высший уровень его профессиональной деятельности, который проявляется в том, что в отведенное время он достигает оптимальных результатов. Это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности на рефлексивной основе (И.А. Зязюну) [2, с. 22].

Целью статьи является определение основных профессиональных качеств воспитателя способствующих успешной реализации педагогической деятельности, а в дальнейшем обеспечивающих профессио-

нальный рост современного педагога в области дошкольного образования на основе изучения научных исследований в данном направлении.

К этим профессиональным качествам относятся:

- осознанная цель профессиональной деятельности,
- сформированные продуктивные установки (эгоцентрические, альтруистические, тактические),
- педагогическая направленность,
- чувство внутренней успешности,
- умения рефлексировать, анализировать, совершенствовать педагогическую интуицию, и совершенствовать рост личностных качеств педагога,
- стремление к постоянному личностно-профессиональному развитию (организаторских способностей, эмпатии, педагогической экспрессии, педагогического общения).

Осознанная цель профессиональной деятельности – это то, что необходимо педагогу. И эта приоритетная цель отражается во всех остальных подсистемах целей и задач педагогической деятельности. [4, с. 258].

Готовность человека к определенной деятельности, напрямую связанная с наличием той или иной потребности и определяется как **установка**. Вхождение в педагогическую деятельность обуславливается наличием соответствующей установки. Это особый комплекс профессионально-педагогических установок, где есть свои особенности. Речь идет о продуктивных и непродуктивных установках. К продуктивным установкам относятся: *эгоцентрические* – такие как успех в деятельности, потребности во внимании так называемые презентационные установки на предъявление себя, своего образа, своих достижений окружающим, установка на самообразование, саморазвитие, самораскрытие; *альтруистические* – установка на выражение любви к детям и забота о них, на служение ближнему, обществу. К непродуктивным установкам относятся: на материальные блага, на избегание трудностей, неудач, скрытая потребность во власти, само возвышение за счет унижения детей, случайные установки. Повседневная деятельность педагога пронизана множеством *тактических установок* [4, с. 43].

Педагогические установки влияют на **педагогическую направленность**. Направленность конкретно в педагогической деятельности, побуждает человека к самореализации комплекса его личностных качеств. К системе качеств этой личности можно отнести: мировоззрение, где центральное место занимает система идеалов, стремления, интересы, направленные на воспитательный процесс, потребности и соответствующие умения и знания. Знания и умения заключаются в следующем:

- знать детей (в том числе и индивидуальные особенности каждого);
- заинтересовать их словом и делом;
- общаться, устанавливая добрые, человеческие отношения;
- создавать свой опыт находить среди воспитанников исполнителей для собственных педагогических замыслов, распределять обязанности, поручения;
- непрерывно целенаправленно учиться;
- быстро и легко усваивать опыт других коллег;
- принимать решение в проблемных ситуациях;

– вести себя корректно в любых ситуациях [4, с. 47].

Успех в педагогической деятельности является целью личностного и профессионального **саморазвития** педагога. Успех понимается как удача в достижении чего-либо, или же, как общественное признание. В чем заключается успех педагога: для кого-то успех – это решение высоких социально значимых задач; для кого-то – само по себе саморазвитие; для кого-то – ощущение духовной близости с воспитанником, внимательный или благодарный взгляд ребенка. Существует и иная, более приземленная мера успеха: *величина заработной платы, количество свободного времени* (сокращенный рабочий день, двухмесячный отпуск педагога!), *не растраченные впустую силы* и т. д. Успехом может быть и получение высокой категории, и признание коллег, и факт публикации, и удачно проведенное открытое занятие [4, с. 11]. Современного педагога отличает успешность – свойство человека достигать успех. Успешность можно различать как *личностную* (внутреннюю) успешность (ощущение удовлетворенности жизнью, полноты самораскрытия, воплощение идеалов самоотдачи и т. д.) и *профессиональную* (внешнюю) успешность (в профессиональном статусе, квалификационной категории и т. д.)

Наука акмеология, изучает **внутреннюю успешность** человека. Независимо от субъективного восприятия, успех – это комплексное понятие. Успех напрямую связан с потребностями в состоянии, в переживаемых ощущениях удовлетворенности: моральной, социальной, духовной. Успешность показывает умение согласовывать с реальностью потребностную и деятельную сферы собственной личности. В конфликте состоит борьба между «своими» и «общественно-полезными» целями педагога. Успешность для педагога состоит в разумном сочетании личностных и общественно полезных качеств. Существует обратная закономерность: успешный педагог, удовлетворенный собой и своей деятельностью, будет работать гуманно и демократично. Педагог, испытывающий убеждение в своей личной и профессиональной компетентности, уверенный в своем успехе, оказывает позитивное воздействие на самооценку и на отношение к нему детей, стимулирует у них стремление к успехам в познавательной деятельности и в конечном итоге оказывает развивающее воздействие на их личность. Успешный педагог – источник успеха своих воспитанников. [4, с. 11].

Особый вид деятельности педагога – это личное принятие **саморазвития** и своего и детского. Педагог должен иметь четкую профессиональную позицию. В нашем мире ценно сам опыт саморазвития, само творческое отношение к своему делу. Педагог приобретает опыт не только успеха, но и трудностей, кризисов проблем. Когда сознание человека находится в кризисном состоянии, а именно переживая критические моменты, создаются условия для возникновения в сознании человека новых, сильных структур обладающими новыми, более сильными качествами. Современный, творческий педагог, приложив реальные усилия, умеет принимать педагогические решения в любой ситуации, прислушиваясь к подсказкам своего сознания, чувств, интуиции при особом образе самоорганизации. И.С. Сергеев определил две модели педагогического труда:

модель адаптивного поведения и модель личностно-профессионального развития педагога. [4, с.20]. В первом случае в поведении преобладает тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам. Педагог принимает некритично эти внешние обстоятельства в виде социальных требований, ожиданий и норм, которые полностью главенствуют над личностью, педагог пользуется наработанными алгоритмами решений педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы. Педагогическая деятельность превращается в педагогическую имитацию. Во втором случае педагог может видеть свой профессиональный труд в целом. И тогда, он конструирует свое настоящее и будущее, ощущая свободу и ответственность за происходящее.

Очень важно для личностно-профессионального развития педагога, его профессиональное значимое качество – **рефлексия**. Это способность сознания педагога быть сосредоточенным не на предмете собственной деятельности, а на самой деятельности, ее осмысление. Умение возвращаться назад, внутрь деятельности для того, что бы целенаправленно совершенствоваться. И это личностное качество педагога, которое позволяет выработать стратегию деятельности в той или иной особой социальной ситуации, так как современные дети умеют думать самостоятельно. Компонент рефлексии – осознание цели собственной деятельности.

Следующим не менее важным инструментом в саморазвитии педагога является **анализ** педагогической деятельности. Анализируется и педагогический факт, и педагогическое явление, и педагогический процесс. Одна из важных сторон педагогического мастерства, это умение анализировать происходящее событие, активным участником которого является сам педагог, делать выводы и как следствие принимать адекватные решения. Педагог, обладающий такой исследовательской самостоятельностью, будет блестяще решать повторяющиеся критические ситуации и педагогические проблемы.

Особым источником саморазвития является **педагогическая интуиция**. Интуиция так же выступает как важная часть педагогической деятельности, так как она играет ведущую роль не только в чувственной сфере психики, но и в творчестве и может являться предиктором (прогностический параметр, средство прогнозирования) творческого поведения педагога. Сама интуиция одна из форм познания, можно сказать «неосознанное сознание», которое открывается при определенных условиях. Интуиция дает нам особые знания, данные нам не в логическом и не в чувственном восприятии. Считают, что интуитивное восприятие реальности наиболее полное и глубокое, но остается в тени мыслей и образов, которые заполняют наше сознание [4, с. 38].

В общении возникает ситуация развития человека. В пространстве связей и отношений между воспитанниками и педагогом происходит развитие и саморазвитие контактирующих сторон.

Педагогическое общение – это профессиональное общение педагога с детьми, направленное на решение задач обучения, развития и воспитания. Любое общение становится общением, если возникает обмен духовными ценностями, направленными на формирование личного мнения, интересов, ценностей и при этом общение становится педагогически эффективным. Необходимо учитывать, что значительная часть влияния в процессе педагогического общения происходит бессознательно, работают все каналы восприятия. Педагогическое общение включает вербальные и невербальные компоненты. К невербальным относятся: имиджевые, телесные и пространственные. Наиболее ценным, для задач развития, саморазвития и воспитания является **проблемное общение**, где точки зрения не совпадают. Слово – это инструмент действия на ребенка. В педагогическом общении существует сознательно поставленная задача воздействия на другого человека словами: на его волю или на воображение, и здесь важнейший принцип – уважение чужого мнения. Важным профессионально значимым качеством является способность насыщать процесс общения и взаимодействия с детьми разнообразными эмоциями – эмоциональной экспрессивностью, с преобладанием позитивных эмоций – мажорность педагога [4, с.159]. Педагог несущий позитивный эмоциональный заряд, воспитывает умение чувствовать, удивляться, развивает не только интеллектуальную сферу ребенка, но и эмоционально-ценностную.

Двигаясь по пути своего личностно-профессионального роста, педагог совершенствует педагогическое общение, формируется важное для педагога качество – *эмпатия* (способность понимать и чувствовать другого человека). Формируются системы педагогического взаимодействия «Я» и ребенок. Затем – «Я» и ребенок в процессе обучения, где развивается *педагогическая экспрессия*, ориентирование на формирование своего педагогического авторитета. Следующее – «Я» и образовательная организация, в которой работаю, здесь основным видом деятельности является организующая, когда развиваются *организаторские способности*. И наконец – «Я» и общество, мир, где основная деятельность педагога овладение *философской мудростью и созданием смысла*.

Все перечисленные профессиональные качества педагога взаимозависимы и взаимообусловлены. Ясно осознавая цель своей профессиональной деятельности, педагог испытывает потребность в действии, в реализации возникших установок. А те в свою очередь влияют на педагогическую направленность, где реализуется комплекс личностных качеств педагога. В успехе осуществляется цель личностного и профессионального саморазвития воспитателя, через рефлексию, анализ педагогической деятельности, педагогическую интуицию, а далее педагогическое общение, которое способствует созданию благоприятного психологического климата, психологическую оптимизацию деятельности и отношений, в итоге осуществляется успешное развитие воспитанников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беленькая Г.В. Воспитатель детей дошкольного возраста: становление специалиста в условиях обучения: монография / Г.В. Беленькая. – К.: Свитиш. – С. 14-15.
2. Загородная Л.П., Титаренко С.А. Педагогическое мастерство воспитателя дошкольного заведения: Учебное пособие. / Загородная Л.П., Титаренко С.А. – Суммы: Университетская книга, 2010. – С. 6.
3. Мороз А.Г. Первые шаги к мастерству. / А.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко. – М.: Украина, 1992. – С. 4.
4. Сергеев. И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – с. 11.
5. Учителю о педагогической технике / [под ред. Л.И. Рувинского]. – М.: Педагогика, 1987. – С.5.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Belenkaya G.V. Pre-School Teacher: becoming a specialist in learning environments / G.V. Belenkaya. – K.: Svityich. – P. 14-15.
2. Zagorodnaya L.P., Titarenko S.A.. Pedagogical skills of the educator of preschool institutions / Zagorodnaya L.P., Titarenko S.A. – Summy: Universitetskaya kniga, 2010. – P. 6.
3. Moroz A.G. First steps to mastery / A.G. Moroz, V.L. Omelyanenko. – M.: Ukraina, 1992. – P. 4.
4. Sergeev I.S. Fundamentals of pedagogical activity / I.S. Sergeev. - SPb.: Piter, 2004. – P. 11.
5. To the teacher about pedagogical technology / ed. L.I. Ruvinskij. – M.: Pedagogika, 1987. – P. 5.

Ennanova L. Professional competency of nursery school teacher in the context of modern requirements of preschool education

Abstract. The article reveals the characteristics and specific features of the activities of nursery school teacher in preschool organization, the requirements for his personality, professional competence, professional features, and pedagogical excellence. The main objective is to focus on the important professional competency of the nursery school teacher in preschool organization. It was drawn the portrait of the modern nursery school teacher who has such professional competency as: a conscious goal of professional activity, generated efficient settings, pedagogical orientation, sense of inner success, the ability to reflect, to analyze, to improve pedagogical intuition, and improve the growth of the personal qualities of the teacher, striving for continuous personal and professional development. Self-improvement, professional growth and optimization of the educational process in accordance with the requirements of time are those determining guarantors of continuous professional growth of the nursery school teacher.

Keywords: *pedagogical competence, pedagogical excellence, personal qualities, professional competency, complex of professional and educational settings*

Яяева А.М.

Учет национально-психологических особенностей детей в воспитательной работе

*Яяева А.М., доцент кафедры крымскотатарского и турецкого языкознания
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос филогенетической эволюции человека, взаимодействие его с другими индивидами, что превратилось в полноценную, разноразмерную и многофункциональную совместную деятельность. Поднимается проблема специфики функционирования и проявления национально-психологических особенностей людей, формирование и закрепление их в процессе развития этнической общности, деятельности и межэтнического взаимодействия. Реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир. Описывается воспитательная работа с учетом национально-психологических особенностей детей представляющая собой совокупность способов и приемов педагогического и психологического воздействия рассчитанную на представителей определенной этнической общности. Воспитание на основе учета национально-психологических особенностей должно основываться на закономерностях этнопедагогической аксиологии и эпистемии. При планировании воспитательной работы с детьми разных национальностей педагогу необходимо учитывать их психологические особенности, нравы, обычаи, традиции, а также воспитательные идеи, заложенные в традиционной культуре воспитания и функционирующие в формах изречений, афоризмов, крылатых фраз, наставлений, назиданий, советов и пожеланий. Рассматриваются принципы креативности, природосообразности и дифференциации.

Ключевые слова: национальный характер, национальный темперамент, национальные традиции, этнопедагогическая аксиология, эпистемия

Цель данной публикации – раскрытие специфики функционирования и проявления национально-психологических особенностей детей, определение стратегии и тактики для создания эффективных условий воспитательных воздействий.

Постановка проблемы. В истории человечества взаимодействие стало изначальной формой зарождения и последующего развития всего существования людей (а также их психики) как высокоорганизованных живых существ с разветвленной системой различных форм связей между ними и окружающей действительностью. Естественно, при этом нужно не забывать, что только в ходе филогенетической эволюции самого человека взаимодействие его с другими индивидами превратилось в полноценную, разноразмерную и многофункциональную совместную деятельность.

Изложение основного материала. Философия считает взаимодействие феноменом, отражающим процессы воздействия реально существующих в объективном мире (материальных) объектов друг на друга. С точки зрения философии взаимодействие – это объективная и универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы. Взаимодействие как материальный процесс сопровождается передачей материи, движения и информации. Оно относительно, осуществляется с определенной скоростью и в определенном пространстве – времени.

В свою очередь, психологическая наука рассматривает взаимодействие как процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные переживания, симпатии и антипатии. Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития явлений и процессов.

Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть свой собственный мир. Взаимодействие человека с человеком в обществе – это и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влия-

ние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние.

Под взаимодействием в социальной психологии, кроме того, обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность.

Учет национально-психологических особенностей детей в воспитательной работе важное условие педагогической деятельности, предусматривающее использование в ее практике знаний об особенностях национальной психологии людей. Учет национально-психологических особенностей:

- помогает выявить, изучить и описать национальную специфику восприятия воспитательных мероприятий; понять особенности адаптации к воспитательным мероприятиям, характер эмоционально-экспрессивного реагирования в процессе восприятия воспитательных воздействий, своеобразие проявления конкретных отношений в ходе педагогических контактов; правильно использовать конкретные формы коммуникативного воздействия, сложившиеся в результате исторического и культурного развития нации;

- дает также возможность приспособить процесс воспитания к специфике жизни и деятельности представителей конкретных этнических общностей, своеобразие проявления их национально-психологических особенностей. Воспитание не должно осуществляться без их учета, так как ориентировано на формирование и развитие исторически обусловленных психологических характеристик;

- предусматривает использование в воспитании следующих принципов: принципа этнопсихологического детерминизма воспитательных воздействий, принципа единства национального сознания и национально своеобразной педагогической деятельности, принципа воспитания в условиях специфической жизни и труда в соответствии с национальным идеалом, принципа развития адаптационных возможностей к воспитательным воздействиям.

Как свидетельствует практика, знание национально-психологических особенностей, правильное использование и учет механизмов их функционирования, предварительная проработка модели воспитательной деятельности с учетом национально-психоло-

гических особенностей позволяют значительно повысить эффективность воспитания.

Критикуя прежнюю систему воспитания, ученые-педагоги признают, что проблема воспитания не должна зависеть от политических перемен и носить идеологический характер. Создание новой системы воспитания должно основываться на принципах креативности, природосообразности и дифференциации.

Принцип креативности направлен на творческое развитие личности.

Принцип природосообразности включает в себя наследственные факторы в воспитании, учет степени одаренности детей, тех или иных отклонений в развитии ребенка, неординарности его личности и т. д.

Принцип дифференциации – это организация воспитания в современной школе, целью которого является формирование личности в соответствии с ее биологическими и социальными качествами, с учетом ее индивидуальности [1, с. 19-20].

Дифференциация – теоретический и практический метод приближения средовых воздействий к личности воспитуемого на основе учета различий общечеловеческого, национального, полового и индивидуального. Различают дифференциацию внешнюю и внутреннюю.

Внешняя дифференциация связана с содержанием воспитания. Содержание воспитательной работы может различаться как по целям, задачам, нравственно-эстетическим, духовно-творческим, психолого-педагогическим установкам, так и по формам, путям и методам воспитания, принципам организации, соотношению компонентов, элементов, направлений воспитания, выбору логики организации работы, соотношению национального и общечеловеческого в содержании и формах, соотношению традиционного и новаторского и т. д.

Внутренняя дифференциация основывается на различии признаков, имеющих прямую связь с характеристикой качеств личности воспитанника [1, с. 22].

Дифференциация органически связана с индивидуализацией воспитания. Помимо общечеловеческих, половых и индивидуальных различий в каждой личности, она учитывает и национальные особенности.

Эта проблема особенно актуальна в Крыму. Известно, что люди, принадлежащие к разным народам и этническим группам, отличаются друг от друга своим поведением, культурой, нравами, обычаями. Каждый народ стремится самоутвердиться в своих специфических культурно-психологических ценностях. Культурное самоотжествление теснейшим образом связано с проявлением этнического самосознания народа. Это специфическое этническое отражается в первую очередь в духовной культуре, повседневном быте народа, его жизненных ориентациях, неповторимом типе мировосприятия. Общий язык, система духовных ценностей, символы, отношение к вещам и людям передаются из поколения в поколение, причем унаследованные способы поведения служат образцами для будущих действий.

Национально-психологические особенности людей – это реально существующие, функционирующие и осознаваемые явления общественного сознания, имеющие свои специфические свойства, своеобразные механизмы проявления и оказывающие большое воздействие на поведение и деятельность людей [2, с. 93].

В результате всей совокупности специфических условий существования этноса вырабатывается его своеобразный психологический склад, так называемый национальный характер. Национальный характер – это исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт представителей той или иной этнической группы, определяющих привычную манеру их поведения и типичный образ действий и проявляющихся в их отношении к социально-бытовой среде, к окружающему миру, к труду, к своей и другим этническим общностям [3, с. 104].

Для понимания этнической специфики используется и такое понятие, как национальный темперамент. Своеобразие национального темперамента объясняется влиянием климатической среды, образа жизни, рода занятий, специфической этнической культурой. Отсюда и наглядные этнические различия в эмоциональных реакциях на жизненные ситуации, явления привычной и непривычной среды.

Важным элементом психологической специфики личности являются национальные чувства и настроения, которые выражают эмоциональное отношение к собственной этнической реальности и выполняют функцию регулирования психической активности людей [3, с. 106].

И, конечно же, важным элементом этнического мира человека являются национальные традиции, сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности этноса, прочно укоренившиеся в повседневной жизни, передающиеся новым членам этнической общности правила, нормы и стереотипы поведения людей, соблюдение которых стало общественной потребностью каждого [3, с. 107].

Национальные традиции проявляются в поступках, делах, одежде, стиле общения, а также в движениях, жестах и других еле заметных деталях.

Недостаточное знание особенностей национального характера, национального темперамента, национальных чувств и настроений, а также национальных традиций нередко ведет к серьезным осложнениям в воспитании детей, принадлежащих к разным этносам.

В школе нередко учителя не знают основ национальной культуры, традиций, обычаев. Это усложняет их работу, взаимопонимание с детьми. А ведь именно национальная культура является мощным средством воспитания. Она помогает сохранить свойственный ребенку пластичный контакт с окружающим миром, раскрывает ему непреходящие ценности.

Воспитательная работа с учетом национально-психологических особенностей детей представляет собой совокупность способов и приемов педагогического и психологического воздействия, рассчитанную на представителей определенной этнической общности. Воспитание на основе учета национально-психологических особенностей должно основываться на закономерностях этнопедагогической аксиологии и эпистемии. Этнопедагогическая аксиология обосновывает педагогическое значение словесных форм воспитания, сохранившихся в устном народном творчестве представителей той или иной этнической общности. Этнопедагогическая эпистемия изучает педагогические идеи (знания), значимые для конкретного народа [4, с. 307 – 308].

При планировании воспитательной работы с детьми разных национальностей педагогу необходимо учитывать их психологические особенности, нравы, обычаи, традиции, а также воспитательные идеи, заложенные в традиционной культуре воспитания и функционирующие в формах изречений, афоризмов, крылатых фраз, наставлений, назиданий, советов и пожеланий.

Подготовка будущего учителя складывается из трех основных компонентов – общеобразовательного, предметного и профессионально-педагогического блоков учебных предметов. Однако учет национальных особенностей учащихся предполагает более широкий спектр видов деятельности учителя.

Многие школы Крыма начинают работать по модели национальных школ, включая в содержание воспитательной работы народные традиции, обычаи, народное творчество. Для эффективной воспитательной работы с учетом национально-психологических особенностей детей педагогу необходимо иметь знания о следующих элементах культуры народов:

материальная культура:

- основной тип поселений, жилища, основные предметы быта;
- одежда (национальный костюм), украшения;
- национальные кушанья;
- труд с учетом его специфики;
- духовная культура;
- народные обычаи, обряды, праздники;
- язык, народное творчество (сказки, пословицы и поговорки, детские игры, музыка);
- искусство (песни, танцы, произведения художественного и декоративно-прикладного творчества, литература);
- нормативная культура;
- общечеловеческие нравственные качества;
- правила общения между людьми внутри и вне этноса.

Также необходимы знания об обрядах, ритуалах, обычаях тех этнических групп, которые представляют учащиеся в данном классе. Педагог сам должен освоить минимальные требования этикета, свойственные этническому окружению. При этом особенно важными являются знание и соблюдение запретительных норм.

Правила вежливости каждого народа – это очень сложное сочетание национальных традиций и обычаев. И где бы человек ни был, он должен уважать традиции национального окружения и вести себя в соответствии с их нормами.

В связи с этим необходимо усилить и углубить этнологическую, этнографическую и этнопсихологическую подготовку педагогов, способных работать с различным контингентом детей во всех звеньях системы образования.

Крымский государственный инженернопедагогический университет упорно работает над проблемой передачи будущим педагогам соответствующей информации о народных традициях, о национальных особенностях этносов, проживающих в Крыму; активизирует их самостоятельную работу по изучению фольклора, традиций, обычаев, обрядов, направляет познавательные умения на изучение особенностей национального самосознания потребностно-мотивационной сферы, интересов и ценностных ориентации, коммуникативно-поведенческой деятельности, этнических стереотипов; акцентирует внимание в профессиональной подготовке студентов на использование народных традиций в воспитательной работе. В нашем вузе преподаются дисциплины «Этнопедагогика», «Народоведение» при изучении которых студенты узнают о целях и средствах воспитания у разных народов (сказки, пословицы, поговорки как нравственный регулятор поведения; загадки как средство умственного воспитания; танцы, песни как фактор развития эстетических чувств; национальные игры как средство развития физических качеств), а также разрабатывают сценарии праздничных мероприятий на основе фольклорных материалов крымскотатарского, украинского, русского и других народов.

Вывод. Таким образом, национально-психологические особенности людей невозможно переделать или проигнорировать. Поэтому для создания эффективных условий в воспитательной работе необходимо изменить стратегию и тактику воспитательных воздействий, учитывая при этом национально-психологические особенности представителей разных национальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы воспитания в национальной школе / Под редакцией Н. Н. Яковлевой. – Минск, 1997. – 116 с.
2. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 448 с.
3. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций. – М. : Издательство «Экзамен», 2002. – 448 с.
4. Этнопсихологический словарь / Под ред. Н. Крысько. – М. : Московский психологосоциальный институт, 1999. – 343 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Problems of education at national school / ed. N.N. Yakovlevoy. – Minsk, 1997. – 116 p.
2. Kukushin V.S., Stolyarenko L.D. Ethnopedagogics and ethnop psychology. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2000. – 448 p.
3. Krivs'ko V.G. Ethnopsychology and international relations. Course of lectures. – M. : Publ. «Ekzamen», 2002. – 448 p.
4. Ethnopsychological dictionary / ed. N. Krivs'ko. – M.: Moscow Psychological and Social Institute, 1999. – 343 p.

Yayayeva A.M. An account of national and psychological features of children in an educate work

Abstract. The article under discussion is intended to survey the question of phylogenetic evolution of man, his co-operation with other individuals that grew into valuable, different level and multifunction joint activity. The problem of specific of functioning and display of national and psychological features of people, forming and fixing them in the process of development of ethnic community, activity and interethnic co-operation is brought up. Attitude of man will be realized toward other man as to the subject which has the own world. It draws our attention to an educate work with subject to the national and psychological features of children being aggregate of methods and receptions of pedagogical and psychological influence counted on the representatives of certain ethnic community. Education on the basis of national and psychological features must be based on conformities to law of ethnopedagogics axiology and epistemology. At planning of an educate work with the children of different nationalities a teacher must take into account their psychological features, dispositions, customs, traditions, and also educate ideas which laid foundation of a traditional culture and functioning in the forms of saying, aphorisms, idiomatic phrases, instructions, edifications, advices and wishes. The article is concerned principles of creativity, nature conformity and differentiations.

Keywords: national character, national temperament, national traditions, ethnopedagogical axiology and epistemology

Яяева Н.М.

Методические принципы обучения крымскотатарскому языку дошкольников

*Яяева Назле Миметовна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье выделяются общедидактические и специфические методические принципы обучения. Поднимаются вопросы обучения крымскотатарскому языку как общей дидактической закономерности. В методике обучения крымскотатарскому языку «основная цель сводится к обучению речевому общению, т.е. обучению языку как средству общения, и поэтому для методиста язык – это не только система слов, законов их изменения, а предмет обучения. Основная цель обучения языку обусловлена его функциями в данном обществе на данном этапе его исторического развития. В связи с этим в статье рассматриваются категории целей. В современной лингвометодике в качестве основополагающего подхода для реализации целей обучения выделяют коммуникативность, которая в отличие от других методов предполагает взаимосвязанное развитие навыков и умений с теоретическим осмыслением языкового материала, а также использование изучаемого языка в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним. Обучение крымскотатарскому языку дошкольников строится на коммуникативной основе и направлен на формирование и развитие практических навыков владения крымскотатарским языком, в ходе которого реализуются воспитательные и общеобразовательные цели, повышается мотивация и усиливается интерес детей к крымскотатарскому языку. Разработка и описание педагогических основ формирования навыков крымскотатарской диалогической речи предусматривает выделение дидактических принципов, отбор методов, приемов и средств обучения. Ситуативно-тематическая организация учебно-воспитательного материала является залогом успешного обучения речевому общению на крымскотатарском языке и практического усвоения лингвистического материала.

Ключевые слова: коммуникативность, принципы обучения, методические принципы обучения

Постановка проблемы. В методике обучения крымскотатарскому языку «основная цель сводится к обучению речевому общению, т.е. обучению языку как средству общения, и поэтому для методиста язык – это не только система слов, законов их изменения, а предмет обучения. Обучение же для него – не только сообщение знаний, а, прежде всего, развитие у детей способности пользоваться языком как средством общения» [1, с. 7-8]. Методика обучения крымскотатарскому языку основывается на общих положениях педагогики и в особенности дидактики, формулируя при этом свои частные положения.

Цель и задачи. Основная цель обучения языку всегда обусловлена его функциями в данном обществе на данном этапе его исторического развития.

В связи с этим категория целей включает в себя:

- овладение основами речевого общения на крымскотатарском языке в пределах сфер, установленных программой детских дошкольных учреждений;
- практическое владение языковым материалом и умение его использования при решении коммуникативных задач;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей дошкольников, общеобразовательных умений и навыков самостоятельной работы с основными средствами обучения и воспитания;
- приобщение дошкольников к культурным ценностям крымскотатарского народа и воспитание уважительного отношения к его языку, обычаям, традициям и стремления к диалогу культур.

В современной лингвометодике в качестве основополагающего подхода для реализации целей обучения выделяют коммуникативность, которая в отличие от других методов предполагает взаимосвязанное развитие навыков и умений с теоретическим осмыслением языкового материала, а также использование изучаемого языка в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним. Обучение крымскотатарскому языку дошкольников строится на коммуникативной основе и направлен на

формирование и развитие практических навыков владения крымскотатарским языком, в ходе которого реализуются воспитательные и общеобразовательные цели, повышается мотивация и усиливается интерес детей к крымскотатарскому языку.

Основной материал. Разработка и описание педагогических основ формирования навыков крымскотатарской диалогической речи предусматривает выделение дидактических принципов, отбор методов, приемов и средств обучения.

«Принцип (от лат. слова *principium* – основа, первооснова) – идея, что руководит, основное правило, основное требование к деятельности и поведению, которое вытекает из установленных наукой закономерностей. Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего, гармоничного развития личности» [2, с. 43].

М.М. Скаткин утверждал, что «принципы обучения – основные нормативные положения, которыми стоит руководствоваться, чтобы обучение было эффективным» [3, с. 48].

Как известно, выделяют общедидактические и специфические методические принципы обучения. К общедидактическим принципам относят *принципы наглядности, посильности, прочности, осознанности, научности, активности, воспитывающего обучения, индивидуализации, доступности, систематичности и последовательности, коллективности, проблемности, развивающего обучения.*

Кроме общедидактических принципов, выделяют еще и **методические принципы** (по Л.П. Федоренко): *принцип внимания к материи языка; принцип понимания языковых явлений; принцип оценки выразительности речи; принцип развития чувства языка.* К методическим принципам также принадлежат принципы доминирующей роли упражнений, коммуникативности, взаимосвязанного обучения видам речевой дея-

тельности, учет родного языка, имитационный принцип овладения языком.

Принцип внимания к материи языка особенно важен для формирования навыков крымскотатарской диалогической речи, так как диалог как языковая единица имеет свои законы построения.

Принцип понимания языковых явлений также является необходимым для работы над формированием навыков диалогической речи. Важным признаком такого понимания является то, что ребенок может «разделить в своем сознании сам язык и то, что с его помощью выразить» [4, с. 23]. Применение этого принципа предусматривает выполнение упражнений на развитие крымскотатарской диалогической речи, когда дети, с одной стороны, знают законы построения диалога, а, с другой, произвольно строят диалог с целью общения.

Следующим является *принцип оценки выразительности речи*. Под этим принципом понимается способ оформления речи из обзора не только на информационную функцию языковых единиц, но и на их выразительность. Реализация этого принципа в работе над диалогической речью предусматривает развитие у детей умения слушать, понимать и оценивать собеседника, его эмоциональное состояние, реагировать на его мимику и жесты, например, улавливать на слух, а также строить свои диалогические единства в соответствии с эмоциями, мимикой и жестами собеседника.

Принцип развития чувства языка, по мнению Л.П. Федоренко, «заключается не только в сознательном усвоении дошкольниками теоретических правил диалогического, но и в развитии навыка построения и ведения диалога» [4, с. 35], отличать правильное, уместное от того, что не отвечает норме.

Принцип доминирующей роли упражнений предусматривает такую организацию учебной деятельности воспитанников детских дошкольных учреждений, когда подавляющая часть занятия посвящена упражнениям обучающихся. Это дает возможность успешно формировать необходимые навыки и умения.

Принцип коммуникативности диктует необходимость построения процесса обучения диалогической речи как процесса коммуникации. Модель должна хранить все самые существенные черты объекта, который моделируется. Для процесса общения – это мотивированный характер действий как педагога, так и воспитанников. Коммуникативные ситуации, которые используются в обучении диалогической речи, должны моделировать типичные ситуации реальной жизни в соответствующей сфере общения. Принцип коммуникативности предопределяет отбор языкового и речевого материала, характер упражнений, методов и приемов обучения.

Принцип взаимосвязанного развития видов речевой деятельности позволяет обеспечить обучение, приблизив его к реальной жизни, в которой общение происходит в разных видах речевой деятельности. Каждый из этих видов имеет собственные психологические механизмы, и параллельно существуют общие психологические механизмы, присущие всем видам речевой деятельности. Относительно нашего исследования, следует иметь в виду взаимосвязь таких видов

речевой деятельности как слушание и говорение, что важно и для работы над диалогической речью.

Имитационный принцип овладения диалогической речью заключается в том, что ребенок усваивает от взрослого готовые речевые образцы, выделяет по аналогии грамматические конструкции, многократно их повторяет. Активность дошкольника в овладении речью, согласно с имитативной теорией, сводится к подражательной активности.

В действительности усвоение диалогической речи происходит не только и не столько в результате простого повторения. Это процесс творческий, когда воспитанник детского сада на основе готовых форм, позаимствованных из речи взрослых, поиска связей, правил, отношений между элементами речи, строит свои высказывания.

Основной принцип обучения крымскотатарскому языку – *сознательно-практический* – от осознания языковых особенностей речи к выработке навыков в процессе речевой практики.

Наряду с этим основным принципом обучения крымскотатарскому языку есть и другие, ранее названные принципы, которые определяются закономерностями и особенностями овладения речью: опережающего развития диалогической речи; взаимосвязи всех сторон языка в процессе обучения.

Суть *принципа практической направленности обучения* объясняется тем, что, во-первых, учебный процесс преследует практическую цель и призван обеспечить необходимое владение крымскотатарским языком для активного устно-речевого общения в бытовой, официально-деловой, социокультурной сферах; во-вторых, сам процесс обучения языку должен нести коммуникативный характер, когда языковой и речевой материал усваивается через ситуации общения в различных формах диалогической речи, являясь сквозным для всех видов речевой деятельности. Поэтому при обучении крымскотатарскому языку воспитанников дошкольных учреждений воспитателю необходимо осуществлять на занятиях условное общение с тем, чтобы сформировать у детей способности к коммуникации в реальных условиях. Для этого каждое занятие важно организовать так, чтобы его содержание было интересно, доступно и понятно дошкольникам, как этого требует современная методика.

Как показывает опыт обучения крымскотатарскому языку на коммуникативной основе, педагог может вовлечь с первого занятия в речевое общение детей и научить их в языковом плане правильно осуществлять свои намерения, желания, т.е. достичь планируемого уровня коммуникативной компетенции.

Таким образом, ситуативно-тематическая организация учебно-воспитательного материала является залогом успешного обучения речевому общению на крымскотатарском языке и практического усвоения лингвистического материала. Навыки диалогической речи, полученные в ходе изучения крымскотатарского языка, должны помочь дошкольникам задавать вопросы и отвечать на них, оформлять диалогическое высказывание, соблюдая формулы речевого этикета, строить макродиалог по теме, участвовать в полилоге.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова Т.А. Звучащее слово в художественном произведении // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 61-64.
2. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1988. – С. 479.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение. – 1982. – С. 319.
4. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение. – 1973.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза. – 2002. – С. 368.
6. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К. – 1999. – С. 306.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Ivanova T.A. Sounding word in fiction // Russian at school. – 1985. – № 1. – P. 61-64.
2. Pedagogy / ed. Yu.K. Babanskiy. – 2d ed. – M.: Enlightenment. – 1988. – P. 479.
3. Didactics of the Secondary school / ed. M.N. Skatkin. – M.: Enlightenment. – 1982. – P. 319.
4. Fedorenko L.P. Principles of teaching Russian language / L.P. Fedorenko. – M.: Enlightenment. – 1973.
5. Savchenko O.Ya. Didactics of Primary School: The book for students of pedagogical faculties / O.Ya. Savchenko. – K.: Geneza. – 2002. – P. 368.
6. Horoshkovska O.N. Lingvodidactic system of primary education of Ukrainian Language in schools with Russian Language teaching / O.N. Horoshkovska – K. – 1999. – P. 306.

Yayaeva N. Methodical principles of teaching Crimean Tatar language for preschoolers

Abstract. The article highlights common didactic and specific methodological principles of teaching. It raises issues of training Crimean Tatar language as a common didactic laws. In Crimean Tatar language teaching methodology “the main objective is to learn speech communication, i.e. language learning as a means of communication, and therefore language for methodist - is not only a system of words, the laws of their changes, but also the object of study. The main purpose of language learning is due to its function in this society at this stage of its historical development. In this regard, the categories of the objectives are examined in this article. In modern linguistic methodology communicativity is distinguished to be a fundamental approach to achieve the goals of learning, which unlike other methods involves interconnected development of skills with theoretical understanding of linguistic material, as well as the use of the studied language in natural purposes and functions of communication, or as close as possible to them. Teaching Crimean Tatar language for preschool children is based on the communicative principles and is aimed at the formation and development of practical skills in possession of Crimean Tatar language, in which bringing up and educational goals implement, the motivation increases and children's interest in the Crimean Tatar language strengthens. Development and description of pedagogical basis for the formation of the Crimean Tatar dialogic speech skills provide the didactic principles, selection methods, techniques and training aids. Situational-thematic organization of the educational material comes to be the key to successful teaching of speech communication in the Crimean Tatar language and practical understanding of linguistic material.

Keywords: *communicativity, principles of teaching, methodological principles of teaching*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu