

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.АКМУЛЛЫ**

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В НАЦИОНАЛЬНЫХ
СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы
Национальной научно-практической конференции
21-22 ноября 2019 г.*

Уфа 2019

УДК 82 (=512.141)
ББК 83.3 (2 Рос=Баш)
Т65

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

Гуманистическое наследие в культуре и образовании: материалы
Национальной научно-практической конференции 21-22 ноября 2019 г. –
Уфа: Издательство БГПУ, 2019. – 222 с.

В сборник вошли материалы, представленные участниками
Национальной научно-практической конференции.

Редакционная коллегия:

Р.Т. Акбулатова
А.Р. Биктагирова
Е.Н. Булычев
Е.А. Гончар
Е.Н. Дорофеева
А.Г. Косов
И.В. Кудинов
Т.И. Политаева
Р.Р. Садыкова
Е.В. Соболев
Т.З. Уразметов
Ю.А. Шанина

ISBN 978-5-906958-80-8

© Коллектив авторов, 2019
© Издательство БГПУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Амирова О.Г., Муфтахова З.И.</i> ОБРАЗНОЕ СРАВНЕНИЕ В СОЗДАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОРТРЕТА ЖЕНЩИНЫ В РОМАНАХ НИКОЛАСА СПАРКСА.....	9
<i>Ахтарьянова Г.Ф., Нанди К.К., Измаилов Р.Н.,</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АСТРОНОМИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ.....	12
<i>Бенин В.Л., Рябова С.В.</i> ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ОДНКНР» И СОВРЕМЕННАЯ ГУМАНИТАРНАЯ НАУКА.....	15
<i>Борисов И.М., Нигматуллина А.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА ХИМИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	19
<i>Боронилова И.Г., Титова С.П.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	26
<i>Буркова Т.А., Елисеева О.А.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ).....	30
<i>Гайсина Л.А., Сафиуллина Л.М., Хасанова Л.А., Фазлутдинова А.И.,</i> ВЛИЯНИЕ ВЫСОКИХ ТЕМПЕРАТУР НА МОРФОЛОГИЮ ЦИАНОБАКТЕРИИ <i>MICROCOLEUS VAGINATUS GOMONT EX</i> <i>GOMONT</i>	34
<i>Галлямов А.С., Филиппова А.С., Картак В.М.</i> ОЦЕНКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН ВИКТОРИН	38
<i>Гарипов Р.К.</i> ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА: НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ.....	41

<i>Гергель О.В.</i> ПАРАДИГМА ОБРАЗОВ В СРАВНЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ).....	44
<i>Горбунов В.С.</i> ИСТОРИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В НЕФТЕДОБЫЧУ БАШКИРИИ.....	47
<i>Гумерова Н.Ж.</i> КАТЕГОРИЯ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРОВ.....	53
<i>Гәлина F.F.</i> XX БЫУАТ БАШЫ БАШКОРТ ӘЗӘБИӘТЕНДӘ ҒӘЛИ РАФИКИЗЫҢ ӘЗӘБИ ЭШМӘКӘРЛЕГЕ.....	58
<i>Дайнова Г.З.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОВЕДЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО- ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ В ВУЗЕ.....	61
<i>Дорофеев А.В., Арсланова М.Н., Кудинов И.В., Баринова Н.А.,</i> РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	65
<i>Жук Е.Б., Хахлова О.Н.</i> ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	68
<i>Иванов В.А., Злыгостев В.А.</i> БАШКИРЫ В СОСТАВЕ УЛУСА ДЖУЧИ (ЗОЛОТОЙ ОРДЫ): СЛОЖНОСТИ И НЮАНСЫ АДМИНИСТРАТИВНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ.....	72
<i>Исаргакова Л.С., Бахтиярова В.Ф.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ЗАГОРОДНОМ ЛАГЕРЕ.....	76
<i>Исхаков Э.Р.</i>	

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ФАКТОРОВ РИСКА РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ.....	80
---	----

<i>Кириллова Ю.С., Бахтиярова В.Ф.</i> О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.....	86
--	----

<i>Костарев А.Ю., Юламанова Г.М., Хуснутдинова З.А.</i> СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ.....	90
---	----

<i>Корнилов В.М., Байгутлин З.Х., Гумирова Р.И., Магасумова Г.М.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО РЕЗИСТИВНОГО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ В ПОЛИМЕРНОЙ ПЛЕНКЕ.....	94
---	----

<i>Кудинова Г.Ф., Курбангалеева Г.М., Попова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В МАССМЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	99
---	----

<i>Кулагин А.А., Харченко В.В., Зиганин З.У., Зайцев Г.А., Кулагин А.Ю.</i> ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕКУЛЬТИВАЦИИ НЕФТЕЗАГРЯЗНЕННЫХ, НАРУШЕННЫХ И ДЕГРАДИРОВАННЫХ ЗЕМЕЛЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГУМИНОВЫХ ПРЕПАРАТОВ.....	103
--	-----

<i>Латыпова З.Б., Омаров М.К., Шагисултанов Ф.А.</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ.....	108
---	-----

<i>Лутфуллин Ю.Р.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКАХ ПОВСЕДНЕВНОСТИ.....	112
--	-----

<i>Митакович Л.А., Вахидова Л.В.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МЕНЕДЖМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	116
---	-----

<i>Моисеева Н.Н., Лямина Л.В.</i> ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ В ВОССТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.....	128
---	-----

<i>Мустаева Е.Р.</i>	
----------------------	--

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОМ ДЕТСКОМ САДУ	132
--	-----

Мухаметрахимова С.Д.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СРЕДЫ: ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	135
--	-----

Насипов И.С.

ТАТАРСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В БАШКОРТОСТАНЕ. 2.....	142
---	-----

Нухова М.В.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ.....	146
--	-----

Обыденнова Г.Т., Мухитдинова Р.Р.

ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ.....	149
---	-----

Политаева Т.И., Муллаянов Р.А.

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ- МУЗЫКАНТОВ.....	158
---	-----

Пурик Э.Э., Хананова А.Ф.

ДЕКОРАТИВНАЯ КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ.....	162
--	-----

Саитова Л.Р., Набиулина Н.Г.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	164
--	-----

Султанаев Я.Т., Корнилов В.М.

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	167
---	-----

Сытина Н.С., Кашапова Л.М.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	170
--	-----

Тагирова С.А., Хусаинова Л.М.

ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ НА УРОКАХ РОДНОГО БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА.....	174
---	-----

Фархутдинова Л.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЛУХОПРОТЕЗИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	178
---	-----

Фатыхов М.А.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ.....	182
---	-----

Хайруллина Р.Х.

ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	185
---	-----

Хусаинов А.Ф., Гареева С.А.

АДВЕНТИВНЫЕ ВИДЫ РАСТЕНИЙ ВО ФЛОРЕ ОКРЕСТНОСТЕЙ СЕЛА САЛИХОВО (ЧИШМИНСКИЙ РАЙОН РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН).....	190
---	-----

Чуйкова Т.С.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В ВОСПРИЯТИИ СИТУАЦИИ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ.....	193
---	-----

Шабанова Т.Д., Даутова А.С.

ОБУЧЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА: КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ГРУППЫ "LEAVING".....	196
--	-----

Шаяхметова Э.Ш., Хайрльварина Г.Р.

ОСОБЕННОСТИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ.....	204
--	-----

Шурыгина В.В., Авдеева А.А., Решетник А.С.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ.....	208
--	-----

Янборисов М.Х.

УСИЛЕНИЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОВЕТСКОЙ	
---	--

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛАХ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)	212
---	-----

Янгирова В.М., Кобыскан А.С.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: АНАЛИЗ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ.....	214
--	-----

Янгирова В.М. Шамигулова О.А.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ.....	218
--	-----

ОБРАЗНОЕ СРАВНЕНИЕ В СОЗДАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОРТРЕТА ЖЕНЩИНЫ В РОМАНАХ НИКОЛАСА СПАРКСА

Женские образы-персонажи во все времена являлись объектами изображения в литературном произведении. Своеобразие образов женщин зависит от эпохи, индивидуального стиля писателя, литературного направления, к которому принадлежит автор. Писатели, анализируя образ женщины, обращаются непосредственно к чувствам человека, его духовному миру.

Отражение объективной действительности с позиций определенного эстетического идеала происходит с помощью применения различных изобразительно-выразительных средств языка. Одним из таких средств, которое придает речи особую выразительность, является образное сравнение. В английском языке существует два термина, обозначающих сравнение. Согласно С.М. Мезенину, под термином «образное сравнение», который в английском языке соответствует термину *simile*, понимается стилистический прием, который сравнивает два понятия, относящихся к разным классам и явлениям, по одному из признаков. Отличительной чертой образного сравнения является наличие служебных слов *like, as, as if, as though, such as* или глаголов *to resemble, to look like, to seem, to appear* [1].

А.Н. Мороховский разрабатывает классификацию образного сравнения, согласно которой сравнения группируются исходя из их морфологических характеристик. Так, автор выделяет сравнение, в котором эксплицитно выражены субъект и объект сравнения; сравнение, выраженное сочетанием прилагательного и субстантивной группы; сравнение, в котором сравниваются ситуации [2].

В ходе исследования было проанализировано более 200 единиц употребления сравнения в романах Николаса Спаркса для создания женского образа. Согласно структурной модели в его романах наиболее распространены сравнения, в которых эксплицитно выражены субъект и объект сравнения. На их долю приходится 67% от общего числа проанализированных сравнений. Например, *She had "eyes like ocean waves", as Lon liked to say (The Notebook). He could smell her, soft like the rain, warm (The Notebook). She exhaled, letting out a sound like an owl (The Lucky One). "Did you write it?" she asks, her voice like a whisper (The Notebook). Her hair smelled sweet, like ripe strawberries (Dear John).*

Вторыми по частотности употребления являются сравнения, в которых сравниваются ситуации. Их количество составляет 29% от общего числа сравнений. Например, *When she spoke, her voice was steady, like a professor elaborating on a subject she taught (Dear John). She was still pretty, with thick hair and soft eyes, and she moved so gracefully that it seemed as though she were gliding (The Notebook). The sensation of her body against mine was like a glass of cool water on a hot summer day (Dear John).*

Структурная модель сравнения, которое выражено сочетанием прилагательного и субстантивной группы, встречается в произведениях Николаса Спаркса достаточно редко. Они составляют 4% от общего числа исследованных образных сравнений. Например, *Unlike me, who struggled to write even the simplest of verses, my wife could create beauty as easily as the Lord created the earth (The Notebook). That he loved Amanda was as clear as day (The Best of Me)*

В ходе анализа фактического материала были выделены тематические группы сравнений, используемые для создания женских образов в произведениях Н. Спаркса. Так, своеобразие авторского стиля автора проявляется в употреблении поэтического сравнения для передачи душевного состояния героинь, их эмоций и чувств. Их количество составляет 70% от общего числа проанализированных сравнений. Например, в предложении *The compulsion that had driven her here was gone now-she was glad of this-but she worried about the feelings that had taken its place, the stirrings that had begun to sift and swirl in her pores like gold dust in river pans (The Notebook)* передаются внутренние эмоции и переживания главной героини Элли, которые возникают и начинают кружиться, как золотая пыльца в ковше для промывки золота. В предложении *I smile back, with as much passion as I can muster, and we stare at each other with the feelings inside us rolling like ocean waves (The Notebook)* писатель сравнивает вновь вспыхнувшее чувство героев с волнами океана. В следующих предложениях *Felt as she hadn't in years, as if all her dreams could still come true. Felt as though she'd finally come home (The Notebook)* героиня чувствует, будто все ее мечты могут все еще сбыться. С помощью сравнения автор передает состояние души девушки, спокойствие, как будто она наконец-то вернулась домой.

Анализ фактического материала показал, что сравнения, создающие положительный образ героини, и сравнения, описывающие внешность, в равной степени употребляются писателем. Данные тематические группы по частотности употребления составляют 15% от общего числа исследуемых единиц. В рассматриваемых далее примерах с помощью поэтического сравнения возникает образ приятной, ухоженной молодой девушки: *He could smell her, soft like the rain, warm (The Notebook); She smelled musky, not like lemon and mint (Safe Haven); Her voice trilling like music in the empty homes (Safe Haven); Her hair smelled sweet, like ripe*

strawberries (The Lucky One). В ходе анализа фактического материала было установлено, что автор произведений обращается к поэтическому сравнению, чтобы наиболее выразительно и точно описать внешность героини. На примере *Even from a few feet away, the morning rays illuminated the clear blue depths of her eyes, like the sunlit waters of a pristine lake (The Best of Me)* автор хочет подчеркнуть выразительные голубые глаза героини, сравнимые с залитыми солнцем водами нетронутого озера при свете ярких утренних лучей. В следующем примере писатель подчеркивает мягкость лица девушки, сравнивая его с пудрой: *Then I reach across and gently touch her face, soft like powder (The Notebook)*.

Н.Спаркс обращает внимание не только на привлекательные черты лица девушек и фигуру, но и одежду героинь. Например, *That evening, she looked as if she were in Paris or New York and were ready for opening night at the theater (A Bend in the Road)*. Девушка одета в великолепный наряд, который создает впечатление, словно она находится в Париже или Нью-Йорке и готовится к премьере в театре.

Таким образом, женские образы в романах Н. Спаркса – это чувственные и обаятельные героини, способные на всепоглощающую любовь и самопожертвование. Анализ структурных особенностей образного сравнения в романах Н. Спаркса показал, что сравнения с эксплицитно выраженным субъектом и объектом сравнения составляют 67%. Далее следуют сравнения, в которых сравниваются ситуации (29%), а наименее частотной моделью являются сравнения, которые выражены сочетанием прилагательного и субстантивной группы (4%). С семантической точки зрения преобладают сравнения, описывающие внутренние переживания женщин, их эмоции и чувства (70%). Далее следуют сравнения, создающие положительный образ (15%) и отражающие внешность женщин, их одежду и стиль (15%).

ЛИТЕРАТУРА

1. Мезенин С.М. Образные средства языка: На материале произведений Шекспира: [Учеб. пособие]. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2002. – 123с.
2. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка. – Киев: Высшая школа, 1991. – 241 с.
3. Sparks N. The Notebook [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/book/sparks_nicholas-the_notebook-144259.html (дата обращения: 07.06.2020).
4. Sparks N.A Bend in the Road [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/book/sparks_nicholas-a_bend_in_the_road144260.html (дата обращения: 06.06.2020).
5. Sparks N. Safe Haven [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/book/sparks_nicholas-safe_haven-206967.html (дата обращения: 06.06.2020).

6. Sparks N. The Best of Me [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/book/sparks_nicholas-the_best_of_me-212766.html (дата обращения: 07.06.2020).

7. Sparks N. The Lucky One [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/book/sparks_nicholas-the_lucky_one-164181.html (дата обращения: 07.06.2020).

8. Sparks N. Dear John [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/book/Sparks_Nicholas/dear_john.html (дата обращения: 07.06.2020).

© Амирова О.Г., Муфтахова З.И., 2019

УДК 372.8

Г.Ф. Ахтарьянова, преподаватель

К.К. Нанди, PhD, профессор,

Р.Н. Измаилов, канд. физ.-мат. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АСТРОНОМИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения кейс-технологий при организации творческой работы обучающихся по астрономии, на примере кейса по теме «Двойные звезды».

Ключевые слова: астрономическое образование, кейс-технологии, методика преподавания астрономии.

В настоящее время, одной из актуальных задач образования является внедрение кейс-технологий, как в учебную деятельность, так и в организацию творческой работы обучающихся при изучении учебного предмета.

Для выполнения предложенных заданий обучающиеся могут широко пользоваться современными возможностями информационных технологий. При решении задач из различных сборников и тестов, обучающиеся используют современные программы автоматизированного решения или просто находят готовые решения в просторах интернета. Оценить работу обучающегося в этих условиях крайне трудно. Поэтому, при углубленном изучении предмета, целесообразно предложить обучающимся творческие задания, которые не имеют готовых решений.

При изучении астрономии можно рекомендовать использование кейс-технологий при подборе материала урока и заданий для самостоятельного выполнения.

Технология заключается в «предоставлении обучающимся описания ситуации, содержащей проблему (противоречие, вопрос), способной

спровоцировать дискуссию, активное обсуждение» [3]. Обучающимся предлагается на основе имеющихся знаний и изучения дополнительных источников информации проанализировать ситуацию, разобраться в проблеме, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них.

Под проблемной ситуацией понимается «соотношение обстоятельств и условий, содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения, в рамках которых разворачивается деятельность обучающегося или группы» [3]. В этом случае перед обучающимися возникает необходимость развивать знания, открывать новое в известном.

Рассмотрим применение кейсов при изучении темы «Двойные звезды».

Кейс 1.

Пример двойной системы Мицар-Алькор. Эти звезды располагаются на ручке ковша Большой медведицы. Человеческий глаз очень хорошо различает их как отдельные звезды. Но если наблюдать за ними долго, то можно заметить, что Алькор вращается вокруг Мицара. Такие системы принято называть оптически-двойными.

Оптическая двойственность может быть установлена визуально (тогда это визуально-двойная система) или с помощью телескопов.

А что же такое *двойная звезда*? Представьте, мы смотрим на некоторую совершенно одинокую звезду (невооруженным глазом). Но при наблюдении в телескоп или спектрограф, там может оказаться две звездочки (иногда и больше). В этом случае, мы имеем дело с двойной звездой. Наиболее знаменитые: Сириус (Сириус А и Сириус В), бета-Персея – Алголь, бета-Лиры и другие.

Как устанавливается двойственность звезды, если никакой телескоп не может «разрешить» звезды отдельно?

Разрешение – это предельный угол для данного телескопа. Теория дает такое значение *разрешения телескопа* [2]: $140^s/D$, D – диаметр объектива телескопа в мм. Например, школьный телескоп диаметром 60 мм имеет теоретическое разрешение 2,3 секунды дуги. У большинства очень интересных двойных звезд угол между звездами намного меньше 1 секунды дуги. Если астроном увидел в данный телескоп две компоненты двойной системы отдельно, то говорят, что он «разрешил» систему на компоненты. Сириус смогли «разрешить» только в телескоп диаметром 46 см (Альван Кларк, 1862) [1].

Угол разрешения телескопа реально намного больше теоретической. Это можно определить по наблюдениям именно двойных звезд. Если наш телескоп разделяет двойную систему с углом в 4 секунды, но не разделяет при 3,5 секунд, то примем разрешение нашего телескопа, равным 4 секундам.

Задания по кейсу 1:

- 1) Какую двойную систему называют визуально-двойной?
- 2) Как определяется разрешение телескопа?

Кейс 2.

Двойственность некоторых звезд можно определить по спектру. Сам телескоп не может разрешить звезду на компоненты, а в спектре этой звезды цветные линии смещаются: какое-то время они удаляются друг от друга, а потом возвращаются снова. Так отражается на спектре вращение одной звезды вокруг другой. Если двойственность установлена только по спектру, то такая система называется *спектрально-двойной*.

Спектрально-двойными являются обычно очень тесные пары. Такие тесные, что звезды не только вращаются (вращаются, кстати говоря, очень быстро – делая один оборот за несколько часов), но и начинают контактировать друг с другом. Вещество от одной звезды перетекает в другого компонента. Одна уменьшает массу, а другая увеличивает.

В таких звездах часто наблюдаются взрывы. Такие, взрывные звезды, называют *Новыми* и *Сверхновыми*. Это старинные названия. Они появились задолго до того, как люди узнали, что там происходит. Представьте себе, на небе в данном месте не было ничего и, вдруг, засияла Новая звезда. А иногда они сияли так ярко, что были видны и днем. Их называли Сверхновыми. Теперь нам ясно, что в какой-то, невидимой тесной двойной паре одна звезда увеличила свою массу до критической и взорвалась.

Задания по кейсу 2:

- 1) Какую двойную систему называют спектрально-двойной?
- 2) Почему могут происходить взрывы в тесной двойной системе?
- 3) Как вы думаете, при каком условии не будет взрыва в тесной двойной системе?

Кейс 3.

Двойные звезды очень интересны и дают нам довольно много информации об эволюции в звездах. Но есть одно обстоятельство, которое делает двойные системы уникальными. Это возможность точного определения масс звезд. Для двойных систем это делается с очень большой точностью. А массы одиночных звезд точно узнать нельзя, их можно только приблизительно «оценить», сравнивая светимости звезд.

Исходя из третьего закона Кеплера, обобщенного Ньютоном, можно вывести формулу для определения суммы масс компонентов физической двойной звезды.

Сумму масс визуально-двойных звёзд определяют с использованием третьего закона Кеплера в формулировке Ньютона:

$$\frac{M_1 + M_2}{M_{\odot} + M_{\oplus}} \cdot \frac{T^2}{T_{\oplus}^2} = \frac{a^3}{a_{\oplus}^3},$$

где M_1, M_2 – массы компонентов звездной системы; a – большая полуось орбиты звезды-спутника относительно главной звезды; T – период

ее обращения; M_{\odot} – масса Солнца; M_{\oplus} – масса Земли; T_{\oplus} – период обращения Земли вокруг Солнца; a_{\oplus} – среднее расстояние от Земли до Солнца (равно 1 а.е.).

Если величины, относящиеся к Земле принять равными единице и пренебречь массой Земли по сравнению с массой Солнца, то сумма масс звезд составит $M_1 + M_2 = \frac{a^3}{T^2}$ масс Солнца. T – в годах, a – в астрономических единицах.

А для определения масс отдельно потребуется еще одно уравнение. Что интересно, для составления второго уравнения мы можем представить двойную систему как рычаг. Тогда отношение масс на рычаге обратно-пропорционально отношению плеч (расстояний до центра тяжести) $a_2 : a_1$.

$$M_1 : M_2 = a_2 : a_1 \text{ и } a = a_1 + a_2.$$

Далее, решается система уравнений

$$M_1 + M_2 = x$$

$$M_1 : M_2 = y,$$

где $x = \frac{a^2}{T^3}$ и $y = \frac{a_2}{a_1}$ известные числа.

Как показывает практика, кейс-технологии позволяют успешно преодолеть проблему отсутствия живого общения педагога с обучающимися при проведении дистанционных уроков, насыщенных новыми понятиями, когда от обучающихся требуется проявление самостоятельности при добывании новых знаний. При этом педагог по-прежнему управляет этим процессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельников О.А., Слюсарев Г.Г. Современный телескоп – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1968 – 362 с.
2. Сикорук Л.Л. Телескопы для любителей астрономии. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. – 368 с.
3. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Харитонов О.В., Багаутдинова А.Ш., Джавлах Е.С. Интерактивные технологии в образовательном процессе Университета ИТМО. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Университет ИТМО, 2017. – 100 с.

© Ахтарьянова Г.Ф., Нанди К.К., Измаилов Р.Н., 2019

УДК 371.39

*В.Л. Бенин, д-р пед. наук, профессор,
С.В. Рябова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

**ШКОЛЬНЫЙ КУРС «ОДНКНР»
И СОВРЕМЕННАЯ ГУМАНИТАРНАЯ НАУКА**

Проблемы формирования содержания школьных дисциплин с учетом уровня развития современной науки наглядно видны на примере новых предметных областей. С 2017 года в Республике Башкортостан стала разрабатываться концепция преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Коллективом кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы была предложена концепция преподавания предметной области ОДНКНР и программа соответствующей дисциплины для 5-9 классов, включающая пять содержательных модулей. Данные концепция и программа методологически построены на основе культурологического подхода, а все содержание дисциплины – по принципу выделения инвариантной части (структура и содержание духовно-нравственных ценностей) и вариативной части (фактические знания по культуре народов, населяющих Россию, соответствующие ценностной структуре в инвариантной части). Предложенная концепция предметной области и основанная на ней программа дисциплины вызвала много критических замечаний со стороны специалистов из сферы «академической» науки. Наиболее частыми были замечание о том, почему в содержание дисциплины ОДНКНР не включены достижения ученых-филологов, литературоведов, историков, археологов и т.п., то есть самые передовые достижения в современных гуманитарных науках. Поскольку эта критика весьма серьезна, попробуем разобраться с истоками подобной точки зрения среди научной общественности.

В теории формирования содержания образования школьных дисциплин учитывается комплекс знаний (информация об окружающем социальном и природном мире), умений (опыт осуществления известных способов деятельности), опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (совокупность ценностей, определяющих мотивы и способы деятельности) и творческого потенциала дисциплины (формы мышления, не поддающихся описанию в виде алгоритмов) [2, 103]. Необходимо так же учитывать, что содержание образования – это не просто набор вышеуказанных структурных компонентов (пусть и на уровне достижений современной науки), но учебный материал, т.е. отобранная и обработанная научная информация, состоящая из трех компонентов: теоретические знания, т.е. главные содержательные идеи, теории, концепции, выводы, как правило, представляющие собой инвариантную часть дисциплины, обязательную для усвоения; фактические знания (события, явления, процессы), самые значительные из которых могут относиться к инвариантной, а остальные – к вариативной части дисциплины; деятельностный компонент, включающий умения и универсальные учебные действия, формируемые на основе теоретических и фактических знаний по дисциплине. При этом фактические знания нужны не сами по себе, а для доказательства теоретических положений.

Объем фактических знаний ограничен возрастными возможностями учащихся, целями и задачами дисциплины, временем изучения предмета.

С учетом сказанного, обратимся к конкретным замечаниям по содержанию дисциплины ОДНКНР. Наибольшие нарекания со стороны представителей академической науки вызвал модуль «Главные герои в мифологии народов России». В программе ОДНКНР для 5 класса предлагается тема «Мифы о главных природных стихиях (Огонь, Вода, Земля, Воздух)», на которую отводится 2 урока [8]. Инвариантные знания включают образы Огня, Воды, Земли и Воздуха в изображении наших предков (рисунки в пещерах, орнамент, вышивка), идею о единстве всех природных стихий, представление о природных стихиях как основе жизни, помощниках человека и источниках опасности. Вариативная часть предполагает изучение персонификации природных стихий на примерах сюжетов мифов и сказок народов России, а также художественных образов Воды, Земли, Огня, Воздуха-Ветра из классического и современного искусства (А.К. Саврасова, И.И. Левитана, М.В.Нестерова, башкирских художников Б.Ф. Домашникова, К.С. Давлеткильдеева, А.Э. Тюлькина и др.).

Главная задача приведенного учебного материала состоит в том, чтобы учащиеся получили представление об основных художественных образах природных стихий, в которых отражена их роль в жизни людей с древности до современности. Последнее очень важно, поскольку демонстрирует сохранение культурной традиции. На этой основе идет формирование бережного отношения к природе как ценности. Уроки распределены по темам: «Образы природных стихий в мифах разных народов России» и «Природные стихии помогают или приносят опасность людям?» Первый урок посвящен формированию образного представления о природных стихиях, второй – размышлению о роли природных стихий в жизни людей.

В ходе рецензирования учебной программы от академических специалистов по этнографии и фольклору поступили предложения добавить в инвариантную часть следующие комплексы знаний: «Природа и Человек в мифах»; «Знания предков о структурировании Времени и циклов Природы»; «Ритуализация отношений с природными стихиями»; «Астрально-календарные знания древних земледельцев, охотников и скотоводов». Вариативную часть, с их точки зрения, нужно дополнить знаниями о культе Воды, Огня, Земли и Неба, их почитании и обрядово-ритуальном использовании; знаниями о запретах, связанных с огнем, водой, воздухом, землей; представлениями о сущности символики этих природных стихий в древних ремеслах и утвари, в одежде, тамгах, украшениях и т.д.

С позиций современных этнографии и фольклористики, это абсолютно правильные дополнения. Однако, для изучения этого

значительного массива информации учащимися школьный учитель располагает всего двумя уроками в пятом (!) классе. Предлагаемые «академиками» дополнения включают такие понятия как «структурирование времени», «ритуализация», «культ», «обряд», «ритуал», которые для учащихся 5 класса являются новыми и требуют отдельного изучения.

С другой стороны, значительная часть «академических» дополнений связана с религиозными практиками поклонений природным стихиям. Однако в 5 классе не ставится задача изучения всего комплекса языческих представлений о природных стихиях и их роли в мироздании. Достаточно лишь рассмотреть, как народы России относились к природным стихиям и чувствовали взаимосвязь с ними; проследить эти традиции на примерах из классического и современного искусства и сформировать понимание учащимися необходимости бережного отношения к природе как ценности. Позднее, в модуле 8 класса, придет пора изучения духовно-нравственных традиций в религиях народов России, в их числе и языческих религиозных культов.

Подводя итоги размышлениям о проблемах формирования содержания школьных дисциплин с учетом принципа научности, следует обратить внимание на несколько моментов.

Во-первых, увеличение объема научных знаний в содержании школьного образования требует внедрения эффективных принципов отбора информации. Это, на наш взгляд, достигается (по крайней мере, в школьных гуманитарных дисциплинах) делением учебного материала на инвариантный и вариативный. Важно четко выделить инвариантное ядро (вспомним проблему ОРКСЭ) и необходимые фактические знания для иллюстрации главных идей и ценностей.

Во-вторых, специалистам классической науки, как академической, так и вузовской, принимающим участие в разработке учебников и программ для школьников, следует серьезнее относиться к требованиям и подходам педагогики, касающимся формирования содержания школьных дисциплин. Им не следует позиционировать частности узких предметных областей (археологии, фольклористики, этнологии и др.), предназначенные для специалистов и не способствующие решению образовательных, воспитательных и развивающих задач школьных дисциплин. Не следует вводить продиктованные личными представлениями индивидуальные научные концепции и взгляды, не являющиеся общепринятыми. Наконец, предлагаемые фактические и теоретические знания должны соответствовать возрастным познавательным возможностям учащихся соответствующих классов основной общеобразовательной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики /Под ред. Скаткина М.Н. –М.: Просвещение, 1982. –319 с.

2. Примерная программа дисциплин предметной области "Основы духовно-нравственной культуры народов России": 5-9 классы / Авт. коллектив В.Л.Бенин и др. – Уфа: Китап, 2018. – 176 с.

© Бенин В.Л., Рябова С.В., 2019

УДК 37.02 + 378

*И.М. Борисов, д-р хим.наук, профессор,
А.А. Нигматуллина, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ АНАЛИЗА ХИМИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Урацил и его производные известны как иммуностимулирующие и противовоспалительные средства, повышающие способность организма противодействовать потере крови, в частности в условиях недостатка кислорода. Его производное 6-метилурацил используется в качестве анаболического и фотозащитного средства при лечении ожогов, ран и фотодерматозы. Урацилы в водной среде могут быть в шести таутомерных формах [1] в результате различных механизмов депротонирования [1-3], а образующиеся таутомерные формы определяют специфику поведения урацилов в человеческом организме. В магистерской диссертации Нигматуллиной А.А. в рамках научной программы "Химическое образование" выполнено исследование механизма таутомерных превращений 6-метилурацила и его производных. При проведении эксперимента по теме диссертации были использованы различные методы анализа исходных реагентов и продуктов химических превращений, которые представлены ниже в виде факультативного курса.

Цель курса: формирование у студентов представлений, знаний и пониманий об экспериментальных методах, применяемых при изучении равновесных процессов урацила и его производных в водной среде на основе экспериментальных данных, полученных в настоящей работе. Дополнительно используются также литературные данные о высокоэффективной жидкостной хроматографии и ее роли в биоорганической химии для разделения азотистых оснований, нуклеозидов и нуклеотидов. Предлагаемый дидактический материал направлен также на формирование мотивации и устойчивого познавательного интереса к более углубленному изучению курсов аналитической, органической и биоорганической химии.

Данный программный материал способствует усвоению основных понятий и терминов, развитию познавательной возможности студентов к

их поисковой деятельности, умению самостоятельно работать и стремлению к самообразованию.

Задачи курса:

- дать представления о маршрутах таутомерных превращений и синтеза производных 6-метилурацила;
- раскрыть аналитические возможности методов ядерного магнитного резонанса, хроматографии для идентификации продуктов синтеза производных урацила;
- способствовать формированию представлений, знаний и пониманий у студентов о количественных методах описания реакций с участием 6-метилурацила;
- способствовать формированию представлений, знаний и пониманий у студентов о высокоэффективной жидкостной хроматографии и ее применении в естественных и смежных с нею науках;
- способствовать формированию у студентов теоретических основ разделения азотистых оснований, нуклеозидов и нуклеотидов методом ВЭЖХ;
- способствовать расширению общего кругозора студентов в области аналитической, органической и биоорганической химии;
- способствовать стимулированию стремления к самообразованию.

Факультативный курс состоит из 4 разделов. Программой предусмотрено изучение теоретических вопросов, проведение коллоквиума (табл. 1,2).

Таблица 1

Основные темы и понятия курса

Тема	Основные понятия
Спектроскопия ядерного магнитного резонанса. ^1H , ^{13}C – спектры.	Магнитный резонанс, химический сдвиг, спин-спиновое взаимодействие
Основные положения хроматографии. Классификация хроматографических методов.	Сущность хроматографии. Классификация хроматографических методов.
Высокоэффективная жидкостная хроматография. Применение ВЭЖХ для разделения органических соединений.	Высокоэффективная жидкостная хроматография. Области применения ВЭЖХ.
Использование ВЭЖХ в биоорганической химии для разделения азотистых оснований, нуклеозидов, монопнуклеотидов.	Азотистые основания. Нуклеозиды. Нуклеотиды. ВЭЖХ в биохимии.

Таблица 2

Тематическое планирование учебного материала факультативного курса

№	Тема	Форма занятия	Кол-во часов
1	Спектроскопия ядерного магнитного резонанса. ^1H , ^{13}C - спектры	Лекция	2
2	Основные положения хроматографии. Классификация хроматографических методов.	Лекция	2
3	Высокоэффективная жидкостная хроматография.	Лекция	2
4	Применение ВЭЖХ для разделения органических соединений.	Экскурсия в УФИХ	4
5	Использование ВЭЖХ в биоорганической химии для разделения азотистых оснований, нуклеозидов, моноклеотидов.	Лекция	2
6	Итоговое занятие.	Коллоквиум	2

Занятие 1. Спектроскопия ядерного магнитного резонанса. ^1H , ^{13}C – спектры

Спектроскопия ядерного магнитного резонанса в настоящее время является наиболее информативным методом установления структуры химических соединений. Спектроскопия ядерного магнитного резонанса (ЯМР) является распространенным аналитическим методом, находящим применение во многих областях современной науки, медицины и промышленности. Трудно переоценить роль ЯМР в фундаментальной и прикладной химии, в которых исследование любых систем, от простейших органических молекул до сложнейших макромолекулярных ансамблей, таких как белки, нуклеиновые кислоты и их комплексы, практически всегда базируется на данных, полученных при помощи спектроскопии ЯМР. ЯМР представляет собой спектроскопический метод, основанный на изучении магнитных свойств атомных ядер. Некоторые ядра при помещении в сильное магнитное поле способны резонировать на характеристичных частотах в радиочастотном диапазоне электромагнитного спектра. Небольшие изменения указанной резонансной частоты предоставляют детальную информацию о молекулярной структуре исследуемых соединений.

Занятие 2. Основные положения хроматографии. Классификация хроматографических методов

Хроматография – это физико-химический метод разделения сложных смесей, основанный на использовании различных сорбционных процессов в динамических условиях. При анализе происходит распределение веществ между двумя фазами, одна из которых *неподвижная (стационарная)*, а другая — *подвижная*. Подвижной фазой является сама анализируемая смесь (раствор или смесь газов), неподвижной — *сорбент*, взаимодействующий с компонентами смеси, или *носитель*, на который нанесены вещества, способствующие разделению.

Разделение наблюдается в том случае, если стационарная фаза проявляет различную сорбционную способность по отношению к компонентам определяемой смеси. Разная степень сорбции этих компонентов влияет на скорость их передвижения относительно неподвижной фазы и приводит к их пространственному разделению [4-7].

Занятие 3. Высокоэффективная жидкостная хроматография

Интерес к ВЭЖХ обусловлен такими достоинствами метода, как универсальность, возможность автоматизации разделения и анализа сложных органических и неорганических веществ, экспрессность, эффективность и высокая чувствительность. Интенсивно развиваются все варианты ВЭЖХ, области применения их разнообразны [6,7].

При разработке ВЭЖХ были применены знания, накопленные в результате изучения родственных аналитических методов – классической колоночной, газовой и тонкослойной хроматографии, к тому времени уже завоевавших признание. Однако вскоре стало очевидно, что уже отработанные практические приемы могут быть лишь отчасти использованы в процессе разработки аппаратуры для «современной жидкостной хроматографии» — таким было первоначальное название этого метода, поскольку необходимо учитывать целый ряд весьма специфических требований, обусловленных следующими особенностями методики.

- Колонки для ВЭЖХ наполняют носителем с очень малым диаметром частиц. В результате при таких объемных скоростях растворителя, которые необходимы для быстрого разделения пробы, на колонке создается высокое давление.
- Детекторы, применяемые в ВЭЖХ, чувствительны к флуктуации потока и давления элюента (шумы). Более того, при применении концентрационных детекторов необходима еще более высокая стабильность объемной скорости элюента.

- Процесс хроматографического разделения сопровождается рядом антагонистических эффектов, так, например, диспергирование образца в подвижной фазе ведет к смещению разделяемых компонентов и снижает максимальную концентрацию вещества в элюируемом пике (в детекторе). Диспергирование наблюдается на всех участках системы от точки ввода пробы до детектора.
- Растворители, выполняющие роль подвижной фазы, часто способны вызывать коррозию аппаратуры. Это в первую очередь относится к растворителям, используемым в обращенно-фазовой хроматографии, которая предпочтительна в биохимических приложениях ВЭЖХ [6,7]

Занятие 4. Применение ВЭЖХ для разделения органических соединений

Метод ВЭЖХ – это серийный метод определения органических соединений многих классов, его широко используют при анализе смесей аминокислот, белков, органических препаратов (табл. 3).

Таблица 3

**Применение различных видов ВЭЖХ для разделения
органических соединений**

Метод хроматографии	Соединение	Сорбент	Подвижная фаза
1	2	3	4
Адсорбционная	Углеводороды (загрязняющие атмосферу) Полициклические углеводороды (карбазол, пирен, фенантрен, нафталин и др.) Пластификаторы (фталаты, добавляемые в полимеры для их пластичности)	Оксид алюминия Оксид алюминия Силикагель	Циклогексан <i>n</i> -Пентан – диэтиловый эфир (градиентное элюирование) Изооктан
Распределительная	Пластификаторы Углеводороды (входящие в состав бензина) Пестициды Ароматические углеводороды и кислоты Стероиды (стероидные гормоны насекомых)	Порасил – C ₁₈ (с химически привитым октадецилсиланом) Силикагель + 30% карбовакс-600 Силикагель – C ₁₈ Силикагель – C ₁₈ Порагель – PN	Метанол – вода (1:1) Изооктан Вода Изопропанол – вода (1:4) Метанол – вода (7:3)
Ионнообменная	Аминокислоты Наркотические и болеутоляющие средства Фторированные углеводороды Компоненты вазелинового масла	Сульфакатионо- обменник Анионообменник Дауэкс I Анионообменник	Цитрат натрия pH 3 – 5 (градиентное элюирование) Буфер pH 9.0 Этанол – вода Цитрат натрия (градиентное элюирование)

1	2	3	4
Ион-парная	Красители, сульфоокислоты Амины	Бондапак – C ₁₈ Силикагель – C ₁₈	МЕТАНОЛ, РН 2 – 4, ПРОТИВОИОН (C ₄ H ₉) ₄ N ⁺ 0.1M HClO ₄ – ацетонитрил
Эксклюзионная	Фенолы и их производные Белки Пептиды (в биологических жидкостях) Полисахариды (декстраны M _n - 1000-7000)	Сефадекс (гель декстрана) Сефадекс G-100 Сефадекс Сефадекс G-100	Вода 0.5M NaCl, рН 8 0.3M NH ₄ CH ₃ COO – мочевины, рН 6.0 Вода

Таким образом, развитие и широкое внедрение методов ВЭЖХ в практику позволяет решить самые актуальные задачи. Конкретные примеры использования ВЭЖХ будут представлены во время экскурсии.

Занятие 5. Использование ВЭЖХ в биохимии для разделения азотистых оснований, нуклеозидов, моноклеотидов

Это занятие является логическим продолжением факультативного курса, основным материалом которого являются экспериментальные методы, используемые при изучении реакций 6-метилурацила, так как урацилы входят в состав рибонуклеиновой кислоты.

Нуклеиновые кислоты дезоксирибонуклеиновые (ДНК) и рибонуклеиновые (РНК), как известно, являются носителями генетической информации. ДНК и РНК представляют собой длинные линейные макромолекулы, состоящие из нуклеотидов, соединенных 3', 5'-фосфодиэфирными связями. Скелет ДНК образован дезоксирибозами, соединенными фосфодиэфирными связями. Эта особенность строения данных соединений сказалась на методе их анализа.

В настоящее время разработаны методики разделения азотистых оснований, нуклеозидов и моноклеотидов при помощи ВЭЖХ. Разделение азотистых оснований или нуклеозидов чаще всего проводится на катионообменных, а разделение нуклеотидов — на анионообменных смолах.

Определение компонентов нуклеиновых кислот в биологических объектах осуществляют при помощи различных методик ВЭЖХ, включая ионообменную и обращенно-фазовую. Большинство таких методик

предназначены для разделения азотистых оснований и нуклеозидов или только нуклеотидов и предусматривают предварительное удаление из пробы сопутствующих компонентов [6,7].

Занятие 6. Итоговое занятие.

Вопросы для контроля знаний:

1. Сущность и качественный анализ методом ЯМР.
2. Сущность хроматографии.
3. Классификация хроматографических методов.
4. Высокоэффективная жидкостная хроматография.
5. Применение ВЭЖХ для разделения органических соединений.
6. Азотистые основания. Нуклеозиды. Нуклеотиды.
7. ВЭЖХ в биорганической химии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Yekeler H. Ab initio study of tautomerism of 2-thiouracil in the gas phase and in solution // J. Comput. Aided Mol. Des. – 2000. – V. 14, № 3. – P. 243-250.

2. Jovanovic B.Z., Todic Z.D., Muskatirovic M.D., Pesic M.B., Bogdanovic S.I. ¹H N.M.R. spectra of some 5-substituted-3-isopropyl-6-methyl uracils // J. Molec. Struct. – 1988. – V. 174, № 1-2. – P. 281-284.

3. Drohat A.C., Stivers J.T. NMR evidence for an unusually low N1 pK_a for uracil bound to uracil DNA glycosylase: implications for catalysis // J. Am. Chem. Soc. – 2000. – V. 122, № 8. – P. 1840-1841.

4. Рудаков О.Б., Востров И.А., Федоров С.В., Филиппов А.А., Селеменев В.Ф., Приданцев А.А. Спутник хроматографиста. Методы жидкостной хроматографии. Воронеж, Изд-во «Водолей». 2004. – 528 с.

5. Основы аналитической химии / Под. ред. Золотова Ю.А. – М.: Высшая школа, 2004. – 360 с.

6. Хеншен А., Купе К.-П., Лотшпайх Ф., Вёльтер В. Высокоэффективная жидкостная хроматография в биохимии. М.: Мир, 1988 – 688 с.

7. Столяров Б.В., Савинов И.М., Витенберг А.Г., Карцова Л.А., Зенкевич И.Г., Калмановский В.И., Каламбет Ю.А. Практическая газовая и жидкостная хроматография. – СПб: Издательство СпбГУ, 2002. – 612 с.

©Борисов И.М., Нигматуллина А.А., 2019

УДК 373.2

*И.Г. Боронилова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
С.П. Титова, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 277, г. Уфа*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современном информационном обществе основой развития цивилизации выступают информационные процессы, в которых широкое применение находят информационно-коммуникационные технологии. Внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации [1, 2].

Одно из главных условий внедрения информационных технологий в дошкольную образовательную организацию – с детьми должны работать специалисты, владеющие методикой приобщения дошкольников к новым информационным технологиям [4, 5].

В Профессиональном стандарте педагога (от 18 октября 2013 г. № 544н) выделена группа требований к современному воспитателю в области компетенций, связанных с информационно-коммуникационными технологиями [3].

Согласно данному документу педагог дошкольной образовательной организации должен владеть следующими информационно – коммуникационными компетенциями:

- общепользовательская;
- общепедагогическая;
- предметно-педагогическая (отражающая профессиональную информационно-коммуникационную компетентность соответствующей области человеческой деятельности);
- реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности;
- владеть информационно-коммуникационными технологиями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста;
- владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

С целью формирования данных компетенций у педагогов дошкольных образовательных организаций был разработан мастер – класс «Информационно – коммуникационная компетентность педагога дошкольной образовательной организации в свете ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога», который проходил на базе

МБДОУ Детский сад № 277 ГО г. Уфа Республики Башкортостан с октября 2019 г. по май 2020 г.

Программа мастер – класса «Информационно – коммуникационная компетентность педагога дошкольной образовательной организации в свете ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога» была рассчитана на 7 месяцев, 1 занятие в месяц.

В программу мастер – класса включен теоретический и практический материал по следующим разделам:

1. Текстовый редактор Microsoft WORD
2. Графический редактор Paint
3. Табличный редактор Microsoft EXCEL
4. Программа подготовки презентаций Power Point
5. Создание интерактивных игр в программе Power Point по типу «Четвертый лишний»
6. Создание интерактивных викторин в программе Power Point
7. Создание мультфильмов в программе Power Point.

Участниками мастер – классов стали педагоги дошкольных образовательных организаций ГО г. Уфы Республики Башкортостан. Задания были распределены по уровням сформированности первоначальных компетенций и располагались последовательно. Все практические навыки закреплялись в самостоятельной деятельности.

На первом занятии прошло входное тестирование, которое показало уровень сформированности информационно – коммуникационной компетенции. Мастер-классы представляли собой серию теоретических и практических заданий. Педагоги решали тестовые задания, включавшие в себя вопросы по работе с редакторами и программами, позволившие определить уровень теоретической и практической подготовки.

Особое внимание в ходе мастер – классов уделялось формированию теоретической базы. Так педагоги познакомились и проанализировали Профессиональный стандарт педагога, в части формирования информационно-коммуникационных компетенций, Национальный стандарт по информации, библиотечному и издательскому делу (ГОСТ Р 7.0.97-2016), который помог сформулировать основные требования к оформлению документации.

В ходе мастер – классов у педагогов также были сформированы представления об использовании возможностей программ пакета Microsoft office для создания электронных образовательных ресурсов. Именно этому был посвящен цикл практических заданий.

Так возможности текстового редактора Microsoft Word позволяют создать различные коллажи, памятки и буклеты для презентации группы, дошкольной организации, собственного профессионального опыта.

Педагоги узнали, что графический редактор Paint представляет собой упрощенную версию программы Фотошоп и позволяет художественно обработать и оформить любую картинку или фотографию.

Возможности процессора Microsoft Excel так же не ограничиваются созданием таблиц, расчетом формул, построением диаграмм. Данная программа позволяет разработать простейшие викторины и электронные игры, которые с успехом можно применять при организации образовательной деятельности, проведении мониторинга, составлении индивидуальных маршрутов и т.п. В ходе практических занятий педагоги создали такие простейшие викторины как «Литературный герой», «Моя родина - Россия», «Любимая игрушка» и т.д.

Программа подготовки презентаций Microsoft Power Point предназначен не только для образовательных или деловых задач. Эта программа может быть использована для создания интерактивных игр, викторин и даже мультфильмов. Используя Power Point и творческие способности, возможно создать свою интерактивную викторину на любую тему. Участники мастер – класса самостоятельно разработали игры на исключение лишнего объекта: «Овощи – фрукты», «Домашние и дикие животные».

Изучая возможности программы Power Point для создания мультфильмов, педагоги учились задавать последовательность действий для одного объекта, перемещать объекты по слайду, автоматизировав данный процесс, записывать и редактировать звук в программе, преобразовывать слайд-шоу в видео файл. Из предложенного набора картинок и фотографий участники мастер-класса создали мультфильм в различных жанрах: «Ужасы», «Фэнтези», «Комедия» «Мелодрама». Так получились мультфильмы «Удивительные приключения на необитаемом острове», «В поисках сокровищ», «Море слезам не верит» и даже «Челюсти – 2020».

В завершении серии мастер – классов было проведено выходное тестирование, которое продемонстрировало изменение в уровне сформированности информационно-коммуникационных компетенций.

Таким образом, формирование у педагогов дошкольной образовательной организации необходимых компетенций, позволяющих применять информационно-коммуникационные технологии в профессиональной и повседневной деятельности, для организации образовательного процесса, саморазвития и самообразования – основная задача методических служб образовательных учреждений, района города, Республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Модернизация российского образования: документы и материалы. / Под ред. Э.Д. Днепров. – М.: ГО ВШЭ, 2019.

2. Программа «Информационное общество (2011 – 2020 годы)» от 15 апреля 2014г. – №313. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2008/02/16/informacia-strategia-dok.html> – Дата обращения: 04.02.2019.

3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н).

4. Соловьева Е.М. ИКТ-компетентность – требование профессионального стандарта педагога // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2018. – №10. – С.32-37.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва.

© Бороилова И.Г., Титова С.П., 2019

УДК 81

Т.А. Буркова, д-р филол. наук, профессор

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

О.А. Елисеева, студент 4 курса

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

Аннотация. Статья посвящена исследованию грамматических особенностей топонимов в немецком языке. Рассматриваются такие грамматические категории, как род, число, склонение, категория определенности и неопределенности. Анализируются особенности репрезентации данной группы ономастических номинаций в современной немецкой прессе.

Ключевые слова: топоним, грамматика, артикль, категория числа, категория рода, склонение.

Имена собственные занимают особое положение в системе языка, совершенно не задумываясь, мы каждый день встречаемся с ними и используем в своей речи. «Невозможно представить себе жизнь современного общества без географических названий, пишет известный специалист в области топонимики Э.М. Мурзаев. Они повсеместно и всегда сопровождают наше мышление с раннего детства. Всё на земле

имеет свой адрес, и этот адрес начинается с места рождения человека. Родное село, улица, на которой он живёт, город, страна – всё имеет свои имена» [2, 25].

Многообразие имен собственных, их широкое распространение в нашей жизни и сложность этого аспекта языка привели к возникновению особой отрасли языкознания – ономастики.

Ономастика является очень важным разделом современного языкознания, она представляет комплексную научную лингвистическую дисциплину, которая имеет свой терминологический аппарат, круг проблем, историю исследования и собственные методы исследования.

Одним из самых больших разделов ономастики является топонимика. Топонимика – это наука, изучающая топонимы, географические названия. Современный мир невозможно представить без географических имен. С точки зрения лингвистики, топонимы – это, в первую очередь, слова в языке, имена собственные, отражающие историю становления и развития конкретного языка. В связи с этим представляется необходимым осмысление топонимов и выявление закономерностей их появления, развития и изменения. Упомянутые вопросы лежат в сфере интересов специальной науки – топонимики [1, 6].

Данная статья представляет собой исследование, связанное с изучением грамматических особенностей употребления топонимов в современных средствах массовой информации. Корпус исследованных единиц составил 48 топонимов, отобранных методом частичной выборки из немецких электронных газет и журналов, таких как Deutsche Welle, Lexas, Slow German, Das offizielle Hauptstadtportal «Berlin», Wikipedia, bundesland24.de, das-Germany и der Weg.

Топонимы имеют ряд грамматических особенностей. Грамматические особенности топонимов могут быть разделены на следующие группы:

1. Употребление артикля. Жестких правил, регулирующих употребление артикля перед топонимами, не существует. Степень употребления или отсутствия артикля зависит от того, к какой группе топонимов они относятся. Даже в рамках одной группы могут быть различные исключения.

Так, названия частей света, населённых пунктов, областей и названия стран (если они среднего рода) употребляются без артикля: *Kommt die allgemeine Ausgangssperre in ganz Deutschland?* [5], *Migration als Chance für Afrika und Europa* [6].

При наличии определения названия городов, стран, частей света употребляются с определенным артиклем: *Das alte Europa macht das Rennen* [7].

Названия стран, которые употребляются только во множественном числе, всегда употребляются с определённым артиклем: *Die USA haben*

versucht, sich die Arbeit der Forscher zu sichern [8], *Neu hinzu kamen die Niederlande* [9].

Названия стран, в состав которых входят существительные Republik, Union, Staat, Königreich и их аббревиатурные соответствия употребляются с определенным артиклем: *Die Dominikanische Republik ist eines der beliebtesten Touristenziele der Karibik* [10].

Если название страны оканчивается на -ei, то страна употребляется с определённым артиклем: *Nun wollen Russland und die Türkei gemeinsam für Frieden sorgen* [11].

Названия некоторых стран употребляются с артиклем исторически, употребление артикля не может быть объяснено ни структурно, ни тематически: *Die Schweiz oder Frankreich haben Veranstaltungen ab 1000 Personen verboten* [12].

Такие страны как *der Irak, der Iran, der Jemen* употребляются с определённым артиклем, но в новостных публикациях и статьях их часто можно встретить без артикля: *Experten fordern bedingungslose Hilfe für Iran* [13].

Названия океанов, рек, морей, озер, горных массивов употребляются с определённым артиклем: *der Atlantische Ozean* [14], *Der Rhein ist einer der wichtigsten und längsten Flüsse Europas* [15].

Названия улиц и площадей употребляются с определённым артиклем: *der Alexanderplatz in Berlin, der Bernauer Straße* [16].

2. Категория рода. При классификации топонимов по родовому признаку исследователи опираются на тематический принцип. Так, названия стран, населённых пунктов и областей, обычно, среднего рода: *Er zieht in das teure Norwegen* [17]. Однако есть исключения из этого правила. Например, географические названия, оканчивающиеся на -ei, -ie, -e, -a относятся к женскому роду: *Die Frau stammt aus der Ukraine, der Mann aus der Normandie* [18].

Названия гор в немецком языке, обычно, мужского рода: *Der Harz ist das höchste Gebirge im Norden Deutschlands* [19]. Отдельные названия гор в немецком языке женского рода: *Die Eifel ist der deutsche Teil eines hohen Mittelgebirges in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen* [20].

Названия большинства немецких рек и многие иноязычные названия рек, оканчивающиеся на -a, или -e женского рода: *Die Elbe zählt zu den europäischen Flüssen* [21].

Большинство иноязычных названий и некоторые названия немецких рек мужского рода: *Der Dnepr hat mehrfach einen Namenswechsel erfahren* [22], *Der Rhein ist einer der wichtigsten und längsten Flüsse Europas* [23].

Отдельно можно выделить топонимы, род которых зависит от грамматического рода имени нарицательного: *die UdSSR (die Union), die BRD (die Republik), der Fichtelberg (der Berg), das Uralgebirge (das Gebirge)*.

3. Категория числа. По своей природе топонимы индивидуальны, они употребляются во множественном числе только в некоторых случаях. Например, когда речь идет о политических единицах [3, 47]: *die politische Geschichte beider Amerika, die zwei Frankfurt* [4, 192]. Существует также ряд топонимов, употребляющихся только во множественном числе: *die Kanaren, die Azoren, die Karpaten*.

4. Склонение топонимов. Как и личные имена в генитиве единственного числа топонимы имеют флексию –(e)s, которая у разных топонимов выражается по-разному. В родительном падеже флексию – s получают названия стран и областей среднего рода, которые употребляются без артиклей: *Und sie kommen nach Aachen, in die Mitte des alten Europas* [4, 201]. Другие падежи, а иногда и генитив определяется у топонимов предлогами: *nach Berlin* [4, 201].

При названиях стран, городов, областей, употребляющихся с определением в препозиции, флексия генитива –s является факультативной: *die politische Geschichte beider Amerika(s)* [4, 192].

При топонимах, оканчивающихся на -s, -ß, -z, -tz, -x флексия -(e)s неупотребительна. Значение посессивности выражается другими способами: 1) с помощью апострофа: *Florenz' Geschichte*; 2) использование апострофа является нечётким, особенно в устной речи, так как апостроф там не слышится. Поэтому возможна замена этой конструкции на предложную конструкцию с von: *die höchste Erhebung von Wales; die Fabriken von Chemnitz*; 3) употребление апеллятива перед топонимами: *die Fabriken der Stadt Chemnitz, die Theater der Hauptstadt Paris*; 4) с помощью использования устаревшей флексии –ens: *Chemnitzens Fabriken, Florenzens Krone* [4, 209].

Топонимы, употребляющиеся с артиклем, склоняются как обычные апеллятивы: *die Schönheiten des Schwarzwaldes, die ökologischen Probleme des Balkans, die Politik des Iraks* [4, 209].

На основе проанализированного материала можно сделать вывод, что топонимы обладают особенными грамматическими чертами, отличающими их от других имен существительных. Во многих случаях правила традиционной грамматики соблюдаются, однако присутствует большое количество исключений из правил, даже в рамках топонимов, относящихся к одной группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басик С.Н. Общая топонимика. – Минск: БГУ, 2006. – 200 с.
2. Мурзаев Э.М. География в названиях. 2-е изд., перераб., доп. – М.: Наука, 1982. – 176 с.
3. Мурясов Р.З. Имя собственное в современном немецком языке. – Уфа: БГУ, 1983. – 76 с.
4. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bd. 4 Mannheim etc.: Duden-Verlag, 1990. – 864 s.

5. <https://www.dw.com/de/coronavirus-kommt-der-shutdown/a-52876444>
6. <https://www.dw.com/de/migration-als-chance-f%C3%BCr-afrika-und-europa/a-52825733>
7. <https://www.dw.com/de/das-alte-europa-macht-das-rennen/a-1064168>
8. <https://www.dw.com/de/deutscher-corona-impfstoff-nicht-nur-f%C3%BCr-die-usa/a-52782220>
9. <https://www.dw.com/de/coronavirus-who-warnt-vor-ausbreitung-in-weitere-l%C3%A4nder/a-52568434>
10. <https://www.dw.com/de/dominikanische-republik-tourismus-bringt-korallenriffe-in-not/av-52723348>
11. <https://www.dw.com/de/protest-gegen-russisch-t%C3%BCrkische-patrouillen-in-idlib/a-52780706>
12. <https://www.dw.com/de/corona-krise-warum-gibt-es-in-deutschland-nicht-mehr-verbote/a-52692093>
13. <https://www.dw.com/de/experten-fordern-bedingungslose-hilfe-f%C3%BCr-iran/a-52860007>
14. <https://www.lexas.de/ozeane/atlantik/index.aspx>
15. <https://slowgerman.com/2017/11/08/rhein/>
16. <https://www.berlin.de/mauer/orte/gedenkstaetten/gedenkstaette-berliner-mauer/>
17. <https://www.das-germany.de/stranyi-na-nemetskom-yazyike/>
18. <https://www.dw.com/de/kommentar-aljona-und-bruno-sie-k%C3%B6nnen-fliegen/a-42600865>
19. <https://derweg.org/deutschland/besuchen/deutschlandreise27/>
20. <https://de.wikipedia.org/wiki/Eifel>
21. <https://bundesland24.de/fluesse/die-elbe/>
22. <https://de.wikipedia.org/wiki/Dnepr>
23. <https://slowgerman.com/2017/11/08/rhein/>

© Буркова Т.А., Елисеева О.А, 2019

УДК 579.26

*Л.А. Гайсина, д-р биол. наук, доцент,
Л.М. Сафиуллина, канд. биол. наук, доцент,
Л.А. Хасанова, А.И. Фазлутдинова, канд. биол. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ВЛИЯНИЕ ВЫСОКИХ ТЕМПЕРАТУР НА МОРФОЛОГИЮ ЦИАНОБАКТЕРИИ *MICROCOLEUS VAGINATUS GOMONT EX GOMONT*

Microcoleus vaginatus Gomont ex Gomont является типовым видом рода *Microcoleus* (Cyanobacteria). Он является одним из наиболее широко

распространенных видов цианобактерий (Rindi, 2007). Этот вид особенно характерен для аридных местообитаний (Голлербах, Штина, 1969). *M. vaginatus* встречается в составе микробиотических корок в пустынях Северной Америки (Johansen, Clair, 1984; Flechtner et al., 2008). Цианобактерия относилась к числу наиболее часто встречающихся видов водорослей криптогамных корок парка Camp Floyd, расположенного в районе пустынь и полупустынь юго-запада США и в районе Juab Country при зарастании кострища (Clair et al., 1986). Ряд исследователей относят *M. vaginatus* к наиболее широко распространенным и экологически важным видам в почвенных корочках по всему миру (Johansen, Shubert, 2001). Широкое распространение *M. vaginatus* позволяет предположить, что он обладает устойчивостью к воздействию высоких температур.

Целью исследования было изучение влияния нагревания на морфологию *M. vaginatus*. Цианобактерии культивировали на жидкой питательной среде Болда (Bischoff, Bold, 1963). Суспензию водорослей или цианобактерий подвергали 20 минутной экспозиции при $t=30-76^{\circ}\text{C}$ с интервалом 2°C , после чего водоросли инкубировали при комнатной температуре. Просмотр проводили через 14 дней.

Морфологию цианобактерий оценивали с использованием микроскопа Axio Imager A2 с реализацией дифференциально-интерференционного контраста с камерой Axio Cam MRC при увеличении $\times 1000$ с использованием масляной иммерсии. Микрофотографии выполняли при помощи программы AxioVision 4.9.

В интервале $30-48^{\circ}\text{C}$ морфология *M. vaginatus* практически не изменялась, наблюдалось активное движение трихомов (рисунок 1, а-в). При нагревании до 50°C происходило разрушение большей части трихомов, однако сохранившие нормальную морфологию трихомы были подвижными (рисунок 31, г). При $52-70^{\circ}\text{C}$ наблюдали обесцвеченные неподвижные мертвые трихомы, причем с ростом температуры степень обесцвечивания постепенно возрастала (рисунок 1, д, е).

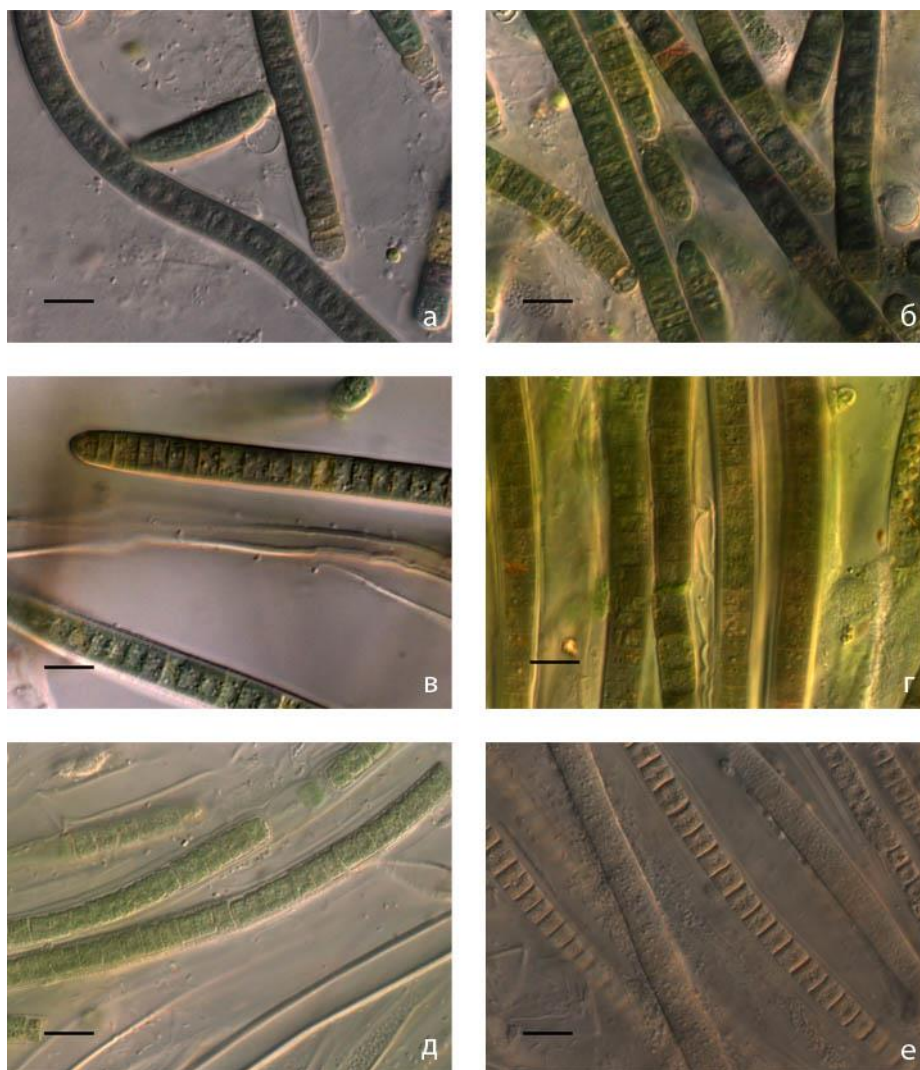


Рисунок 1 – Влияние высокой температуры на *Microcoleus vaginatus*: а – контроль (20 °С); б – 30°С; в – 48°С; г – 50°С; д – 54°С; е – 70°С. Шкала – 10 μm

Нагревание не оказало влияния на длину и ширину трихомов, однако вызывало увеличение объема нитей, описываемое полиномиальной регрессионной моделью, достоверность которой подтверждалось значением Р, которое было значительно меньше 0,05 ($7,811 \times 10^{-495,1} + 1,232 \times 10^4$; χ^2 : $2,7287 \times 10^{10}$; AIC: 16,874; R^2 : 0,030968; F: 20,565; p (regr): $1,6161 \times 10^{-9}$) (рисунок 2).

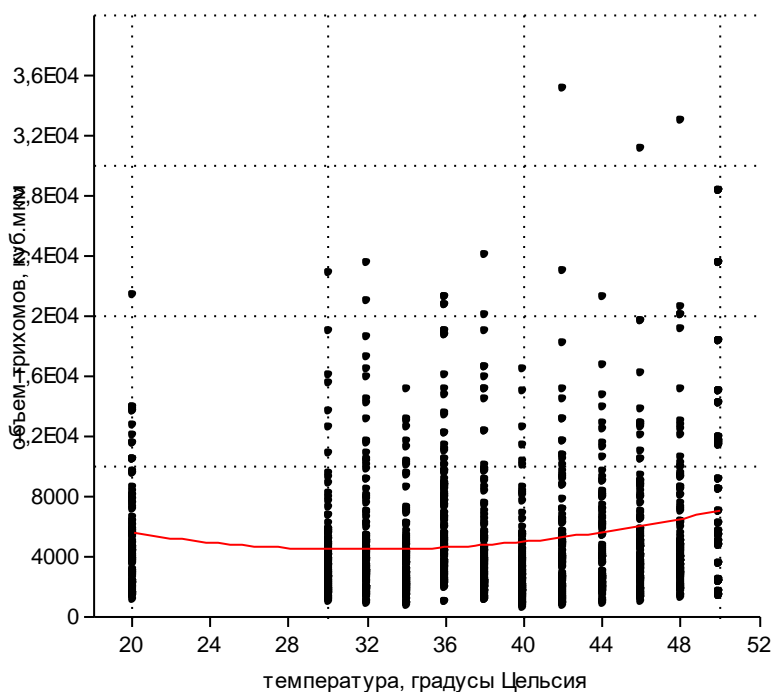


Рисунок 2 – Влияние температуры на объем трихомов *Microcoleus vaginatus*

Сравнение результатов с данными предыдущих исследований по влиянию температуры на цианобактерию *Cylindrospermum michailovskoënsе* показали, что устойчивость *M. vaginatus* к высоким температурам была выше на несколько градусов: *C. michailovskoënsе* выдерживал нагревание до 40°C, в то время как *M. vaginatus* – до 48°C (Гайсина и др., 2008).

M. vaginatus сохранял морфологию и способность к активному движению трихомов при нагревании до 50° С. Такая термоустойчивость может объяснять широкое распространение этого вида в пустынях (Boyer et al., 2002).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайсина Л.А., Фазлутдинова А.И., Сафиуллина Л.М., Пурина Е.С., Абузарова Л.Х., Кокорина Л.В., Мухаметова Г.М., Бакиева Г.Р. Влияние экстремальных экологических факторов на почвенные водоросли // Фундаментальные и прикладные проблемы ботаники в начале XXI века: Материалы всероссийской конференции. Петрозаводск, 22–27 сентября 2008 г. 2008 б. Часть 2: Альгология. – С.23-26.
2. Голлербах М.М., Штина Э.А. Почвенные водоросли. – Л.: Наука, 1969. – 228 с.
3. Bischoff H.W., Bold H.C. Phycological studies. IV. Some soil algae from Enchanted Rock and related algal species. University of Texas Publications 6318, Austin, Texas, 1963. 95 pp.

4. Clair L.L.St., Johansen J.R., Webb B.L. Rapid stabilization of fire-disturbed sites using a soil crust slurry: inoculation studies // Reclamation and Vegetation Research. 1986. – Vol.4. – P. 261-269.
5. Flechtner V.R., Boyer S.L., Johansen J.R., DeNoble M.L. *Spirirestis raphaelensis* gen. et sp. nov. (Cyanophyceae), a new cyanobacterial genus from arid soils // Nova Hedwigia. 2002. – Vol.74. – P.1-24.
6. Flechtner V.R., Johansen J.R., Belnap J. The biological soil crusts of the San Nicolas Island: enigmatic algae from a geographically isolated ecosystems // Western North American Naturalist. 2008. – Vol. 68 (4). – P. 405-436.
7. Johansen J.R., Clair L.L.St. Recovery patterns of cryptogamic soil crusts in desert rangelands following fire disturbance // The Bryologist. 1984. – Vol.87 (3). – P. 238-243.
8. Johansen J.R., Shubert L.E. Algae in soil // Nova Hedwigia. 2001. – Beiheft 123. – P. 297-306.
9. Rindi F. Diversity, distribution and ecology of green algae and cyanobacteria in urban habitats /Edited by J.Seckbach. Algae and Cyanobacteria in Extreme Environments. – Springer, 2007. – P. 619-638.

© Гайсина Л.А., Сафиуллина Л.М.,
Хасанова Л.А., Фазлутдинова А.И., 2019

УДК 004.042

*А.С. Галлямов, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
А.С. Филиппова, д-р техн. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
В.М. Картак, д-р физ.-мат.наук, зав.каф.ВТиЗИ
УГАТУ, г. Уфа*

ОЦЕНКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН ВИКТОРИН

Разработка и использование программного приложения для проведения онлайн викторин (тестирований) по различным направлениям, с поддержкой механизмов по добавлению и изменению вопросов в различных тематиках является перспективным направлением для использования в вузе. Подобный программное приложение поможет использовать базу данных участников тестирования для профориентационной работы вуза.

Онлайн викторины и тесты широко применяются для оценки уровня остаточных знаний по той или иной теме. Актуальным является разработка и использование информационного ресурса для онлайн викторин по различным направлениям с поддержкой механизма добавления и изменения вопросов в различных тематиках.

Рассмотрим экономическую обоснованность разработки и использования программного приложения для массового онлайн тестирования знаний в виде викторины [1]. В данной статье, рассмотрим его оценку экономической эффективности.

Обоснование экономической эффективности онлайн викторин осуществляется на основе сравнения базового и проектного вариантов организации информационной системы. В качестве базового варианта, принята организация очной викторины.

При этом проектный вариант организации онлайн викторины обладает дополнительными, не свойственными базовому варианту организации проведения онлайн викторины, характеристиками, за счет которых, в том числе, экономическая целесообразность проектного варианта выше, чем у базового.

Экономическая эффективность проекта обусловлена косвенными и прямыми эффектами от внедрения проекта. К прямым эффектам относятся качественные и количественные улучшения организации всех этапов работы с информацией по сравнению с базовым вариантом организации проведения онлайн тестирований. К косвенным относятся эффекты, возникающие в связи тем, что проект обладает дополнительными характеристиками, использование которых приведет не только к окупаемости, но и позволит извлекать прибыль для дальнейшего совершенствования проекта.

Для обоснования прямой экономической эффективности сравним организацию викторины, включающего 50 вопросов, для двух типов групп: малой, численностью 30 респондентов и большой численностью 1000 респондентов. Для базового варианта предполагается проведение очной викторины в обоих вариантах, а для проектного варианта проведение викторины в малой группы предполагается также очно, а для большой группы заочно рассредоточено. Трудовые затраты оцениваются в человекочасах, а денежные – в рублях. Сравним оценочные трудовые и финансовые затраты по базовому и проектному вариантам. Проведем оценочное сравнение трудовых и финансовых затрат для обоих вариантов организации проведения онлайн викторины.

По некоторым показателям производились оценка и расчет примерных затрат. Для показателя «Обеспечение респондентов опросными листами» взяты следующие расчетные значения: стоимость 1 экз. бумажного варианта теста 3.3 рубля (5 листов по 0.66 копеек в стоимость

которого входит лист бумаги и расход тонера. Амортизация, общие затраты университета в расчет не берутся).

Расчетная скорость распечатки бумажного варианта теста 30 стр./мин. без учета прочих временных затрат. Раздача тестов 5 минут на 30 человек. Временные затраты на устное оповещение респондентов при онлайн викторины в группе 30 человек такие же. А варианта с онлайн викторины 1000 респондентов – это уже рассредоточенный опрос, расходы, на информационное сопровождение которого равны для очного варианта с таким же количеством участников. Поэтому в расчет берутся только указанные затраты.

При условии, что очные опросы викторин проводятся в аудиториях вместимостью до 100 человек, а онлайн викторины в малых группах в компьютерных залах вместимостью до 30 человек. В обоих случаях требуется человек для обеспечения процесса тестирования кроме онлайн теста для большой группы. Поэтому для базовых вариантов на 30 и 1000 респондентов требуется 1 и 10 человек соответственно, а для онлайн тестирования требуется только 1 человек для опроса 30 респондентов. Сбор и обработка результатов подразумевает просто получение готовых результатов проверки теста по всем участникам без дальнейшей статистической обработки, обратной связи с респондентами.

Экономическая оценка вариантов организации проведения онлайн тестирования для двух вариантов показала, что разработка системы целесообразна только при организации примерно 25 тестов для 1000 респондентов каждый. Однако такая оценка приведена лишь для иллюстрации примерных трудовых и финансовых затрат для вариантов организации онлайн тестирований.

Применение проектного варианта на практике, конечно, может быть более широким, и использование онлайн тестирования будет оправданным. Главные преимущества проектного варианта – это возможность недорогой организации массовых рассредоточенных тестов, несопоставимая с базовым вариантом, а также большая скорость сбора и обработки результатов тестирований.

Выше изложенный материал позволяет сделать заключение о целесообразности разработки программного приложения для организации массовых мероприятий. Кроме того, несомненным преимуществом является автоматизация полученных данных и возможность использовать информацию о заинтересованных группах для профориентационной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рочев К.В. Информационные технологии. Анализ и проектирование информационных систем: учебное пособие // К.В. Речев. – 2-е изд. испр. – Санкт-Петербург: Лань, 2019. – 128 с.

© Галлямов А.С., Филиппова А.С., Картак В.М., 2019

*Р.К. Гарипов, д-р филол. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА: НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности работы над грамматикой на уроке испанского языка, а именно с учебным материалом на тему «Неопределенные местоимения «todo», «cada».

Ключевые слова: грамматика, грамматический навык, неопределенные местоимения.

Обучение иностранному языку занимает важное место в системе российского образования. Каждый современный человек должен владеть хотя бы одним иностранным языком. Главная цель обучения иностранному языку заключается в свободном общении. В свою очередь, свободное общение базируется на умении правильно, грамотно строить свою речь, что невозможно без знания специфики грамматики иностранного языка. Грамматика по праву называется «каркасом» всей языковой системы, который складывается из определенного набора грамматических навыков [5].

По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, грамматический навык – это «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [6].

Психолог Б.В. Беляев, отмечает, что «грамматические знания положительно влияют на владение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются грамматические особенности иноязычной речи и когда непосредственно вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи изучаемого языка» [2].

Рассмотрим особенности работы с грамматическим материалом на уроке испанского языка по теме «Неопределенные местоимения «todo», «cada». Данный материал является непростым для понимания российских школьников. Поэтому рекомендуется вводить материал структурно, последовательно, с использованием наглядного материала.

Таким образом, можно говорить о том, что только осмысленное сочетание обучению грамматике и непосредственное закрепление грамматического материала в речи помогут педагогу в формировании коммуникативных навыков учеников.

Рассмотрим особенности работы с грамматическим материалом

на уроке испанского языка по теме «Неопределенные местоимения «todo», «cada». Данный материал является непростым для понимания российских школьников. Поэтому рекомендуется вводить материал структурно, последовательно, с использованием наглядного материала, представленного ниже.

<p>Что такое определенные местоимения?</p> <p>Местоимения делятся на 2 группы: местоимения-прилагательные и местоимения-существительные.</p>	<p>Неопределенные местоимения указывают на неизвестные или неточно известные говорящему, т.е. неопределенные, предметы, признаки и количества.</p>
<p>Вместо какой части речи могут использоваться в предложении местоимения-прилагательные?</p>	<p>имя прилагательное.</p>
<p>А местоимение-существительное?</p>	<p><i>имя существительное</i></p>
<p>Местоимение относится к разряду неопределенных местоимений и может употребляться как местоимение-существительное, т.е. заменять собой в предложении существительное и употребляться самостоятельно. В этом случае оно переводится как – всё.</p>	<p>Также и как местоимение-прилагательное, т.е. всегда предшествует определяемому существительному и согласуется с ним в роде и числе, в предложении чаще всего употребляется с артиклем. В этом случае оно переводится как – весь. [7].</p>
<p>В первой колонке вы видите местоимение «todo» как местоимение-существительное. Например: Todo está bien – Все обстоит хорошо Aquí todos hablan español - Здесь все говорят по-испански Todas son estudiantes - Все они студентки Как переводится местоимение «todo» в этих предложениях?</p>	<p>А теперь посмотрите на 2 колонку. Давайте прочитаем примеры: El trabaja todo el día – Он работает весь день Todos mis hermanos viven aquí – Все мои братья живут здесь Todas estas revistas son francesas – Все эти журналы французские.</p>
<p>Также существуют некоторые особенности в употреблении неопределенного местоимения «todo», которые необходимо запомнить.</p>	<p>И еще одна особенность. Если существительное, определяемое местоименным прилагательным «todo», употребляется без артикля, «todo» имеет значение – всякий.</p>

<p>Если существительное, определяемое местоимением «todo» употребляется с неопределенным артиклем, то сочетания todo un/toda una имеют значение – целый, целая. Например: Es todo un programa. – Это целая программа. Es todo una teoría. – Это целая теория.</p>	<p>Например: En esta biblioteca hay toda clase de revistas. – В этой библиотеке имеются всякие журналы. Итак, какие же особенности имеет местоимение «todo»?</p>
<p>А теперь переходим к следующему неопределенному местоимению - «cada». Переводится – каждый. Оно также может употребляться как местоимение-существительное и как местоимение-прилагательное. Как местоимение-прилагательное оно имеет одну и ту же форму для обоих родов и чисел и употребляется только перед существительным. Посмотрите на доску. Например: Leo diarios rusos cada día. – Я читаю русские газеты каждый день. Escucho cada transmisión de radio en español. – Я слушаю каждую радиопередачу на испанском языке.</p>	<p>Что касается формы местоимения «cada» в форме местоимения-существительного, в испанском языке местоимению каждый соответствует словосочетание cada uno/cada una. Например: Cada uno (una) debe trabajar bien. – Каждый (каждая) должен (должна) работать хорошо. Cada uno (una) de los alumnos (las alumnas) comprende esto. – Каждый (каждая) из учеников (учениц) понимает это.</p>

Таким образом, работа на уроке проходит продуктивно, материал излагается последовательно, что позволяет сформировать в сознании школьников четкую структуру употребления неопределенных местоимений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 96с.
2. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М., 1964. – 26с.
3. Гарипов Р.К. О разных подходах к определению понятия категории// Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21. – № 3. – С. 735-738. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27260817>

4. Гарипов Р.К. Метафоризация и текст: монография / Р.К. Гарипов; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. Уфа, 2009. – 179 с. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20030154>

5. Alarcos Llorach E. Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1994.

6. RAE. Nueva gramática básica de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 2011.

7. Cabello Peña H., Infante Miguel H. El pronombre indefinido uno // La desfocalización del centro deíctico a través de la segunda persona del singular. URL: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1274/pronombre-indefinido.html> (дата обращения: 30.01.2019).

© Гарипов Р.К., 2019

УДК 81

*О.В. Гергель, канд. филол. наук,
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ПАРАДИГМА ОБРАЗОВ В СРАВНЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ)

Понятие «образ» является категорией таких наук как психология, литературоведение, лингвистика, социология и др. В психологии образами начинает заниматься Эдуард Титченер. Важное место в этом поле занимает теория архетипов К.Г. Юнга. Исследуя мифологию и художественное творчество разных цивилизаций, Юнг пришел к заключению, что в основе разных культур (отдаленных друг от друга не только во времени, но и в пространстве) лежат общие архетипичные символы, которые являются элементами такой целостной структуры как «коллективное бессознательное». Юнг называет архетипом фигуру, «повторяющуюся на протяжении истории везде, где свободно действует творческая фантазия» [3, 192].

Большой вклад в развитие теории образа и образности внес С.М. Мезенин. По его мнению, любая форма образности, как речевой, так и языковой, содержит в своей логической структуре три компонента:

- 1) референт, коррелирующий с гносеологическим понятием предмета отражения;
- 2) агент, т.е. предмет в отраженном виде;
- 3) основание, т.е. общие свойства предмета и его отражения, обязательное наличие которых вытекает из принципа подобия [3].

В современных исследованиях образ все чаще рассматривают с точки зрения лингвокультурологии, уделяя внимание одной из самых важных составляющих понятия «образ» – внешности (работы Г.В. Борисовой, Ю.В. Клюкиной, А.А. Коробейниковой, Н.В. Павлович, М.Б. Саниной, Т.В. Селизовой, Е.А. Филиппенко и др.). Наряду с этим, есть работы, в которых образ и его составляющие рассматриваются через сравнение (Н.А. Березняк, И.А. Железнова-Липец, М.Н. Крылова, М.Е. Прохорова и др.).

Поскольку в нашем исследовании речь идет о собирательных образах мужчин и женщин, в наши задачи входит выявление всего набора признаков и качеств мужчин и женщин, которые находят отражение в сравнительных конструкциях разных авторов. Мы также хотим проследить, какие образы используют авторы для того, чтобы описать, охарактеризовать, или дать оценку мужчине или женщине.

В нашем исследовании под набором признаков и качеств мужчин и женщин мы имеем в виду следующее:

- внешность:
 1. *She looked like a dark-haired elf sitting on Christiana's cat. (HRH)*
 2. *He took a deep bow, looking a bit like the Wizard of Oz in his tight white suit. (Gossip Girl)*
- физические действия:
 3. *She was circling around their office like a big shark. (I Still Dream About You)*
 4. *He shook his head, like a horse ridding itself of flies. (A Rural Affair)*
- эмоционально-психическое состояние:
 5. *She feels powerful. Like a predator. (Sex and the City)*
 6. *He didn't feel like Prince Charming; he felt helpless and trapped like Rapunzel. (Gossip Girl)*
- голос:
 7. *Jancy spoke, her voice pouring over Sally like cream. (Trading Up)*
 8. *The soft rumble of his voice drifted over her skin like the leading edge of the storm. (What I Did For Love)*
- межличностные отношения:
 9. *Maggie found herself getting up and following Hazel right back into the elevator like a large dog trailing after Piel Piper. (I Still Dream About You)*
 10. *He was focused on me like bird of prey on mouse scurrying in the gross. (Temptation)*
- физические качества:
 11. *She's so thin and pale, she looks like a dropping flower. (Twenties Girl)*
 12. *You are skinny as a telephone post. (Help)*
- внутренние качества, черты характера:
 13. *The mother-in-law of yours is like Stalin. (Mini-Shopaholic)*

- физиологическое состояние и процессы:

14. *I sweat like iced tea in August. (Help)*

15. *He smelled like starch. (Help)*

- манеры, привычки, поведение:

16. *Like a puppy, he had to be out every day, either doing something constructive or determinedly enjoying himself. (The Wedding Girl)*

- мыслительная деятельность:

17. *My mind was racing in circles, like a dog after its tail. (One Day In May).*

Выделенные компоненты образа являются тематическими группами, в которые сравнения были распределены в результате лексико-семантического анализа. Необходимо отметить, что при анализе образов мужчин и женщин, было установлено наличие существенной разницы относительно состава и количественных характеристик каждого из компонентов, указанных выше.

В связи с этим, мы считаем, что в нашем исследовании понятие «образ» следует рассматривать как некий продукт художественного приема сравнения, имеющий целью охарактеризовать, дать оценку человеку (мужчине и женщине), его/её внешности, действиям, манерам, поступкам, эмоциональному состоянию, физическим/внутренним качествам и т.д.

В нашем исследовании мы пользуемся терминами «парадигма образов», «образные парадигмы». Термин «парадигма образов» был предложен Н.В. Павлович, которая исследовала поэтические образы на основе русской художественной литературы 18-20 вв. Автор дает следующее определение этому термину: «Парадигма образов – это инвариант ряда сходных с ним образов, который состоит из двух устойчивых смыслов, связанных отношением отождествления» [2, 14]. По словам Н.В. Павлович, инвариант образа представляет собой сложный смысл: $X \rightarrow Y$, где X и Y обозначают понятия, находящиеся в отношении противоречия, а стрелка показывает направление отождествления X и Y . При этом X и Y есть инварианты лексических рядов, X – того, что отождествляется, а Y того, с чем происходит отождествление. То, что отождествляется (X), принято называть левым компонентом парадигмы, а то, с чем происходит отождествление (Y), – правым компонентом парадигмы. Возьмём, к примеру, парадигматический ряд *face* → *apple*:

18. *Her face was round like an apple and withered like an apple kept too long. (Scarlett)*

Левым компонентом парадигмы является слово *face*, а правым – *apple*.

Наряду с этим, Н.В. Павлович выделяет основные четыре типа парадигм, учитывая характер элементов X и Y :

1) парадигмы типа «*имя* → *имя*», элементами которых являются «сущности» или «имена» (лицо → яблоко в примере *Her face was round like an apple*);

2) парадигмы типа «*свойство* → *свойство*» (живой → неживой);

19. *Holding up his arm, he looked like the Statue of Liberty. (If You Could See Me Now)*

3) парадигмы типа «*действие* → *действие*»:

20. *She narrowed her eyes which glowed like a birthday cake. (Flawless)*

4) парадигмы типа «*ситуация* → *ситуация*», где X и Y являют собой инварианты ситуаций:

21. *Nico didn't meet any women like Victory and when they began talking, it was like two dogs realizing they belonged to the same breed. (Lipstick Jungle).*

В данном примере ситуацией X является словосочетание *they began talking*, ситуация Y – *two dogs realizing they belonged to the same breed*.

В нашем исследовании мы рассматриваем парадигмы образов мужчин и женщин, реализуемых в сравнительных конструкциях в творчестве современных авторов-женщин. В нашем случае, левый элемент парадигмы представлен лексемами и словосочетаниями, которые образуют тематические группы, объединенные по общему признаку. Эти тематические группы отражают набор тех признаков и качеств мужчин и женщин, которые чаще всего находят отражение в сравнении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мезенин С.М. Образность как лингвистическая категория // Вопросы языкознания. – М., 1983. – № 6. – С. 48-57.

2. Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. – М., Наука, 1995. – 491 с.

3. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 297 с.

© Гергель О.В., 2019

УДК 330.341.1

*В.С. Горбунов, д-р ист. наук, профессор,
Г.М. Мкртчян, аспирант
БГПУ им. М. Акмуллы*

ИСТОРИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В НЕФТЕДОБЫЧУ БАШКИРИИ

Аннотация. Рассмотрены этапы модернизации и внедрения инновационных технологий в нефтедобычу Башкирии в XX – начале XXI веков. Выявлены важнейшие достижения, связанные с внедрением

инноваций в технологии нефтедобычи в регионе, в советский и постсоветский периоды. Анализ раскрывает взаимосвязь технических и технологических аспектов с экономическими, политическими и экологическими проблемами страны и региона.

Ключевые слова: нефтедобыча, Башкирия, техника, технология, модернизация, инновация, теоретические и практические проблемы.

Как известно, нефть является одним из самых важных и востребованных источников энергии в мире и составляет более трети мирового энергопотребления. Башкортостан представляет собой один из регионов страны, который обладает этими ресурсами, что существенным образом сказывается на его экономическом и социальном статусе среди субъектов Российской Федерации.

Начало освоения нефтяных ресурсов Башкирии относится к 1929 году, когда забившие в мае-июне 1932 года нефтяными выбросами скважины положили начало башкирской нефтедобыче.

История нефтяной отрасли в Башкирии получила достаточно широкое освещение как в средствах массовой информации, так и в научных публикациях [1; 3; 5; 6; 9; 11; 12; 13; 15]. Наиболее полный анализ истории нефтяной и нефтеперерабатывающей промышленности в республике приводится в работах Зиязетдинов Р.М. [9] в том числе, его докторской диссертации [10]. В данной статье рассматривается история внедрения инновационных технологий в нефтедобычу.

Все процессы освоения способов нефтедобычи и нефтепереработки представляют собой, по нашему мнению, цепь непрерывных поисков и внедрений новейших механизмов, аппаратуры и технологий – от первоначального ударно-канатного способа добычи к самым высокотехнологичным способам добычи. Уже в конце XIX века нефтяники перешли к инновационной роторной добыче, которая ускорила, сократила время и упростила весь процесс нефтедобычи. Этот способ, по сути дела, в известной степени дожил до настоящего времени в различных видах модернизаций и инноваций.

Нефтедобыча в Башкирии возникла и напрямую связана с развитием этой отрасли в СССР и Российской Федерации, хотя в постсоветский период в условиях рыночных отношений у республики расширились возможности выстраивать напрямую взаимоотношения с зарубежными партнерами.

В этой связи, представляет интерес попытка выделения условных этапов в развитии инновационных процессов в разработке башкирских нефтяных месторождений.

Напомним, что конец XIX – начало XX веков ознаменовалось революционной сменой источников энергии. На смену паровым двигателям пришли двигатели внутреннего сгорания, которые превратили

нефтедобычу в приоритетную, стратегическую область экономики и геополитики.

Наряду с США, Россия в начале века занимала ведущее место в мировой нефтедобыче. Важную роль сыграли возникшие транснациональные компании, которые вкладывали серьезные средства в разработку богатых месторождений в Кавказском регионе. Гражданская война и разруха в стране в послереволюционные годы привели к резкому спаду добычи нефти, создав острый дефицит нефтепродуктов. Огромными усилиями компартии и советского правительства к 1928 году удалось достичь цифр начала века. Главным источником получения нефти оставались Бакинские и Кавказские месторождения. В условиях политической и экономической изоляции СССР в этот период особо остро стоял вопрос поисков новых месторождений на пространствах огромной страны.

В этой связи необходимо особо подчеркнуть вклад выдающегося геолога академика И.М. Губкина. Его фундаментальная монография содержала концепцию по теории нефти, а также прогнозы потенциальных месторождений нефти на территории СССР. К числу таких регионов, содержащих запасы нефти, он отнес территорию Волго-Уралья [6]. Теоретические прогнозы И.М. Губкина воплотил в жизнь его ученик, геолог А.А.Блохин. Вклад этого талантливого геолога и мужественного человека и его коллег и помощников, не нашел, к сожалению, пока должной оценки в истории нефтяной отрасли Башкирии [10]. Анализ и оценка состояния нефтяной отрасли в БАССР дан в ряде работ историков Башкортостана [12; 1; 10].

Техническое оснащение нефтедобычи в 30-40-е годы в Башкирии находилась на уровне технологий того периода. При этом следует упомянуть, что помощь в восстановлении нефтедобычи на Кавказе была оказана рядом зарубежных компаний. В целом же добыча нефти была связана со слабой механизацией и преобладанием тяжелого физического труда. Башкирским нефтяникам в этот период большую помощь оказывали практически все предприятия и структуры, занимающиеся в стране теоретическими и практическими проблемами разведки добычи нефти и газа. Серьезная помощь шла из кавказско-бакинского региона.

С открытием в Башкирии нефтяных запасов возник вопрос об оформлении организационной структуры новой отрасли. Одними из первых трестов были созданы в Ишимбае и Туймазах, главных районах нефтедобычи в БАССР. В целях оптимизации деятельности отрасли в 1935 году был создан трест «Башнефть», а в 1946 году произошла его реорганизация в его состав вошли тресты «Ишимбайнефть», «Туймазанефть», «Башнефестрой», «Башнефтепроект», «Баштехснабнефть», а так же Ишимбайский машиностроительный завод и завод «Красный пролетарий» в г. Стрелитамаке.

Промыслы Башкирии с самого начала были обеспечены оборудованием, полученным, главным образом, из бакинских предприятий, в которых по-прежнему использовался технический парк, оставшийся от иностранных нефтяных компаний. Бакинские нефтяники практически полностью отошли от тартанного метода добычи к использованию глубинных насосов. Важную роль в техническом обеспечении и отечественной модернизации нефтяной отрасли в Башкирии сыграл перевод в годы войны из Азербайджана двух специализированных заводов в Ишимбай и Стерлитамак. В годы советской власти Ишимбайский машиностроительный завод и завод Красный пролетарий снабжали разнообразным оборудованием не только предприятия Башкирии и других регионов страны, и поставляли его в другие страны. Даже в условиях сложных рыночных отношений эти предприятия в постсоветский нашли свою нишу среди потребителей.

Успехи научно-технической революции во всех сферах науки производства сделали процесс инновационно-динамичным и обратимым. Открытие огромных нефтяных запасов на Ближнем Востоке, Северной и Южной Америке и других районах мира привели к острой конкуренции и не контролируемой добычи углеводородных ресурсов. Если все мировые запасы углеводородного сырья оцениваются условно и оптимистично 1,7 трл.т., то ежегодное его потребление достигает более 4,3 млт.т. При этом, потребление крайне неравномерное.

Россия, как известно, входит в число лидеров по добыче нефти мире. Её запасы составляют по разным оценкам примерно в 80 млрд баррелей, а при нынешней суточной добычи ее хватить не более, чем на два десятка лет. Значит особо остро стоит вопрос об открытии новых месторождений, оснащение отрасли новейшим оборудованием и инновационными технологиями, снижении себестоимости и повышении квалификации занятых на производстве специалистов. Все это означает необходимость учета в нефтедобыче экономического, экологического, технико-технологического и геополитического аспектов, которые находятся в тесной взаимосвязи с диктатом современных цифровых технологий. Говоря о технико-технологических проблемах то наиболее важными, на наш взгляд, являются внедрение инновационных методов в поисках новых месторождений и оценки их дебета, внедрение инновационных методов и технологий при сооружении скважин и оптимизации добычи нефти и газа. Но при развитии и применении различного вида инноваций основой остается: бурение, насосный способ извлечения нефти при помощи установок электроцентробежного насоса (УЭЦН), штанговых и лопастных насосов, а также использование насосно-компрессионных труб (НКТ).

Поскольку работа носит, в известной степени, характер предварительного сообщения, мы, считаем возможным выделить несколько этапов

в истории нефтедобычи в Башкирии в динамике внедрения инновационных методов.

Первый этап (1930-1945) связан со становлением нефтяной отрасли в БАССР и само производство носило, в известной степени, инновационный характер. Новшества были во всем: проведении всех этапов бурения скважин, организации труда, хранении и транспортировке добытой нефти, получении квалификации и профессии нефтяника. Как и в других отраслях производства в Советском Союзе, среди нефтяников формировался круг изобретателей и рационализаторов из числа рабочих и инженерно-технических кадров, которые в тот период были крайне редкими. То есть, инновация носила стихийно-практический характер. Возникшие организационные структуры в системе «Башнефть» уже с первых шагов активно поддерживали рабочие инициативы и соревновательный дух на промыслах.

Послевоенный период (1945-1980) связан с интенсивным процессом восстановления народного хозяйства в стране и его регионах. Увеличение добычи нефти приобрели приоритетный характер. Волго-Уральский нефтеносный регион занял ведущее место в стране. В 50-60-е годы Башкортостан превратился в крупнейший центр, занимая второе место по добыче и первое место по переработке нефти. Широкое использование технических и технологических инноваций, связанных с применением турбобура и электробура, значительно повысило производительность труда. В 70-80-е годы, по разным причинам, главным образом с негативными процессами развития экстенсивной экономики, наблюдается спад производства.

Современный период (1991 – начало XXI в.). Серьезные испытания и многочисленные проблемы в нефтяной отрасли Башкирии произошли в постсоветский период. В самом начале развития рыночной экономики власти и бизнес искали пути сотрудничества с зарубежными фирмами, который не получил широкого развития. Государство и власти на местах в настоящее время ищут пути реализации проектов, основанных на внутренних ресурсах. Использование инновационных технологий в современных условиях содержат иной смысл и приоритеты, чем два-три десятка лет назад. Они концептуально связаны с решением принципиально важных проблем страны. По мнению ряда аналитиков, к числу главных задач относится максимально возможное повышение нефтеотдачи от разрабатываемых продуктивных пластов. Это возможно только с помощью использования самой современной техники и самых передовых технологий, направленных на повышение объемов добываемого сырья. К числу самых продуктивных технологий добычи относят технологии с применением вязкоупругих составов, термогелей, волокнистого дисперсно-полимерного состава и др. (Хомутко Инф. ресурс). Кроме того, на всех этапах технологических процессов добычи нефтепродуктов

имеется широкая возможность использования необходимых для реального производства инновационных методов, которые непрерывно создаются современной научно-технической мыслью. Это особая тема исторического анализа и осмысления инновационных процессов в нефтегазовом комплексе. Башкирские нефтяники хорошо понимают все те проблемы, которые возникли в современных условиях и их можно решить только в реальной интеграции усилий науки и производства.

Таким образом, рассматривая динамику инновационных процессов развития и модернизации нефтяной промышленности Башкортостана на протяжении его 90-летней истории можно сделать ряд выводов.

Все этапы инновационных процессов в Башкортостане совпадают с этапами индустриального развития страны. Они тесным образом связаны с уровнем развития отечественного машиностроения и станкостроения, качеством материалов и компонентов, используемых в нефтепроизводстве.

По настоящему инновационный бум совпадает с началом научно-технической революции второй половины XX века, когда темпы внедрения современных научно-технических разработок начали приобретать кумулятивный характер. В нефтяной отрасли начинают широко внедряться достижения научно-технических инноваций – от машиностроения, приборостроения, кибернетики до использования новых композитных материалов.

В мировой и отечественной науке и практике быстрыми темпами разрабатываются и внедряются новейшие методы поиска нефтяных и газовых месторождений, активно используются результаты космического позиционирования в сочетании с разработками новых теоретических и практических моделей диагностической аппаратуры для исследования глубин и ареалов пластов нефти и газа на различных глубинах и в разных орографических условиях. Конструкторская мысль сосредоточила свои усилия на создании глубинных приборов, необходимых для исследования состояния и контроля за процессами, происходящими в скважине на различных глубинах пласта нефти.

В условиях развития рыночных отношений в отечественном нефтепроизводстве возрастает роль внедрения инновационных достижений мировой науки и практики, постоянный рост научной и производственной квалификации всех категорий специалистов нефтяной отрасли. Цепочка: нефтяные вузы, сузы, отраслевые НИИ – производство, должны работать в тесной взаимосвязи и влиять на результаты реального сектора экономики

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдашева Е.Н. История становления нефтеперерабатывающей отрасли на территории Башкирской АССР в 1930 – первой половине 1940-х годов //Вестник ЧГУ, 2011. – №9. – С.52-62.

2. Алекторов В.Ю. Нефть России: прошлое, настоящее и будущее. – М.: Креативная экономика, 2011. – 432 с.
 3. Башкирская нефть. – М.: Недра, 1982.
 4. Брагинский О.Б. Нефтегазовый комплекс мира. – М.: Изд-во «Нефть и газ», 2006. – 640 с.
 5. Галимов В.Ш. История геологоразведки в Башкортостане // Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – Уфа, 2015.
 6. Губкин И.М. Учение о нефти. – М., 1932.
 7. Губкин И.М. Башкирская нефть, ее значение и перспективы развития. – Уфа: Изд-во Башгосплана, 1932.
 8. Викторов В.В. Ученый патриот (о И.М.Губкине). – М., 1961. – 31 с.
 9. Зиязетдинов Р.М. Из истории автоматизации и нефтепромыслов Башкирии // История науки и техники. – 2008, 33. – Спец. Выпуск №1. – С.74-76.
 10. Зиязетдинов Р.М. Создание и развитие нефтеперерабатывающей промышленности Башкирской АССР: 1930-1991 // Автореф. дисс. ... докт. ист. наук. Уфа, 2011. – 42 с.
 11. Летопись башкирской нефти, 1932-2007 гг. Уфа, 2007.
 12. Стрельцов А.Я., Зайнетдинов Р.М. Создание и развитие нефтяной отрасли Башкортостана (1930-1960 гг.). Уфа, 2001.
 13. Тимергазин К.Р. Очерки по истории башкирской нефти. Уфа: Башк. Книжное изд-во, 1956.
 14. Хомутко В. Самые продуктивные новые технологии нефтедобычи //Режим доступа: [neftok.ru>...tehnologii-neftedobjchi.html](http://neftok.ru/...tehnologii-neftedobjchi.html)
 15. Шаммазов А.М., Мастобаев В.Н, Бахтизин Р.И и др. История развития нефтегазовой промышленности. – Уфа, 1999.
- © Горбунов В.С., Мкртчян Г.М., 2019.

УДК 81.11

*Н.Ж. Гумерова, канд. филол. наук
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

КАТЕГОРИЯ СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРОВ

В современной лингвистике связность рассматривается как один из важнейших текстообразующих факторов. Это одна из присущих тексту особенностей. Бессвязных текстов не бывает: отсутствие связности разрушает текст, если только эта несогласованность не является искусственным стилистическим приемом. Но разнообразие подходов к этому языковому явлению приводит к большому количеству его

осмыслений и разнородным лингвистическим описаниям. Тем не менее, различные формы связности могут быть организованы по нескольким принципам, таким как степень выражения (эксплицитная/ имплицитная), средства выражения (фонетические/ лексические/ синтаксические), содержательные аспекты (логические, тематические, семантические), направленность (катафорическая/ анафорическая), степень включения (линия – между соседними микроструктурами/ глобально – макроструктура), контрастивная особенность и т. д.

Между выделенными типами связности существует определенная иерархия. Во-первых, связность в содержательном аспекте имеет приоритет над внешними ее типами, поскольку между этими двумя аспектами не обязательно существует какая-то корреляция. Например, речь некоторых психически больных людей изобилует большим количеством лексических повторов, но она может оказаться бессвязной [6, 321].

Во-вторых, глобальная (а не линейная) связность или макроструктура играет ведущую роль в формировании текста. Макроструктура превращает текст в единое смысловое целое.

Таким образом, связность текста является результатом взаимодействия нескольких факторов. Прежде всего, это логика изложения, отражающая соотношение фактов действительности и динамику их развития. Тогда речь идет о своеобразной организации фонетических, лексико-семантических и грамматических языковых средств с учетом их функционально-стилистической роли. Это коммуникативная цель – соответствие мотивам, цели и условию, приводящее к появлению данного текста. Это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, которые помогают раскрыть содержание и, наконец, само содержание текста, его смысл.

Организация содержания текста, его смысловая структура имеют большое значение для всего речевого произведения. Говорят, что текст – это некая семантическая единица или структура, для которой семантика становится базовым фактором. Прямо или косвенно это доказывается работами многих лингвистов. Неудивительно, что в рамках грамматического подхода к тексту утверждается, что «все речевое произведение по своей природе не может быть определено в терминах грамматики, хотя грамматические признаки входят в его структуру как целое» [5].

Основоположники текстовой лингвистики также указывают на семантический аспект формирования речевого целого. Так, А.И. Белич подчеркивает, что речевое произведение состоит из цепочек предложений, связанных общим смыслом и представляющих собой некое определенное синтактико-семантическое целое [4].

Н.С. Пospelов говорит, что синтаксическое целое отражает авторское высказывание, обращенное к слушателю или читателю. Автор первой грамматики текста показывает, что, прежде всего, именно единство смыслового критерия связывает различные речевые произведения и их относительно законченные части. Этот критерий может быть применен и к однословному предложению-высказыванию, например: «Огонь!» и к ряду предложений во всем произведении, объединенном одной темой, к сверхфразовому единству и к произведению самого большого объема, если «общий смысл» произведения, его основная идея понимается как смысловое единство всего произведения [7].

В.А. Салищев говорит, что в лингвистической литературе принято различать следующие типы связности: ритмико-интонационную, логическую, семантическую, формально-грамматическую и другие, которые действуют в тексте совместно, интегрируются в него и изучение которых затем отдельно друг от друга может быть оправдано только конкретной исследовательской задачей (целью) [8].

Ученый указывает на то, что категория связности не является однородной: она включает в себя несколько аспектов. Но он также выделяет семантическую связность как основную и описывает средства ее реализации.

Далее Салищев заявляет, что лексика текста, созданная таким образом, есть замкнутая и своеобразно организованная система [8].

Сочетаемость слова в тексте более сложна, чем в предложении, где основным принципом является семантическое согласование слов. Многоступенчатое смысловое согласование текста (промежуточными этапами которого являются: включение слов в различные семантические поля, тематические группы, лексико-семантические классы и т. д.). Переход от темы к побочным темам обязательно связан с изменением лексики вплоть до отсутствия общей лексики в соседних частях текста. Но это не означает отсутствия согласованности во всем тексте, так как в данном случае согласованность обеспечивается единством общей темы.

Коммуникативная, функциональная и номинативная точки зрения важны при изучении лексики как средства выражения связности текста.

С номинативной точки зрения слова в тексте можно разделить на автосемантические слова, знаменательные (нарицательные существительные), лексически зависимые слова (имена собственные), дейктические слова (местоимения, наречия и т. д.), словесные знаки, приобретающие значение в соответствии с их сочетаемостью. Если для первичной номинации чаще используются первые две группы слов, то для вторичной номинации используются различные лексические средства, в том числе повторение, дейктические слова, синонимы, антонимы, гиперонимы и гипонимы, метонимичные слова и другие, обеспечивающие связность.

Слова, используемые для первичной номинации, являются, как правило, тематическими словами с высокой частотностью, определяемой сюжетно-тематическими условиями. Такие слова объединяются вместе либо благодаря включению в одну и ту же лексико-семантическую группу, смежную по смыслу группу, либо благодаря теме, ситуации, логической структуре текста. Своеобразная группа состоит из слов, специализирующихся в каждом языке для выполнения единственной функции, а именно для соединения предложений, сверхфразовых единств и больших частей текста друг с другом. Это вводные слова, союзы и союзные слова, наречия, предложные словосочетания.

Коммуникативный аспект слова в тексте также имеет большое значение. Знаменательные тематические слова являются коммуникативно значимыми. Они остаются неизменными, когда формируется какой-то другой текст на ту же тему. Эти слова составляют логическую информативную основу текста, делая его коммуникативной единицей.

Другая группа слов является необязательной для коммуникации. Она влияет не на содержание, а на форму, способ выражения мыслей, то есть играет большую роль в связности формального текста (так называемая когезия). Кроме того, существует группа слов, специализирующихся на выделении коммуникативно значимых частей текста.

Семантическая макроструктура текста носит преимущественно имплицитный характер. В общих чертах его можно сравнить с понятием содержательно-концептуальной информации в работах И. Р. Гальперина. Глобальная семантическая связность выражается опосредованно, с помощью некоторых компонентов текста. Одним из таких компонентов является последовательность микроструктур, составляющих текст или, с точки зрения Гальперина, содержательно-фактуальную информацию [1].

Квета Кожевникова утверждает, что область лингвистических исследований проблем текста велика, но в одном вопросе существует абсолютное единство мнений: несомненно, что текст не может существовать вне связности [3].

Она называет связность семиологической категорией и главным текстообразующим фактором.

Рассматривать связность можно и с точки зрения степени ее выраженности.

Смена отдельных тем характерна в основном для больших текстов и масштабных, многогранных картин действительности. Особенно часто это происходит в художественных произведениях.

Изменение направления мысли означает изменение в передаче речи от 1-го лица, 2-го или 3-го лица и коммуникативного намерения (прямое обращение к адресату, смена адресата).

В реальных текстах часто переплетаются и пересекаются различные типы связей. Они могут дополнять друг друга, но только при условии, что

одна из них является доминирующим текстообразующим принципом всего текста.

Производство текста как реального коммуникативного процесса актуализируется не только посредством механического сцепления предложений, но и идет сверху вниз через развитие некоторого доминирующего семантического ядра.

Т.А. ван Дейк разделяет в своей текстовой концепции понятия микро- и макросвязности. Первая выражается поверхностными отношениями между предложениями текста.

Наоборот, макросвязность может соответствовать глобальной текстовой связности и становится основой для ее макроструктуры [2].

Можно сделать вывод, что возникновение таких понятий, как «микроструктура» или «целостность», происходит в результате определенного слияния и интеграции понятия связности текста. Структура связи внутри текста играет роль организующей семантической основы текста. Это конкретная реализация категории целостности текста и, следовательно, полноты текста как коммуникативной единицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 148 с.
2. Дейк ван Т.А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 259-338.
3. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 49-68.
4. Марцелли А.А. Контекст и семантика синонимического ряда // Контекст как условие реализации значений языковых единиц. сб. науч. трудов. – Ростов -на Дону: Ростовский ГУ, 1986. – С. 116-120.
5. Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
6. Основы теории речевой деятельности [Текст] / Отв. ред. д-р филол. наук А.А. Леонтьев; АН СССР. Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
7. Пospelов Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры // Мысли о русской грамматике. – М.: Наука, 1990. С. 99–117.
8. Салищев В.А. Средства реализации категории связности текста // Методы исследования семантико-синтаксической структуры предложения английского языка. сб. науч. трудов. – Уфа: БГПИ, 1983. – С. 55-58.

© Гумерова Н.Ж., 2019

XX БЫУАТ БАШЫ БАШКОРТ ӘЗӘБИӘТЕНДӘ ҒӘЛИ РАФИКИЗЫҢ ӘЗӘБИ ЭШМӘКӘРЛЕГЕ

XX быуат башы башкорт әзәбиәтендә үзенең романтик рухлы прозаһы менән Ғәли Рафики айырылып тора. Ғәли Рафики (Ғәли Лотфрахман улы Рафиков) 1890 йылдың 29 июнендә Өфө губернаһының Бәләбәй өйәзе (Башкортостандың хәзерге Миәкә районы) Баязит ауылында урта хәлле крәстиән ғаиләһендә тыуған. Белем эстәү максатында ул осорҙа популяр булған мәҙәрәсәләрҙең күбәһендә белем ала. Башта Стәрлебаш мәҙрәсәһендә бер нисә йыл уҡый. Унан һуң, 1905 йылда Казанға «Мөхәммәдиә» мәҙрәсәһенә барып инә. Унда бер йыл уҡығас киләһе йыл Өфөлә «Ғалиә» мәҙрәсәһе асылғас, шунда уҡырға күсә. Ләкин мохтажлыҡ аркаһында 1909 йылда мәҙрәсәһе калдырып, алыс Алатау буйҙарына, Ҡырғыҙстанға Бишкәк калаһына уҡытыу эшенә китергә мәжбүр була. Бында ул өс йыл уҡыта, артабан Казанда уҡытыусылар әзерләү мәктәбен тамамлап сыға һәм тыуған яғына, Башкортостанға, эшкә кайта.

Илдәге зур үзгәрештәр осоронда 1916-1926 йылдарҙа ул Айыт, Баязит, Кәркәле ауылдарында уҡытыусы, Стәрлебаш район китапханаһы мөдире, Бәләбәй кантоны халыҡ мәғарифы инспекторы булып эшләй. Яңы типтағы совет мәктәптәрен асыу, волость, кантон күләмендәге йәмәғәт эштәрендә актив катнаша. Ғәли Рафики 1928 йылдан алып ғүмеренең һуңғы көндәренә (1944 йылға) саҡлы Бәләбәй педагогия техникумында тел һәм әзәбиәт дәрестәрен уҡыта, техникум директоры булып эшләй. Ситтән тороп Башкорт дәүләт педагогия институтын тамамлай.

Ғәли Рафики — XX быуат башындағы әзәби хәрәкәттә хикәйәләр оҫтаһы һәм тәржемәсе булып танылған әзип. Уның исеме матбуғат биттәрендә 1910 йылдарҙан күренә башлай. Уның әзәби-тәржемәселек эшсәнлегенең интенсив осоро 1911-1916 йылдарға карай. Шул ваҡыт эсендә ул «Шура», «Аң», «Аҡ юл» кеүек журналдарҙа егерменән артыҡ хикәйәһен баҫтырып сығара.

Шул осорза ижад иткән башка әзиптәрзең кеүек үк Ғәли Рафикизың ижады ла мәғрифәтселек реализмы йүнәлешендә үсә. Ул күп кенә хикәйәләрендә халыкты аң-белемле, мәзәниәтле итеү мәсәләләрен куя, тормоштағы искелек, дини фанатизм күренештәрен каты шелтәләй, катын-кыззарзың ауыр язмышы, хокукһызлыктары хақында әсенеп яза.

Кыргызстанда укыткан йылдарында ул «Ысыккүл», «Алатау буйзарында» тигән хикәйәләрен ижад итә. Уларзың барыһында ла катын-кыззың ауыр язмышы, хокукһызлығы һүрәтләнә. «Алатау буйзарында» хикәйәһендә карт кешегә көсләп кейәүгә бирелгән Ғәзизәнең язмышы тасуир ителә. Укырға яраткан, маңдолинала оҫта уйнаған, гимназияла укырға теләгән, йәш егет Зәкигә ғашик булған кыззы бай кыргызға кейәүгә биреп Алатау яктарына озаталар. Ғәзизә тыуған яктарын, туғандарын, Зәкизе һағынып ауырыуға һабышып үлә. «Вақытлы никахта» шул ук Урта Азияла кыззарзың ун өс йәштәрзән кейәүгә бирелеү хәлдәре тасуир ителеп, бындай кырағай йолалар, тигеҙһезлектәр фаш кылына. Әсәрзең геройы Сәлим Кашғар калаһында вақытлыса 13 йәшлек Хәкимә исемле кызға өйләнә. Өткәндәй, унда кыззар, мосафирзар тарафынан калдырып киткән катындарзан карағанда тәжрибәһезерәк булған өсөн оҫһозорак була. Бер-береһен алдан белмәй өйләнешһәләр зә уларзың араһында мөхәббәт уты токана. Әммә Сәлимгә кайтыр вақыт еткәс Кашғарзағы канундар буйынса ул үзе менән катынын алып китә алмай.

Ғ. Рафики, бындай хокукһыз һәм изелгән катын-кыззарға капма-каршы итеберәк, «Рауза» тигән хикәйәһендә катын-кыззарзын хыял ителгән идеаль образын бирергә ынтыла. Рауза Фәрит әфәнде менән Зөһрә ханымдың мөхәббәтле ғаиләһендә якшы тәрбиә һәм белем алып үскән кыз. Әсәһе вафатынан һуң да атаһы уның тәрбиәһенә нык иғтибар бирә. Рус ауылының мөғәллимәһе Анна Ивановнаға укырға бирә. Өфөгә гимназияға ла укырға инә, тик йәш үтәй әсәһенең бер туған һеңлеһе укырға керә алмағанлыктан уны ла алып кайтып китәләр. Тик Рауза төшөнкөлөккә бирелмәй белемен арттырыу өстөндә эшләүен дауам итә. «Раузаның зиһенендә киң хыял, йөрәгендә ғәжәп бер батырлык, ақылында вә һүзендә тоғролок, кулдарында етезлек, күззәрендә үткерлек бар. Бер тапкыр күз һалыу менән тирә-яғындағы

нәмәләргә тойоп ала. Кешенең йөзөнән вә күз карашынан уның күңелен һизә. Унда ниндәйсер бер илаһи кеүәт, ғәжәп бер гүзәллек бар... Ул ғали, ул хөр...»

Шулай итеп, язуысы катын-кыздар йөзөндә үзе күрергә теләгән яхшы һыпаттарҙы тасуирлап, ул идеаль образды бүтән катын-кыздарға өлгө итеп күрһәтмәксе.

Заманы өсөн уның “Тәнкитсе мулла” хикәйәһе бик актуаль була. Әсәрҙең төп геройы Закир мулла Мәккә, Мәзинә, Египет мәзрәсәләрендә белем алып кайткандан һуң мулла булмай эшкыуар булып китә. Мал үстәрә, игенселек менән шөгөлләнә, алып-һатыу эшен ойшотора. Шул заманда сыккан газета-журналдарҙы, китаптарҙы укый. Әңгәмәсәһе, бер-нисә хикәйәләр авторы менән ул шул замандағы әҙәбиәт тураһында фекекер алыша, дөрөсөрәгә әҙәбиәттә тәнкитләй. “Йөрәккә йәсарәт, күңелгә рух бирә торған нәмәләр язылһын ине. Күңелдәр күтәрәңке булһын ине...” тигән фекерҙә тора. Бында автор Закир мулла ауызынан үзенә XX быуат башы әҙәбиәтенә карата булған фекерен белдерә. Язуысыларҙы тормоштоң тик насар яктарын сағылдырған әсәрҙәр языуҙа ғәйепләй.

Ғәли Рафики хикәйәләрендәгә төп образдар ана шундай капма-каршы типтарға бүленә. Бер төркөмө — изелгән, хокуктарҙан мәхрүм ителгән катын-кыздар, аң-белемһеҙ кешеләр [1, 409]. Икенсәһе — хыялда ғына тыуған идеаль кешеләр, ғилем, мәғрифәт эйәләре.

Ғ. Рафикиҙың балалар өсөн язылған хикәйәләре лә — балаларҙы эште, ғилемде, тәбиғәттә яратырға, әзәпле, ихтыярлы, кыйыу булып үсәргә димләүе, ялкауҙарҙы шелтәләүе, уңған, тырыштарҙы мактауы менән дидактик характерҙағы мәғрифәтсел әсәрҙәр. Ул хикәйәләр бөйөк рус педагогы Ушинский традицияларына яҡын тора.

Ғәли Рафики әҙәби тәржемә өлкәһендә лә хеҙмәт күрһәткән язуысы. Ул И.С. Тургеневтың «Восточная легенда», «Песнь торжествующей любви» әсәрҙәрен, А.П. Куприндың «Димер-Каз», Г.Х. Андерсендың «Кәләм һәм кара һауыты» хикәйәләрен, А.Н. Бахтың «Аслык-батша» китабын төркисәгә тәржемә иткән.

Ш. Бабич, Ғ. Рафикиҙың актив ижади эшсәнлегенә зур өмөт бағлап, «Китабеннас»ында шулай язғайны:

*Әй Ғали Рафик, өмөт бар һиндә — яз, эшлә, тырыш,
Эшләһәң, күгең аяз, алдыңда яз — эшкә кереш!*

Октябрь революцияһынан һуң Ғ. Рафики «Белем», «Культура революцияһы», «Башкортостан укытыусыһы» журналдарында фәнни-методик мәкәләләрен бастыра, башкорт мәктәптәренен V—VI класстары өсөн рус теле грамматикаһы дәрәсләген төзөп сығарыша.

ӘЗӘБИӘТ

1. Ахмадиев В.И. Проза. Башкирская литература начала XX века // История башкирской литературы . Т. 1: С древнейших времендо начала XX века. – Уфа: Китап, 2012. – 560 с.

© Ғәлина Ғ.Ғ., 2019

УДК 378

*Г.З. Дайнова, канд.пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОВЕДЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ В ВУЗЕ

Несмотря на распространенность и обилие массовых мероприятий в молодежной среде, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка их представляет определенную трудность. Это обусловлено тем, что в отличие от учебных групп, характеризующихся устойчивостью и структурированностью, массовые сообщества представляют собой неустойчивые, временные, функциональные общности, сложно поддающиеся психолого-педагогическому влиянию. Вместе с тем, именно в массовых мероприятиях, наблюдается такое существенное преимущество, как значимость единых психических сопереживаний, объединяющих разнородных по составу и статусу молодых людей. При этом, общность переживаний в массе становится более важной, чем все остальные параметры приобщения к классическим социальным группам.

Организация социально-образовательных массовых мероприятий в вузе имеет несколько условий успешности, в ходе мероприятий проводимых БГПУ им. М.Акмуллы («Студенческий бал», «День танца» и др.) мы выявили необходимость таковых:

– уточнить сущность и особенности психолого-педагогического и музыкально-психологического сопровождения социально-образовательного массового мероприятия в молодежной среде вуза;

- определить организационно-технологические условия проведения социально-образовательного массового мероприятия с использованием средств музыкально-хореографического сопровождения;
- разработать технологию подготовки и проведения социально-образовательного массового мероприятия.

Работа в данном направлении строится в соответствии с проблематикой, и целью каждого конкретного мероприятия, в частности можно сделать акцент на мероприятиях музыкально-хореографической направленности, где мы выявили комплекс задач, которые ставились и успешно решались, в процессе проектирования, постановки и конечного результата задуманного мероприятия. Можно выделить следующие направления в подготовке мероприятий музыкально-хореографической направленности:

- изучение психолого-педагогической, методической и специальной литературы по проблеме организации массовых мероприятий.
- выявление особенностей психолого-педагогического и музыкально-хореографического сопровождения социально-образовательного массового мероприятия в студенческой среде вуза.
- проведение анализа развития проведения различных социально-образовательных мероприятий массового характера.
- разработка и апробирование технологий проведения массовых мероприятий в соответствии с принципами психолого-педагогического и музыкально-хореографического сопровождения социально-образовательных массовых мероприятий в студенческой среде вуза.
- разработка методических пособий по организации такого рода мероприятий.

«Современный руководитель воспринимается молодежью не просто как преподаватель, транслирующий знания, а прежде всего, как психолог, формирующий личность, утверждающий человека в человеке.

В этом плане его, прежде всего, характеризуют:

- высокая социальная активность;
- любовь к воспитанникам, потребность в общении с ними, способность проникнуть в их мир;
- подлинная интеллигентность, духовная культура, личное достоинство;
- высокий профессионализм;
- инновационный стиль научно-педагогического мышления;
- готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;
- потребность в постоянном самообразовании и саморазвитии;
- физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность»[1, 32]. Исходя из данного заключения, можно сделать вывод, что в процессе анализа работы по реализации процессов психолого-

педагогического сопровождения массовых мероприятий на первое место выходит роль руководителя проекта и требования к его профессиональной характеристике.

При соответствии всех требуемых характеристик руководитель, прежде всего, опирается на методы психолого-педагогического сопровождения, которые являются наиболее значимыми. Относительно психолого-педагогического сопровождения личности или музыкально-хореографического коллектива в процессе культурно-массовой деятельности имеются лишь фрагментарные исследования.

В рамках современной рыночной экономики и внедрении системы психолого-педагогического сопровождения в структуре организации необходимо рассматривать не просто личностное развитие специалиста, но развитие специалиста в структуре развития среды. Для построения системы психолого-педагогического сопровождения необходимо привлекать не только специалистов различных областей, которые должны пройти специальную подготовку, но и администрацию подразделений, включенных в процесс организации мероприятий.

В рамках нашей практической работы мы рассматривали психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности или хореографического коллектива как целостный, системно организованный процесс анализа, планирования, изменений, мониторинга и коррекции личностного развития будущих специалистов и состояния социально-образовательной среды, суть которого состоит в организованном развитии, как личности, так и социально-образовательной среды.

Особый интерес в психолого-педагогическом сопровождении массовых мероприятий представляет поддержка студентов, которая предусматривает построение ими социальных отношений, оказание ими помощи в решении проблем социально-личностного и профессионального становления будущих педагогов. В ходе организации мероприятий проводилась опытная проверка технологических приемов подготовки с использованием средств музыкально-хореографического сопровождения, в образовательный процесс внедрялись организационно-технологические условия проведения массовых мероприятий в рамках культурно-досуговой деятельности будущих педагогов-музыкантов и педагогов-хореографов. Особенно это актуально в контексте музыкально-хореографического сопровождения массовых мероприятий, так как именно они по своей специфике нуждаются в высококачественном техническом сопровождении, высокохудожественном дизайне, широкомасштабной рекламной деятельности, многоканальном массмедиа оповещении и т.д.

Мы исходим из того, что в отличие от малых, регламентированных, устойчивых и структурированных студенческих сообществ, массовые общности выступают как временные и разнородные по составу, но объединенные значимостью психических переживаний общности.

Массовые студенческие сообщества подразделяются на типы в зависимости от основных своих особенностей:

- размеры;
- устойчивость их существования во времени;
- степень компактности их нахождения в социальном пространстве;
- уровень сплоченности или рассеянности;
- преобладание факторов организованности или стихийности в возникновении.

Однако, независимо от типа массового студенческого сообщества перед организаторами, как правило, всегда стоят следующие социально-направленные задачи по: созданию общественного мнения, выявлению лидеров из числа участников мероприятия, работа по взаимодействию студенческих групп и административных подразделений, различные способы стимулирования активности участников, решение социально-значимых. Но одной из основных задач будет являться задача профессиональной направленности мероприятий и, следовательно, активное развитие и продвижение профессионализма студенческой молодежи. Ее умение достигать результатов, как в личностном, так и коллективном творческом росте.

Практическую значимость в контексте психолого-педагогического сопровождения для нас представлял поиск и реализация возможностей эффективного использования музыкально-хореографических средств, направленных не только на усиление эмоциональной окрашенности массовых мероприятий, но и на развитие мотивационно-ценностной сферы личности студента, обеспечивающей в дальнейшем успешное продвижение в профессиональной карьере.

Несмотря на распространенность и обилие массовых мероприятий в молодежной среде, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка их представляет определенную трудность. Это обусловлено тем, что в отличие от учебных групп, характеризующихся устойчивостью и структурированностью, массовые сообщества представляют собой неустойчивые, временные, функциональные общности, сложно поддающиеся психолого-педагогическому влиянию. Вместе с тем, именно в массовых мероприятиях, наблюдается такое существенное преимущество, как значимость единых психических сопереживаний, объединяющих разнородных по составу и статусу молодых людей. При этом, общность переживаний в массе становится более важной, чем все остальные параметры приобщения к классическим социальным группам.

Еще раз требуется подчеркнуть, что исследуемое нами понятие «психолого-педагогическое сопровождение и поддержка массовых мероприятий» предполагает ориентацию на психологическую помощь в работе с личностью (коллективом), с одной стороны, и ориентацию на организацию среды, обеспечивающей ее профессионально-личностное

проявление, с другой. В конечном итоге они не исключают, а взаимодополняют друг друга. В рамках личностно-ориентированного подхода сопровождение определяется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля индивидуального развития, ответственность за действия в котором несет он сам. Главной задачей психолого-педагогического сопровождения является актуализация саморазвития личности студента и коллектива.

Это дает нам основание рассматривать психолого-педагогическое сопровождение социально-образовательных мероприятий как одну из неотъемлемых задач профессиональной подготовки будущих музыкантов и хореографов в педагогическом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прыжанкова Я.В., Дайнова Г.З. Основы профессионализма педагога-хореографа в развитии творческой личности // Музыкальное образование сегодня: проблемы и решения материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного педагогического арт-форума. – «Камертон». – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – С.30.

© Дайнова Г.З., 2019

УДК 378.147

*А.В. Дорофеев, д-р пед. наук, профессор,
М.Н. Арсланова, канд. пед. наук, доцент,
И.В. Кудинов, канд. пед. наук, доцент,
Н.А. Барина, канд. пед. наук, доцент,
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Предмет учебной деятельности студента представлен, прежде всего, знаковыми системами и программами действий, поэтому его учебная деятельность качественно отличается от профессиональной деятельности учителя. В профессиональной деятельности учителя информация подаётся в контексте с производственными процессами и ситуациями, преобразуясь в средство регуляции этой деятельности. Целесообразнее, следовательно, методическую подготовку будущего учителя ориентировать на формирование его способностей к проектной деятельности, что предполагает комплексный подход к содержанию, формам и методам профессионального обучения [1].

Комплексный подход в проектировании методической подготовки связан как с содержательным наполнением, так и организационными

формами учебной деятельности. Формирование предметных, коммуникативных и методических компетенций представляет собой установленную систему смысловых ориентаций, знаний, умений и опыта деятельности [2]. Базируется на компетентностном и личностно-ориентированном подходе, реализуемых в методе проектов.

Проектная парадигма направлена на обучение студента самостоятельному решению профессиональных задач, что способствует формированию умения решать несколько проблем при выполнении одной задачи и готовности к самоорганизации в проектной деятельности. Готовность к проектной деятельности есть составная часть профессиональной компетентности учителя. И обусловлена она совокупностью мотивов, знаний и способов самостоятельного создания новых проектов. А это значит, что, наравне с результатом, надо учитывать и содержание, и направление, и реализацию труда студента [3, 143–148].

Организационные формы работы над проектами, как парные, так и групповые. Направленность и темы проектов могут быть самые разные.

Приведем пример методического проекта, ориентированного на исследование трудностей в обучении математике, и, соответственно, – компетенций учителя математики:

1. «Причины трудностей в обучении математике».

Предлагаемое обоснование: Причины трудностей в обучении математике «скрываются» в дидактических и предметных знаниях, профессиональных компетенциях и системе педагогических ценностей, которые формулируются как «математическая грамотность».

Критерии математической грамотности ученика – это его умения:

- распознавать в окружающей действительности проблемы, успешно решаемые средствами математики;
- формулировать проблемы на математическом языке;
- решать проблемы через математические факты и методы;
- анализировать применяемые методы решения;
- интерпретировать результаты по проблеме;
- обобщать результаты решения.

Задания для студентов:

1. Проведите анализ представленных критериев, сопровождая свои выводы примерами из информационных ресурсов.
2. Обозначьте ведущие критерии математической грамотности.
3. Укажите умения и способности, которые формируются, развиваются и совершенствуются в процессе изучения математики».

Другой методический проект ориентирован на применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в школе, и, в частности, – в организации воспитательной работы с учащимися:

«Эффективное использование ИКТ в организации воспитательной работы с учениками».

Предлагаемое обоснование: В современных условиях особенно актуализируется вопрос эффективного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации воспитательной работы с учениками.

В работе с ИКТ необходимо учитывать:

- особенности и возможности ИКТ;
- цели и формы воспитательных мероприятий;
- возрастные особенности учеников.

Задания для студентов:

1. Проанализируйте особенности и возможности ИКТ в организации воспитательной работы в школе.

2. Аргументируйте, какие ИКТ применимы в организации воспитательной работы с учениками:

- 1) начального школьного звена.
- 2) среднего школьного звена.
- 3) старшего школьного звена.

Работа над методическим проектом включает три основных этапа:

I. Информационно-планировочный этап. Изучение ситуации; постановка цели проекта; разработка сюжета ситуации; поиск данных и установление смысловых связей между ними.

II. Практический этап. Выделение и описание ситуации; проведение структурного анализа ситуации; определение вариантов решения с оценкой каждого из них; выбор, реализация и проверка решения.

III. Рефлексивно-оценочный этап. Анализ действий, обоснование пути решения; выявление альтернативного способа решения; формулирование результата и выводов из процесса решения.

Оценивание работы студентов в проектной деятельности проводится в соответствии с обозначенными критериями. Так, например, методическая компетенция студента оценивается в соответствии с такими критериями, которые определяют, что будущий педагог:

- знает, как формулировать проблему исследования;
- умеет ставить цель проектной деятельности;
- умеет определять тему и кратко выражать основную идею проекта;
- ставит задачи, проводит анализ педагогического процесса или явления;
- представляет и рекомендует разные формы реализации проекта.

Методические проекты могут использоваться как на практических занятиях, так и на экзамене. К примеру, экзамен по дисциплине «Информатизация образования» можно проводить в форме творческого отчета. Студенты, распределившись по группам, работают над проектными заданиями по самым разным аспектам организации образовательного и воспитательного процесса в школе. Они учатся не только высказывать и

отстаивать свои идеи, выслушивая различные точки зрения, но и вырабатывать единую стратегию в достижении цели.

Работа над методическими проектами предполагает полноценный спектр знаний, умений и навыков. Это и знание содержания и структуры деятельности учителя. Это и умение анализировать информационно-образовательные ресурсы. Это и развитие навыков по применению информационно-образовательных ресурсов на практике. Это и формирование организационных и коммуникативных способностей. Профессиональное становление будущего педагога – непрерывный процесс, который ориентирован на развитие его предметной, методической и коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорофеев А.В. Профессионально-педагогическая направленность в математическом образовании будущего педагога: монография / А. В. Дорофеев. – 3-е изд. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 228 с.
2. Дорофеев А.В., Арсланова, М.Н. Инварианты методической подготовки будущего учителя // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – №1 (74). – С. 134–144.
3. Соловьев, И.В. Метод проектов в педагогике высшей школы: История и перспективы / И.В. Соловьев, И.К. Степанян // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – №4(30). – С 143–148.

© Дорофеев А.В., Арсланова М.Н.,
Кудинов И.В., Баринаева Н.А., 2019

УДК 37.015.31

*Е.Б. Жук,
О.Н. Хахлова, канд.пед.наук, доцент
БГПУ им.М. Акмуллы, г. Уфа*

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Семья является первой и основной средой для выполнения одной из важнейших функций в семье – воспитания детей. Эта функция может быть возложена и на образовательные учреждения, но потенциал семьи значительно превышает возможности любого учреждения образования, поэтому поиску и анализу путей его (потенциала) усиления выделяют значительное внимание в исследованиях не только педагогов, но и футурологов. По мнению историка - футуролога И. В. Бесстужева-Лада,

именно «семья станет гарантом устойчивости цивилизации и той точкой опоры, которая "не даст земному шару перевернуться"» [1, 125].

Проблемой исследования развития педагогической грамотности родителей занимались и занимаются молодые исследователи в России и за рубежом. Стоит отметить, что интерес к проблеме педагогического образования родителей за рубежом обусловлен первостепенно темой защиты прав детства, и далее проблемой сохранения традиционной семьи, которая создает полноценную здоровую среду для воспитания и развития растущей личности. В настоящее время семья претерпевает преобразования в институциональном аспекте, но она продолжает оставаться для большинства одной из важнейших ценностей. Все чаще рассуждения о потенциале родительской грамотности и необходимости его поддержки со стороны общества и институтов в сфере детства приобретают все более разносторонний по содержанию и прагматичный характер.

Благополучная семья в современных условиях воспринимается в качестве некоего гаранта социально-экономической стабильности всего общества. В список родительских компетенций исследователи включают такие способности родителей как: умение устанавливать доверительный контакт с ребенком, способность чувствовать состояние своего ребенка, умение и готовность понимать его поведение, способность определять и использовать адекватные конкретной ситуации методы семейного воспитания, уверенность в себе и своих действиях [3, 48].

Так родительская компетентность призвана выступать условием успешной социализации растущей личности. В последнее время наблюдается интерес к проблеме педагогической поддержки родителей, повышения уровня их педагогической грамотности и в Республике Башкортостан. В интересах осуществления таких направлений государственной политики, как: обеспечение демографической безопасности, укрепление духовно-нравственных основ и здоровья семьи, пропаганда семейных ценностей и т.д. [2, 14].

В нашей стране разработаны и реализуются различные программы, проекты и мероприятия. Республика Башкортостан относится к регионам с высоким уровнем развития человеческого потенциала. В Республике 2018 был объявлен Годом Семьи. Более того, в рамках «Стратегии социально-экономического развития Республики Башкортостан до 2030 г.» семья рассматривается как стратегическое направление.

В целях совершенствования государственного управления в области развития семьи в Республике в 2017 году в структуре Министерства труда и социальной защиты населения создано отдельное управление по межведомственному взаимодействию в вопросах демографии и семейной политики. Министерство было переименовано в Министерство семьи, труда и социальной защиты населения. Управление семейной политики в

Министерстве призвано выполнять функции по профилактике семейного благополучия и сопровождения семей.

Важными задачами являются создание нормативно-правовой базы, целевых индикаторов в данной области. В рамках развития институциональной среды по вопросу развития семьи как объекта управляющего воздействия был сформирован Координационный совет при Правительстве РБ по государственной семейной политике, задача которого – выработать основные идеи по определению приоритетных направлений государственной семейной политики, организовать взаимодействия органов исполнительной власти региона, привлечь для участия в работе Совета представителей научных, образовательных учреждений, общественных объединений и иных организаций.

В 2019 году на базе Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы в рамках реализации гранта по общественно значимой программе «Психолого-педагогическое и социальное сопровождение родительства и детства» состоялся обучающий курс для родителей на различные темы. На базе Государственного бюджетного учреждения Республики Башкортостан Республиканского центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ГБУ РБ РЦППМСП) создан «Клуб для родителей», где родители могут получить ответы на свои вопросы как на сайте, так и в устной форме по горячей линии. С учетом интереса родительской аудитории Республики Башкортостан к подобного рода проектам и мероприятиям становится актуальной задача анализа запроса семей по целенаправленной организации системной и комплексной работы по повышению уровня педагогической грамотности родителей.

В русле выше обозначенных задач представляется возможным осветить результаты небольшого исследования, проводившегося в 2019 году на базе МБДОУ Детский сад №7 ГО город Уфа по выявлению и апробации организационно-методических условий повышения педагогической грамотности родителей воспитанников дошкольной образовательной организации. Исследование запросов родительской аудитории было проведено в рамках анализа актуального состояния проблемы взаимодействия семьи и детского сада с целью поиска новых эффективных форм сотрудничества, способных улучшить качество процесса воспитания и развития воспитанников.

Согласно полученным данным, мнения родителей относительно приоритетных задач семейного воспитания остановились на следующих позициях:

- 1) сформировать понимание ценности семьи как значимой ячейки общественного строя для полноценного развития ребенка;

- 2) сформировать коммуникативные навыки, культуру общения у ребенка (каким образом помочь детям находить пути общения друг с другом и с окружающими их людьми);
- 3) выявить и раскрыть индивидуальный потенциал ребенка, его способности и возможности;
- 4) сформировать эмоциональную и ценностную сферу личности;
- 5) привить любовь к знаниям, интерес к процессу познания нового.

Отметим, что в проведенном нами исследовании были выявлены те виды педагогической поддержки и помощи, которые родители считают наиболее актуальными и полезными. Кроме того, респонденты указали наиболее востребованные для них формы повышения собственной педагогической компетентности, в которых также выразили готовность принять участие. По нашему мнению, полученные данные можно рассматривать в качестве реального педагогического запроса определенной аудитории родителей, на основании которого целесообразно выстраивать работу профессиональному сообществу.

Укажем те формы повышения педагогической грамотности, в которых родители заявили желание принять участие:

1. индивидуальные консультации с педагогами/психологами по интересующей и актуальной для семьи проблеме воспитания и развития ребенка;
2. специальные практические и тренинговые занятия, нацеленные на формирование актуальных родительских компетенций;
3. лектории о действенных и продуктивных методах семейного воспитания, об особенностях развития детей на разных возрастных этапах;
4. встречи для неформального общения с другими родителями (например, в формате постоянно действующего на базе ДОО родительского клуба, родительского круглого стола).
5. общение в чате на заданную тематику, обмен опытом с другими родителями и педагогическим советом ДОО.

Исходя из полученных данных возможно сделать некоторые выводы о направлениях оптимизации работы по повышению педагогической грамотности родителей.

Во-первых, эффективность форм и методов повышения собственной грамотности, родители связывают с их персональной востребованностью, а также с практико-ориентированным характером. Выявленные характеристики данного запроса позволяют говорить о необходимости разработки системы мероприятий по выявлению тех проблем, которые возникают в процессе семейного воспитания, с целью формулирования предложения по педагогической поддержке родителей.

Во-вторых, в ходе исследования выявилась такая категория родителей, которая выразила заинтересованность в систематическом

повышении уровня собственной педагогической грамотности в процессе воспитания и развития собственных детей. Так, при выявлении запроса родителей ДОО целесообразно наметить систему мероприятий по его реализации на местном уровне.

В-третьих: учитывая мнения родителей воспитанников детского сада, ДОО могли бы полнее реализовывать свой потенциал как центр педагогической поддержки родителей в вопросе воспитания детей и значительно расширить спектр форм взаимодействия с семьями за счет внедрения разнообразных форм и мероприятий на регулярной основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бестужев-Лада И.В. Альтернативная цивилизация / И.В. Бестужев-Лада. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 352 с.

2. Данилова И.С. К вопросу о сущности понятия «компетентностное родительство» в педагогическом зарубежном дискурсе / И.С. Данилова // Современное педагогическое образование. – 2018. – №4. – С. 3–11.

3. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240с.

©Жук Е.Б., Хахлова О.Н., 2019

УДК 94(470)

*В.А. Иванов, д-р ист.наук, профессор
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа
В.А. Злыгостев,
независимый историк, г.Уфа*

БАШКИРЫ В СОСТАВЕ УЛУСА ДЖУЧИ (ЗОЛОТОЙ ОРДЫ): СЛОЖНОСТИ И НЮАНСЫ АДМИНИСТРАТИВНО- ПОЛИТИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ

Военно-административная система Улуса Джучи, по существу, являлась калькой с военно-административного устройства Еке Монгол Улус (Монгольской империи) и предусматривала разделение армии и всего населения на «крылья». Помимо центра (гол) — личной тысячи великого каана — существовало еще два государственных органа — правое крыло (барунгар) и левое (джунгар). Применительно к Улусу Джучи следует отметить, что его двухкрылевая структура начала складываться, по-видимому, уже вскоре после курултая 1206 года — в момент выделения Чингисханом своему старшему сыну Джучи владения в «9 000 юрт» и назначения ему в помощь нескольких советников. По завершении Великого похода на запад (1232–1242), в результате которого территория государства Джучидов достигла своего максимального размера, улус был поделен между старшими сыновьями Джучи — Орду и Бату. Получалось,

что огромная кочевая империя распалась на две части — два крыла: правое (западное, Ак-Орда, то есть Белая Орда) и левое (восточное, Кок-Орда, или Синяя Орда)¹.

Средневековые нарративисты Натанзи и Ибн Халдуна, причисляли «Башгирд» — Башкирский юрт к правому (белому) крылу Золотой Орды, находившемуся в прямом подчинении великих ханов, главный домен которых, располагавшийся на нижнем Итиле, практически граничит с приуральскими степями. Другим очень важным фрагментом текста рукописи Ибн Халдуна, тем более что на нем построены серьезные научные гипотезы, касающиеся истории Южного Урала, следует считать упоминание о **«городе... Башгирд»**. **Ибн Халдун**, как сказано выше, **перечисляет золотоордынские города, и в их числе** Маджар, судак, болгар, **Башгирд**... то есть в последнем случае сообщает о городе, якобы расположенном на территории Башкирского юрта. Однако, чуть ли не дословно копируя в этой части своего сочинения данные ал-Омари, Ибн Халдун (либо поздний переписчик) совершил знаковую ошибку, которая ввела в заблуждение часть современного ученого сообщества. Необходимо учесть, что труд ал-Омари увидел свет на несколько десятилетий раньше, нежели сочинение Ибн Халдуна², и ал-Омари, составляя подробный обзор земель и городов, составлявших Улус Джучи, записал, что в тех пределах существуют **«...город Маджар, Азак, Кафа, Судак, Укек, Булгар, [и] области Чибирь и Ибирь, Башкырды и Чулыман»**. Ключевое слово здесь «область», оно и определяет административный статус Башкирии. Наверное, не следует сомневаться в приоритете данных ал-Омари как первоисточника, используемого Ибн Халдуном³, а потому, на наш взгляд, комментарии к трактовке позднего текста излишни.

Таким образом, следует предположить, что башкирские племена в XIII–XV веках входили одновременно в оба крыла Улуса Джучи. По объективным причинам численность башкирских родов, расселявшихся в кок-Орде была в разы меньше, нежели в Ак-Орде. Собственно, сам Башкирский юрт в эпоху золотоордынского доминирования располагался на большей части территории современного Башкортостана, занимая также прилегающие к нему земли в Прикамье, восточные области современного Татарстана по Мензеле, шешне и верховьям Зая и часть северного Оренбуржья по Сакмаре и Салмышу. Граница с владениями Шибанидов, скорее всего, пролегла по европейской стороне гор Южного Урала и пойме Яика в его среднем течении. Реки Агидель, Ик и Дема, по-видимому, являлись «внутренними» реками Башкирии. Именно в этой

¹ Белый и синий цвета — традиционные тюркские и монгольские символы правой (западной) и левой (восточной) сторон.

² Ал-Омари (1301–1348) являлся старшим сотоварищем по перу Ибн Халдуна (1332–1406).

³ Ибн Халдун, отдадим ему должное, напрямую ссылается на ал-Омари. В одном из фрагментов своего текста он записал: «...как рассказывает Ибн Фадлаллах ал-Омари...».

локализации Башкирский юрт следует рассматривать как составную часть Ак-Орды.

Улус Шибана, как известно, делился на четыре части — Кушчи, Найман, Карлык и Буйрак. Аналогичная система имела место и в Башкирии. Согласно историческому преданию, в ведении Муйтэна находилось четыре юрта — бурзянский, кипчакский, тангаурский и тамьянский. Усергены, в свою очередь, при сыне Муйтэна Усергане (конец XIII века) делились на четыре юрта (в поздней интерпретации «на четыре волости». В другом источнике (одном из усергеновских шежере) есть сведения, что в XVIII веке «...(тем более раньше) племя усерган состояло из четырех родов: сураш (*сураш*), аю (*айыу*), бишей (*бишэй*) и шишей (*шишэй*). В то же время в XVII–XVIII вв. усерганцы жили в пределах четырех административных волостей, которые в основном совпадали с родовым делением». Подобное «позднее» деление, в сущности, является отголоском административно-территориального устройства Башкирии, установленного в правление Джучидов и сохраненного русскими царями.

Важную роль в структуре башкирского общества, возможно, уже с XI века играла родовая знать [1]⁴. Однако, в отличие от соседей — кочевников, расселявшихся в Дешт-и-Кипчак, на территории современного Казахстана, в среде которых накануне эпохи Чингисхана активно шел процесс утверждения ранних государственных отношений и где «родовые старейшины превращались в родовую знать формирующую ханские роды», башкиры, избравшие местом обитания Южный Урал (Приуралье) и испытывавшие в социальном строительстве схожие тенденции, тем не менее, в сфере создания прочной единой властной структуры несколько отставали от своих соседей. Не смотря на достаточно частое упоминание в родословиях, преданиях и фольклорных произведениях башкир термина «бий», под которым подразумевается глава рода, племени или конфедерации племен⁵, а также многочисленных свидетельств в пользу того, что этот титул передавался по наследству, скорее всего, власть биев по многим параметрам, и особенно в домонгольское время, зависела от решений, принимаемых на народных собраниях (*йыйын*) и советах старейшин (*королтай*). Съезды (народные собрания), рассматривающие дела, касающиеся всего племени, и на которых, согласно одной из версий, каждый взрослый мужчина пользовался правом голоса, обладали прерогативой назначения бия. Применительно к XIII веку, то есть ко времени, когда башкиры приняли власть монгольских

⁴ Н.А.Мажитов и А.Н.Султанова упоминают башкирских биев Баба Тэклеса, Тырма, Казансы, Ишламкыя, Кырыкыя, Котлофкыя, живших в XI–XII вв. (источник: Башкирские шежере. Уфа, 1985. С 54–60).

⁵ *Бий* (*бек* — *тюркск.*, *нойон* — *монг.*) — знатный богатый человек, предводитель племени, глава администрации, приближенный к нему человек. По мнению В.В.Бартольда, слово «бий» представляет собой достаточно позднее видоизменение слова «бек» и нигде не встречается ранее XV в. «Бий» с древнетюркского переводится как «большой».

каанов, относится сообщение, возможно, первое среди иных нарративов, подчеркивающих принятие бийства в качестве наследственного титула. Сказитель сообщает: «Превзошел он (Муйтэн. — *Авт.*) ханскую справедливость // Поколение впервые стало бийским // Это бийство пришло теперь навеки».

Каким именно было фактическое положение дел в Южно-Уральском регионе в XIII–XV веках и как имперская администрация на местах и национальная знать осуществляли управления Башкирским юртом, остается на протяжении более чем 50 лет предметом оживленной научной дискуссии, в основе которой лежал и лежит вопрос, касающийся уровня развития в башкирском обществе той эпохи феодальных, правовых и производственных отношений. По давнему, но по-прежнему актуальному определению Р.Г. Кузеева, справедливо считавшего главной причиной сложности изучения проблемы недостаток источников, «до середины XVI в., т. е. до присоединения к России, башкиры не имели не только своей политической организации (государственности), но и постоянной системы местного управления». Однако в своих сообщениях Иоганка венгр и ал-Омари фактически запечатлели появление в I трети XIV века в Башкирии атрибутов государственности, присущих любой классической средневековой стране. Возможно, это вопрос и спорный, но тем не менее кто из ученых мужей, предшественников ал-Омари и Иоганки, рассуждал всерьез о наличии где-нибудь на Южном Урале, за Яиком или Кондурчой чиновничьего аппарата уровня ордынской канцелярии — наместников (государей), судей (причем судей, относившихся к двум правовым ветвям — светской и духовной), но главное — об официально провозглашенной в улусе Джучи и начавшей распространение в Башкирии мировой религии — исламе и как следствие — появлении мусульманских некрополей, увенчанных каменными кэшэнэ — шедеврами архитектуры? Так или иначе, но, по-видимому, следует согласиться с тем, что в Башкирии с середины XIII и в начале XIV веков формируется раннефеодальное сословно-иерархическое общество, возглавляемое золотоордынским ханом как верховным сувереном и от его лица управляемое на местах либо Чингисидом, либо наместником из числа высокопоставленных Сарайских эмиров.

Одновременно необходимо учитывать специфику родоплеменных отношений, существовавших в башкирском сообществе (недаром здесь творили суд, и в том числе по «обычному праву»), и этим фактом также пользовались представители сарайской администрации, предоставлявшие башкирским биям возможность, но, не выделяя в их среде главного, выполнять всю черновую работы на местах. Именно представители башкирской знати, естественно, на основании выданных им ярлыков распределяли земли между племенами, в необходимых случаях определяли маршруты кочевий отдельных племен, собирали налоги с подвластного

населения, следили за выставлением подчиненными им нукерами, тысячниками воинов ханскому войску и тому подобное. Не исключено, что в ранг баскаков (даруг), но на местном уровне были возведены некоторые из родоплеменных вождей ранга биев Муйтэна или Шигали, что, в свою очередь, имело во многом очень важное значение в процессе продолжавшейся классовой дифференциации башкирского общества. Следует признать, что отношения между «пригревшимися» у властной кормушки улусбегами-башкирами и «рядовыми скотоводами-земледельцами» внешне носили традиционный кровно-родственный характер, но они уже регулировались принципами развитого феодального общества — беспрекословного подчинения хозяину».

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкирские шежере. – Уфа, 1985. – С. 54-60.
2. Иванов В.А. Памятники кочевников Урало-Поволжских областей улуса Джучи // Золотоордынская цивилизация. Вып.1. – Казань, 2008. История монголов. – М.: Изд. АСТ, 2005.
3. Исхаков Д.М., Измайлов И.Л. Клановая структура улуса Джучи // История и культура улуса Джучи. 2006. Костюков В.П. Памятники кочевников XIII–XIV вв. Южного Зауралья (к вопросу об этнокультурном составе улуса Шибана). – Автореф. дис... канд. ист. наук. – Уфа, 1997.

© Иванов В.А., Злыгостев В.А., 2019

УДК 374

*Л.С. Исаргакова, канд. пед. наук,
ректор ЧОУ ДПО «ИПК ПК», г. Уфа
В.Ф. Бахтиярова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ЗАГОРОДНОМ ЛАГЕРЕ

Организация отдыха, оздоровления и занятости детей — неотъемлемая часть социальной политики государства. Президент Российской Федерации, Правительство России и руководство Республики Башкортостан регулярно указывают на необходимость организации содержательного отдыха и качественного оздоровления детей при строгом исполнении установленных правил организации отдыха. 29 мая 2017 года Президентом РФ подписан Указ «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». Документ разработан на основе системного и программного подходов с определением приоритетов и чёткой системой показателей контроля реализации.

В национальном проекте «Образование» Президентом РФ В.В. Путиным поставлены амбициозные задачи перед отраслью, в числе которых – воспитать гармонично развитую и социально ответственную личность на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций [3].

В этой связи на первый план выдвигаются вопросы воспитания подрастающего поколения, в том числе и через систему дополнительного образования детей в условиях загородного лагеря, и, следовательно, возникает проблема готовности педагогов, способных организовать эту деятельность эффективно. Подготовка высококвалифицированных кадров для системы детского отдыха и оздоровления – задача системы дополнительного профессионального и высшего образования.

В Республике Башкортостан система отдыха и оздоровления детей и подростков строится на межведомственном взаимодействии через создание единого правового поля, порядка финансирования, координации деятельности, реализации функций государственного и общественного контроля, информационного обеспечения и повышения уровня материально-технической базы учреждений, оказывающих услуги по организации отдыха и оздоровления детей и подростков.

Система детского отдыха и оздоровления в регионе насчитывает более двух тысяч объектов детского отдыха, к числу которых относятся: центры с дневным пребыванием детей, загородные лагеря, санатории, профильные лагеря, дворовые площадки и др. Ежегодно всеми видами отдыха охвачены около четырехсот тысяч детей школьного возраста, что составляет 96%, однако, самым эффективным – загородным, лишь порядка пятидесяти пяти тысяч (15%) детей. Количество организаций отдыха детей и их оздоровления в республике – 2651, сделан акцент на их профилизацию, а это значит, что возрастает потребность в специалистах (воспитателях; вожатых; руководителях кружков, секций, студий и др.), способных грамотно построить воспитательную работу с временным детским коллективом, удовлетворяющих потребностям детей и их родителей.

В последние десятилетия на сферу детского отдыха и оздоровления серьезное влияние оказали негативные тенденции: сокращение количества объектов детского отдыха, недофинансированность системы, неразвитость инфраструктуры, отсутствие единой образовательной и воспитательной идеологии, привлечение к работе неподготовленных кадров, низкое качество программ летнего отдыха и оздоровления детей, их несоответствие интересам заказчиков, в первую очередь, родителей и государства, цели образовательно-воспитательных программ не вписываются в стратегическую цель государства в области образовании, отсутствие вариативности программ летнего отдыха и оздоровления детей

и др., что в свою очередь привело к низкой результативности деятельности лагерей.

Большое число отечественных ученых используют категорию «готовность». Психологи А.Г. Асмолов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитов и др. определяют ее как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности [1, 2]. Исследователи В.А.Сластенин, А.И. Щербаков, А.Н. Орлов и др. изучают «готовность» в связи с психолого-педагогической подготовкой учителя.

Проблему подготовки педагогов к взаимодействию с временным детским коллективом рассматривали А.А. Киреева, Е.А. Леванова, Р.И.Платонова, А.В. Савченко и др.

Российские ученые и практики единодушно признают низкий уровень готовности педагогов к воспитательной деятельности в детском загородном лагере. Результат нашего исследования также подтверждает этот тезис. Так, считают себя готовыми к названному виду деятельности лишь 22% опрошенных учителей. Организаторы детского отдыха задаются целью привлечь к работе в лагере квалифицированных кадров, отдавая предпочтение опытным педагогам, а не вожатым-студентам. В связи с этим возникает противоречие между потребностью общества в высоком уровне готовности педагога к эффективной воспитательной деятельности в детском лагере и недостаточной его профессиональной подготовкой.

Воспитательная деятельность педагога в условиях загородного лагеря имеет свои особенности: воспитательная работа планируется и строится с учетом того факта, что дети пребывают на объекте без родителей и их опеки; воспитательная работа осуществляется во временных детских коллективах, в которых дети с разным социальным опытом, из разных местностей (город, село); воспитательная работа строится на принципах добровольности и свободном выборе занятий; кратковременный период работы предполагает наличие четкого плана реализации каждого дела, оценки деятельности каждого ребенка; в воспитательной работе лагеря принимают участие профессиональные педагоги, студенты, люди других профессий; воспитательная работа планируется с учетом географических, климатических и других особенностей месторасположения объекта отдыха и др.

Педагогу, ведущему воспитательную работу в лагере, необходимо знать нормативно-правовое обеспечение данной деятельности; физиологию ребенка, детскую и возрастную психологию и др. Безусловно, воспитательная работа в лагере – деятельность специфическая, требующая от педагога теоретической и практической подготовки.

Ежегодный мониторинг эффективности деятельности объектов загородного детского отдыха, проводимый Общественной палатой Республики Башкортостан, выявил, в числе других, проблему неготовности педагогов общеобразовательных организаций к разработке

образовательно-воспитательных программ лагеря и осуществлению воспитательной деятельности в нем. Участники опроса признались, что не готовы к «Педагогике каникул», таким образом, лишь 22% подтвердили готовность к этой деятельности, которые на вопрос «Какая подготовительная работа была проведена перед поступлением на работу в лагерь?» ответили: работала вожатой, проходила курсы вожатых, прошла онлайн-курс подготовки вожатых, проходила лагерную практику в период обучения в вузе.

Результаты мониторинга на наличие реализуемых вузами и Институтом развития образования Республики Башкортостан программ курсов повышения квалификации по формированию готовности педагогических работников к воспитательной деятельности в загородном лагере позволяет говорить, что подобные программы в вузах и ИРО РБ имеются, однако в 2018/2019 учебном году ни один педагогический работник ими не воспользовался.

Разработать грамотную образовательно-воспитательную программу загородного лагеря и не менее эффективно ее реализовать способны только подготовленные педагогические работники.

По итогам общественного мониторинга были предложены рекомендации Министерству образования и науки РБ:

- принять региональную программу по детскому отдыху и оздоровлению, устанавливающую межведомственное взаимодействие и ответственность ведомств за подготовку и контроль за деятельностью детских лагерей на территории Республики Башкортостан;
- инициировать создания республиканского центра по методическому и методологическому сопровождению деятельности детских оздоровительных лагерей;
- обеспечить взаимодействие образовательных организаций педагогического профиля с администрациями лагерей по вопросу разработки и реализации образовательно-воспитательных программ;
- систематически организовывать обучение и курсы повышения квалификации педагогического и административного состава детских оздоровительных лагерей.

Формирование готовности педагога к воспитательной деятельности в загородном лагере является важным условием его дальнейшего профессионального становления и развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976.
2. Санжаева Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. - Вып. 2. – 2016. – С. 6-16.

3. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71937200/>

© Исаргакова Л.С., Бахтиярова В.Ф., 2019

УДК 159.9:616.89:316.62-057.36 (470)

*Э.Р.Исхаков, канд. мед. наук, профессор
Уфимский юридический институт МВД России, Уфа*

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ФАКТОРОВ РИСКА РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Актуальность обусловлена необходимостью разработки методов и форм психологического консультирования по сохранению и укреплению здоровья сотрудников ОВД, профилактики их заболеваемости и развития болезней, поддержанием высокого уровня физического и психологического здоровья, уровня профессиональной работоспособности и личного благополучия.

Исследованиями установлено наличие хронических заболеваний у сотрудников ОВД. Так отмечают более высокие показатели артериального давления у мужчин сотрудников ОВД по сравнению с мужчинами не служащими в силовых структурах, при этом, например, хронические заболевания почек встречались у 10,2-22,2% обследованных различных подразделений и служб. В ряде регионов по результатам диспансеризации выявлялось до 16-20% сотрудников ОВД, имеющих хронические соматические заболевания. У действующих сотрудников ОВД выявлена артериальная гипертензия у 39,3%, ишемическая болезнь сердца у 18,8%, нарушение сердечного ритма у 17,9%.

Существуют так называемые модифицируемые факторы риска развития основных неинфекционных заболеваний (или поведенческие) к которым относятся: низкая физическая активность, отсутствие сбалансированного питания (избыточное потребление соли и углеводов; недостаток потребления свежих фруктов, овощей и белковой пищи; недостаток в питании микро- и макроэлементов и других нутриентов; нарушение в частоте и объеме потребляемой пищи); недостаточный сон; отсутствие адекватного снижения негативного влияния стресса и психоэмоционального напряжения; избыточная масса тела; курение; низкая приверженность к лечению, выполнению рекомендаций по здоровому образу жизни и профилактике заболеваний и т.д. К

немодифицируемым факторам риска относятся такие, например, как пол, возраст, генетическая предрасположенность и т.д.

Ученые отмечают высокие уровни стресса и эмоционального напряжения в профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Установленный высокий стресс вызывает негативное психоэмоциональное состояние, которое в свою очередь негативно влияет на состояние здоровья сотрудников ОВД. При этом данные Карасевой В.И. (2017) показали отсутствие у сотрудников ОВД навыков самостоятельного уменьшения вредного влияния длительного стресса на здоровье путем применения приемов изменяющих поведенческие факторы, что по ее мнению является фактором развития артериальной гипертензии.

Кроме того, Алдошиным А.В. (2017) установлены неблагоприятные последствия для состояния здоровья сотрудников ОВД такого поведенческого фактора как наличие низкой физической активности. В то же время выявлена сохраняющаяся высокая заболеваемость сотрудников ОВД острыми фарингитами и тонзиллитами, среди причин которых также лежит особенность ведения образа жизни. У 90,3% сотрудников ОВД имеющих артериальную гипертензию выявлен такой фактор риска как отсутствие приема предписанных врачами лекарств.

Важность психологической коррекции поведенческих факторов риска у сотрудников ОВД не вызывает сомнений. Для этого имеется определенная методическая база, однако в ней недостаточно отражены объем методов и приемов психологической коррекции, проводимых через психологическое консультирование, направленной именно на изменение ряда модифицируемых факторов риска развития заболеваний. В то же время, анализ научной литературы выявляет недостаток разработанных методик психологической коррекции поведенческих факторов риска применительно к практической деятельности сотрудников.

Материал и методы. Изучена частота поведенческих ФР среди сотрудников ОВД, находящихся на лечении в стационаре МЧС МВД России по РБ по специально разработанной анкете с учетом рекомендаций Всемирной организации здравоохранения. Была разработана специальная коррекционная программа по уменьшению факторов риска среди сотрудников ОВД находящихся на лечении и обследовании в госпитале. Мероприятия данной программы проводились в индивидуальном порядке во время ежедневного обхода лечащего врача на протяжении всего периода пребывания сотрудника ОВД в стационаре в виде психологического консультирования – специальной структурированной беседы, включающей информационно-психологическую поддержку.

Беседа состояла из двух частей: 1) собственно информационной, в которой происходило раскрытие вопросов по ведению здорового образа жизни, факторов риска, влияющих на развитие заболеваний; 2) проведение приемов психологической поддержки мотивационной сферы пациентов по

коррекции непосредственно определенных поведенческих факторов риска, которые осуществлялись присутствием в беседе инициированных врачом мотивационных аргументов в пользу изменения поведенческих факторов риска.

Информационный раздел включал информирование по существующим у сотрудника факторам риска – для каждой беседы выбирался один фактор риска, где разъяснялось, каким образом данный фактор вредит здоровью и ухудшает течение заболевания, объяснялись негативные последствия болезни при сохранении вредной привычки, какая несомненная польза будет от его изменения в лучшую сторону. Так, в отношении курения разъяснялось, каким образом курение вредит здоровью, проводилось информирование о негативных последствиях курения и положительном эффекте отказа от курения, раскрывались формы и методы лечения табачной зависимости – как и где можно бросить курить. В отношении физической активности пациенту разъяснялись необходимость поддержания минимального уровня физической активности, правила оптимальной физической нагрузки.

Индивидуальная беседа в коррекционной группе включала освещение механизма действия лекарств (на доступном для понимания уровне), их побочные эффекты, правила приема. Особо акцентировался положительный эффект регулярного и систематического применения лекарств. Кроме того, проводилась беседа о возможных осложнениях при неконтролируемом течении заболевания. Применительно к лицам с АГ подчеркивалось, что несмотря на хорошее самочувствие, необходимо постоянное и длительное применение гипотензивных препаратов.

Начиная со второй беседы, применялись приемы психологической поддержки пациента в отношении его намерений отказа от курения, такие как «внушение», «убеждение», «одобрение попыток», в том числе похвала и комплименты, «напоминание о необходимости бросить курить», «демонстрация положительных эффектов отказа от курения на примере конкретных больных», «демонстрация положительных эффектов отказа от курения по данным научной литературы», «демонстрация отрицательных последствий продолжения курения на примерах и по данным научной литературы».

В содержание каждой беседы обязательно входили вопросы относительно начала процесса отказа пациента от вредных привычек и изменения поведенческих факторов риска; если был отрицательный ответ, то в корректной форме уточнялось, что мешает избавиться от вредной привычки, какая помощь лечащего врача необходима пациенту. В отношении физической активности у пациента спрашивалось о начале им повышения физической активности хотя бы путем утренней гимнастики или пеших прогулок по коридору (вокруг здания госпиталя), посещения занятий по лечебной физической культуре. Если ответ был положительный, то со

стороны врача звучали слова одобрения, если ответ был отрицательный, то в беседе акцентировалось внимание на необходимости повышения физической активности здесь и сейчас, выявлялись и обсуждались причины, которые мешают пациенту повышать свою физическую активность.

Приемом психологической поддержки являлось то, что в беседах приводились данные об эффективности влияния коррекции ФР на течение болезни и состояние здоровья (со ссылкой на литературные данные, либо на известного пациенту человека, ссылка на случай из практики врача). Употреблялись фразы следующего содержания: «эффективность лечения была бы выше, если бы Вы начали коррекцию (устранение) таких-то факторов (при этом перечислялись факторы, которые необходимо бы уменьшать)». Пациент информировался о своих уровнях и динамике лабораторных и инструментальных показателей с последующей интерпретацией.

Начиная с 7-й беседы, упор делался на психологическую поддержку начинаний пациента, а также повторение информации в сжатом виде по всем факторам риска, анализ поведения пациента. При этом, совместно разрабатывались планы по коррекции поведенческих факторов риска на ближайшее время с врачебными рекомендациями по их выполнению. Например, планировалось, что сотрудник после выписки из стационара начнет посещать бассейн, при этом вырабатывались рекомендации по оптимальной физической нагрузке во время занятий плаванием (частота посещений, структура занятий, длительность и интенсивность плавания, необходимость разминки и завершающих упражнений и т. д.).

Длительность каждой беседы составляла в среднем 20–25 минут. Число бесед от 7 до 10 за время стационарного лечения.

Для оценки эффективности разработанного метода психологической коррекции по уменьшению поведенческих факторов риска развития хронических заболеваний у сотрудников ОВД, из числа лиц, находящихся на лечении в госпитале МВД и имеющих фактор риска «курение», были выделены две группы – коррекционная (71 человек), где проводилась методика и группа сравнения (44 человека), где проводилась обычная беседа о необходимости соблюдения здорового образа жизни. Изменение поведенческих факторов риска оценивались через 6 месяцев после выписки из стационара путем опроса.

Полученные результаты. У сотрудников органов внутренних дел, находящихся на стационарном обследовании и лечении, установлена следующая частота факторов риска развития основных заболеваний: длительные стрессовые ситуации у 44,94%, курение у 55,3% мужчин и у 7% женщин, Артериальная Гипертензия у 53,05%, недостаточное выполнение врачебных рекомендаций по медикаментозному лечению у 69,0% мужчин и у 37% женщин, избыточная масса тела у 66,5%, низкая физическая активность – 78,4%, нарушения в питательном рационе у 100%. Наши данные более чем в два раза превышают данные зарубежных исследований, где только

четверть австралийских полицейских, проходивших лечение в клиниках, являются курильщиками.

Установлено положительное влияние проведенного психологического консультирования на поведенческие факторы риска: 1) изменился фактор «курение» (прекращение курения, уменьшение количества выкуриваемых сигарет, увеличение продолжительности времени с момента пробуждения до первой выкуриваемой сигареты), 2) увеличилась приверженность к выполнению врачебных рекомендаций по медикаментозному лечению, 3) увеличилось число лиц, начавших регулярно заниматься физической культурой и повысивших свою двигательную активность, 4) нормализовался дисбаланс питания.

Число лиц, отказавшихся от курения в нашем исследовании, было выше, чем в работах, исследовавших влияние индивидуальных консультативных программ, советов как бросить курить, проводившихся в кардиологических отделениях стационаров.

Наша методика отличается от большинства американских программ психологической коррекции поведенческих факторов риска, где главный упор делается на повышение человеком физической активности и Норвегии, где упор делался на изменение поведения в отношении питания.

Кроме того, наша методика оказалась эффективней методики Чурсиной Т.В., Турушевой Е.А., Мурзина Р.Р., где гораздо меньшее число лиц изменяли поведенческие факторы в положительную сторону.

Таким образом, наши исследования установили значительную частоту факторов риска среди сотрудников ОВД, проведение психологического консультирования позволяет уменьшить частоту и выраженность поведенческих (модифицируемых) факторов риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошин А.В. Основные риски утраты здоровья сотрудников ОВД, занятых в операторской деятельности // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей. Сборник статей. Под редакцией С.Н. Баркалова, А.В. Алдошина. –2017. – С. 9-13.

2. Алексеева М.Г. Организация психологической работы в ОВД для поддержания психологического здоровья личности сотрудников // В сборнике: Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. –2016. –С. 163-167.

3. Асянова С.Р., Ахметова Д.Р. Влияние негативных психоэмоциональных изменений на состояние здоровья сотрудника ОВД в условиях психотравмирующей ситуации. Факторы, влияющие на психологическую устойчивость // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. –2017. –№ 5. –С. 246-251.

4. Бабушкин С.А., Ивенских В.И., Мамаев А.В., Ожгибесов Г.П., Никулина Е.А., Шубина, Н.В. Годовалов А.П. Эпидемиологические и микробиологические аспекты заболеваемости острыми фарингитами и тонзиллитами сотрудников МВД России по Пермскому краю // Вестник современной клинической медицины. –2016. –Т.9. № 6. –С. 27-33.
5. Долженко В.Ю., Ключко Ю.В. Сотрудникам ОВД о психологическом здоровье. Учебно-методическое пособие. – Барнаул. – 2015. –56 с.
6. Зайцев Н.В. Формирование стрессоустойчивости у сотрудников органов внутренних дел в служебной деятельности // Евразийский юридический журнал. –2016. –№ 6 (97). –С. 147-149.
7. Карасева В.И. Эмоциональное напряжение как фактор артериальной гипертензии у сотрудников органов внутренних дел // В сборнике: Проблема личности в общей, социальной и клинической психологии. Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. –2017. –С. 195-203.
8. Мурзин Р.Р. Клинико-психологическая характеристика лиц с высоким риском развития хронических неинфекционных заболеваний и роль образовательной программы в их первичной профилактике среди студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Уфа, 2009. – 22 с.
9. Тагрыт И.В. Клинико-инструментальная характеристика гипертонической болезни у сотрудников органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд.мед.наук. –Хабаровск, 2015. – 22 с.
10. Турушева Е.А. Артериальная гипертензия у лиц призывного возраста: особенности клинического течения, диагностической и лечебно-профилактической помощи в амбулаторной практике: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Омск, 2007. – 26 с.
11. Чурсина, Т.В. Оптимизация физической реабилитации больных ишемической болезнью сердца и гипертонической болезнью на госпитальном этапе:автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 2008. – 44 с.
12. Хисамиев Р.Ш., Амиров Н.Б., Гинятуллина Л.Р., Фатыхов Н.Ш., Мерикова Е.Ф., Якимец С.А. Сравнительный анализ заболеваемости артериальной гипертензией и распространенности факторов риска среди сотрудников органов внутренних дел Казанского гарнизона //Вестник современной клинической медицины. – 2016. – Т. 9. № 6. – С. 89-95.
13. Шогенов А.Г., Эльгаров А.А., Муртазов А.М. Кардиоваскулярные заболевания среди сотрудников органов внутренних дел: частота, профессиональная работоспособность // Вестник современной клинической медицины. –2016. –Том. 9. Выпуск 6. – С. 99-103.

14. Юрьева О.Н. Социально-психологические особенности поведения сотрудников органов внутренних дел в профессиональных конфликтах: автореф. дис. ... канд. пс. наук. – М., 2011. – 22 с.

15. Holme I., Haaheim L.L., Tonstad S., Hjermann I. Effect of dietary and antismoking advice on the incidence of myocardial infarction: a 16-year follow-up of the Oslo Diet and Antismoking Study after its close // Nutr. Metab. Cardiovasc. Dis. – 2006. – Vol. 16, N 5. – P. 330–338.

16. Rigotti N. Interventions for smoking cessation in hospitalized patients / N. Rigotti, M. Munafo, L. Stead // Cochrane Database Syst Rev. – 2007. – Jul 18; (3). – CD001837.

17. Smith D.R., Devine S., Leggat P.A., Ishitake T. // Alcohol and Tobacco consumption among Police Officers / Kurum. Med. J. – 2005. – Vol. 52. – P. 63–65.

18. Kottke T.E., Jordan C.O., O'Connor P.J. [et al.] Readiness of US health plans to manage cardiometabolic risk // Prev. Chron. Dis. – 2009. – Vol. 6, N 3. – http://www.cdc.gov/pcd/issues/2009/jul/08_0142.htm.

© Исхаков Э.Р., 2019

УДК 37

*Ю.С. Кириллова, магистрант,
В.Ф. Бахтиярова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

В первые десятилетия 21 века, под влиянием социальных и экономических факторов, происходят изменения в сознании современного общества. Образование в Российской Федерации пошло по пути инклюзии. В нашей статье рассмотрим тезис о том, что инклюзивное образование и процесс интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные организации это два составляющие одной темы.

Сегодня современное общество придерживается принципов толерантности. В педагогике это означает признание детей с ОВЗ равноправными участниками образовательного процесса, а так же понимание необходимости применения специальных технологий образования, воспитания и социализации таких детей. Термин «инклюзия» происходит от английского глагола to include – включать, содержать, охватывать, то есть становится очевидной главная идея инклюзии – это создание общественных норм, в которых люди не делятся на группы в соответствии с особенностями. В 2020 году этот термин становится отражением нового взгляда на общественные ценности, социальные

изменения и место «особенного» человека. Идеи инклюзии могут быть реализованы только в демократическом и прогрессивном обществе, в котором отсутствует дискриминация. Цель инклюзивного или «включающего» общества это создание общества, в котором члены этого общества сосуществуют на равных правах и обязанностях. В связи с этим возникает необходимость качественного образования детей с ОВЗ как равноправных граждан не зависимо от состояния здоровья, расы, вероисповедания, умственных или психических особенностей.

Инклюзивное образование, как модель социального устройства общества, предполагает включение детей с особыми потребностями здоровья в общественную жизнь государства, то есть их интеграцию. Интеграция детей с ОВЗ должна начинаться с периода младенчества, так как принципы инклюзии это непрерывность коррекции нарушенных функций и непрерывность образовательного и воспитательного процессов.

Определим понятие «интеграция». Интеграция происходит от латинского *integratio* - восстановление, восполнение, соединение – процесс объединения частей в целое. Применимо к идее инклюзивного образования интеграция рассматривается как родственное понятие.

Сегодня, образование, адаптация детей с ОВЗ начинается уже с дошкольных учреждений, в которых создаются специальные условия и разрабатываются адаптивные программы по коррекции нарушенных функций. Раннее детство это важный этап развития жизни человека. В этот период проходит физическое и психическое развитие. Однако чаще родители (законные представители) детей с ОВЗ предпочитают специальные коррекционные организации для начала процесса адаптации ребенка с ОВЗ вне семьи. Это создает барьер для социализации таких детей, а так же для полноценной интеграции в жизнь общества.

Проблемой интеграции детей с ОВЗ занимается специальная коррекционная педагогика. Теоретические аспекты этой проблемы исследуются так же специалистами "около педагогических" областей наук и решения их сегодня на пути становления. Это связано с тем, что проблема инклюзии в нашей стране новое явление и пока социум не понимает в достаточной мере ее важности. Поэтому процесс интеграции детей с ОВЗ сопровождается трудностями. Это обусловлено следующими причинами: нехватка педагогических работников готовых к работе с детьми с ОВЗ, недостаточное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, детей условно здоровых, а так же родителей (законных представителей), недостаточность методической и теоретической учебной базы. Решение проблем интеграции детей с ОВЗ требует специальных форм деятельности:

- психолого-педагогическая работа с родителями,
- пропаганда идей инклюзии в социуме,

- финансирование и контроль над градостроительными предприятиями по соблюдению программ таких как «Доступная среда»,
- непрерывная работа по интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, которые являются фундаментом для воспитания человека и гражданина общества.

Изучая и анализируя работы Выготского Л.С., Леонтьева Д.А., Александрова Л.А, Лебедева А.А., Алёхиной С.В. Шипицыной Л.М. следует вывод, что проблема интеграции волновала педагогов уже давно и до сегодняшнего дня инициатива интеграции детей с ОВЗ предлагалась педагогами, работающими в специальных образовательных учреждениях. Л.С. Выготский писал о необходимости «увязать» специальное обучение с обучением детей без патологий. Он отмечал, что обучение в специальной школе формирует замкнутый круг вокруг ребенка, где всё подчинено его "недугу" и не способствует его настоящей социализации. А обучение и воспитание со здоровыми сверстниками, наоборот, помогает адаптации которая, готовит к жизни и умению общаться с окружающими [2].

Успех интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения зависит не только от учебной успешности и обучающих программ, но и от отношения к таким детям той среды, куда интегрируется ребенок. В психологически готовом к инклюзии обществе, социализация детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях происходит лучше, а у детей без патологий развивается терпимость к психофизиологическим недостаткам, и умение устанавливать контакт с «не такими как все» детьми, формируется способность адекватно реагировать на особенности детей с ОВЗ, и формируется чувство взаимопомощи.

Однако, результаты проведенных исследований показали, что педагоги, работающие в общеобразовательных школах, негативно относятся к идее интеграции в силу не достаточной осведомленности о методах работы с детьми с ОВЗ. Выявились проблемы:

- недоработанность или отсутствие на местах нормативно-правовых актов, регламентирующих работу педагогических работников с детьми с ОВЗ;
- интеграция детей с ОВЗ без учета психолого-педагогической готовности педагогов в конкретном общеобразовательном учреждении не безопасно для социально-личностного развития как ребенка с ОВЗ, так и для эмоционального состояния педагога;
- недовольство со стороны педагогов общеобразовательных учреждений (дети чаще воспринимаются как дополнительная нагрузка, усложняющая жизнь не только взрослым, но и детям группы или класса);
- недовольство и страх со стороны родителей детей без патологий, что повышенное внимание будет уделяться детям с ОВЗ, оставляя их детей на втором месте.

- неудовлетворительный уровень профессиональной компетенции и недостаток опыта работы с детьми с ОВЗ у педагогов.

Анализируя результаты работ зарубежных авторов о взаимоотношениях детей в инклюзивных общеобразовательных учреждениях можно сказать, что дети без патологий чаще испытывают тревогу при общении с ребенком с ОВЗ, у них возникает чувство превосходства, наряду с чувством сострадания и желанием помогать, возникают отношения доминирования – подчинения, что приводит к стрессу у детей с ОВЗ, нежеланию посещать общеобразовательное учреждение. Следовательно, интеграция должна быть контролируема и проходить только после подготовительной психолого-педагогической работы, как с интегрируемой стороной, так и с принимающей. Начинаться этот процесс должен с раннего детства. Необходимо проводить разъяснительную работу по устранению стереотипов и негативного отношения у участников образовательного процесса по отношению к детям с ОВЗ.

Исходя из целей инклюзивного образования, направлениями для эффективной работы по интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения становятся:

- разработка и реализация социальных проектов по интеграции детей с ОВЗ в социум,
- разработка программ по воспитанию чувства терпимости друг к другу у участников образовательного и воспитательного процессов в общеобразовательных учреждениях;
- создание адаптированных образовательных программ, предусматривающих потребности детей с ОВЗ, но и не нарушающих динамику обучающихся без патологий.

Интеграция детей с ОВЗ это новый процесс в нашем обществе, недавно вставшего на путь инклюзивного образования. Для преодоления трудностей, которые возникают из-за недостаточной исследованности этого нового явления ставится очевидным:

- необходимость повышения квалификации учителей, психолого-педагогических служб в области специальной педагогики и специальной психологии;
- постоянная работа по совершенствованию методик по формированию готовности педагогов и родителей (законных представителей) к процессу интеграции детей с ОВЗ в общество, как главных и непосредственных участников этого процесса;
- разработка специальных программных и учебно-методических комплексов нового поколения основанных на принципах инклюзии и непрерывности инклюзивного образования (дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательная организация, учреждения

профессионального образования) с целью раннего выявления проблем у детей с ОВЗ и оказания своевременной коррекционной помощи.

Все это лишь часть задач по социальной работе с обществом по принятию лиц с ОВЗ и внедрению принципов инклюзии на всех уровнях жизнедеятельности общества.

Интеграция в общество детей с ОВЗ это часть идеи инклюзии. Взаимодействие, взаимопонимание, взаимопомощь – три кита, на которых возможно формирование инклюзивного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность // Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр.соч. в 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии/ Под ред. Т.А. Власовой. – ., 1983. – С.34-49.
3. Котелянец Ю.С. Характеристика толерантности как педагогического понятия / Ю.С. Котелянец. — Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IIIМеждунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 156-160. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3719/> (дата обращения: 08.06.2020).
4. Мищук Е.Н. Интеграция детей с овз в общеобразовательные учреждения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 107-109.
5. Шипицына Л.М., Форман Н., Рейсвейк К. Специальное образование в развитии. – СПб., 1996. – С.110.
6. Шипицына Л.М. Актуальные аспекты интегрированное обучения детей с проблемами развития с России // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб., 1996. – С. 19-30.
7. Шипицына Л.М., Рейсвейк К. Навстречу друг другу: пути интеграции. – СПб., 1998. – С.130.
8. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года.

© Кириллова Ю.С., Бахтиярова В.Ф., 2019.

УДК 796.06

*А.Ю. Костарев, д-р пед. наук, профессор,
Г.М. Юламанова, д-р пед. наук, профессор,
З.А. Хуснутдинова, д-р мед. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу комплексной системы организации спортивной деятельности в университетах Республики Башкортостан. Студенческий спорт рассматривается с точки зрения инструмента развития личности обучающихся.

Ключевые слова: студенческий спорт, высшее образование, физическая культура, университет, спортивный клуб.

Студенческий спорт в Республике Башкортостан является одним из инструментов вовлечения студентов в занятия физической культурой и спортом. В нашей республике сформирована комплексная система организации спортивной и учебной деятельности в университетах, в которой студент имеет возможность развивать личностные качества. Мы понимаем студенческий спорт как совместную деятельность студентов, преподавателей и тренеров в области физической культуры и спорта с целью достижения широкого диапазона результатов, которая включает в себя проведение обязательных и дополнительных занятий физической культурой и спортом, участие в соревнованиях различного уровня.

В Республике Башкортостан студенческие спортивные традиции весьма богаты. Студенты республики являются постоянными участниками крупных всероссийских и международных спортивных форумов. У всех на слуху такие имена как Павел Муслимов (биатлон), Максим Чудов (биатлон), Эдуард Латыпов (биатлон), Оксана Савченко (параолимпийской плавание), Айнур Шайбаков (шашки), Алексей Селиверстов (бобслей), Семен Елистратов (шорт-трек) [3].

В рамках реализации Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённой приказом Министерства спорта РФ от 21 ноября 2017 г. N 1007 в высших учебных заведениях республики созданы различные структурные подразделения, деятельность которых направлена на развитие студенческого спорта [1].

Это подразделения, отвечающие за реализацию федеральных государственных образовательных стандартов по дисциплинам (модулям) по физической культуре и спорту (институт, факультет, кафедра физического воспитания и т.д.); студенческие спортивные клубы; органы студенческого самоуправления физкультурной, спортивной, оздоровительной, туристической, волонтерской направленности; центры тестирования по выполнению нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).

В нашей республике на сегодня 4 действующих студенческих спортивных клуба: ССК «Арслан» БГПУ им.М.Акмуллы, ССК «Толпар» БГАУ, ССК «Авиатор» УГАТУ, ССК «Нефтяник» УГНТУ. Силами

спортивных клубов вузов и кафедр физвоспитания ежегодно организовываются свыше 450 спортивно-массовых мероприятий. В которых принимают участие 20848 студентов из 11 ВУЗов (что составляет 41,6% от 50081 человек – студентов высшего образования, обучающихся на дневных отделениях).

Помимо традиционных межфакультетских спартакиад, где студенты борются за звание сильнейшего структурного подразделения вуза, проводятся спортивные фестивали и праздники, Дни спорта и здоровья, открытые первенства и турниры по различным видам спорта, и, конечно же, комплекс ГТО, где все желающие, демонстрируя свою спортивную форму, могут получить соответствующий знак отличия. В спортивных секциях на постоянной основе занимаются 3839 студентов (7,6 % от общего числа обучающихся на дневных отделениях) [3].

В Уфимском государственном нефтяном техническом университете ежегодно проводятся, ставшие уже фирменным знаком, фестиваль «Спортивная осень», собирающий под своими знамена свыше 3000 человек, и «Чемпионат мира» по мини-футболу среди иностранных студентов республики.

Аграрный университет проводит самую крупную по количеству видов межфакультетскую спартакиаду, как для первокурсников, так и для всех студентов.

Башкирский государственный медицинский университет организует спортивные фестивали по зимним и летним видам спорта.

Концепция развития студенческого спорта определяет систему приоритетных направлений, обеспечивающих развитие физкультурной, спортивной и оздоровительной работы в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Важнейшее из которых развитие кадрового потенциала субъектов системы студенческого спорта посредством разработки и внедрения программ для их переподготовки и повышения квалификации.

В связи с этим Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы приступил к реализации проекта «Спортивные кадры Башкортостана».

Реализация проекта включает:

I. Создание интерактивной карты «Спортивная платформа Республики Башкортостан» с информацией: Спортивные сооружения каждого муниципалитета в республике – наличие и потребности. Кадровый состав – наличие и потребности. Количество занимающихся физической культурой и спортом в муниципалитете. Действующие спортивные школы, секции и клубы. Средний возраст населения.

II. Создание модульных дополнительных образовательных программ: «Спортивная борьба», «Плавание», «Сельский тренер», «Спортивные игры», «Циклические виды спорта».

Ярким представителем Ассоциации студенческих спортивных клубов России в Республике Башкортостан является студенческий спортивный клуб «Арслан» Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Ежегодно активом клуба проводятся около 10 крупных спортивных мероприятий, как для студентов республики, так и для студентов других субъектов Российской Федерации. Только в 2018-2019 прошлом учебном году в проводимых ССК «Арслан» мероприятиях приняли участия свыше 1100 человек.

Профсоюзный физкультурно-спортивный клуб «Буревестник», являясь региональным отделением Российского студенческого спортивного союза в Республике Башкортостан, выступает организатором одного из крупнейших республиканских спортивных форумов вузовских спортивных мероприятий – Универсиады Республики Башкортостан по 32 видам спорта, в соревнованиях ежегодно принимают участие порядка 10 000 человек.

С развитием студенческих лиг в спортивную жизнь студентов Башкортостана прочно вошли такие проекты как Ассоциация студенческого баскетбола (АСБ), Студенческая волейбольная ассоциация (СВА) и общероссийский проект «Мини-футбол в вузы». Победители и призеры этих проектов ежегодно представляют Республику Башкортостан на Всероссийском финале.

Следует отметить, что сегодня ведутся определенные дискуссии о путях развития студенческого спорта в РФ. Один из активно обсуждаемых вопросов – какие социальные выгоды получит конкретный университет от развития спорта среди своих студентов. Социальная сторона вопроса, проявляется в повышении социального статуса ВУЗа. Университет, помимо пропаганды здорового образа жизни, разносторонне развивает становление личности, формирует систему ценностей. Внимание к студенческому спорту повышает престиж ВУЗа, который становится привлекательным в глазах спортивной молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бишаева А.А. Профессионально-оздоровительная физическая культура студента (для бакалавров) / А.А. Бишаева. – М.: КноРус, 2017. – 160 с.
2. Барчуков И.С. Физическая культура / И.С. Барчуков. – М.: Academia, 2017. – 304 с.
3. Костарев А.Ю., Лихачева Г.Т. О перспективах развития студенческого спорта и совершенствования общефизической культуры в педагогическом ВУЗе // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы XIII Международной науч. – практ. конф. / Уфимск. гос. авиац. тех. ун-т. – Уфа: РИК УГАТУ, 2019. – С.89-92.
4. Костарев А.Ю. Студенческий спорт в Приволжском федеральном округе: проблемы и перспективы / А.Ю. Костарев, С.Ю.

Никитина, Р.Р. Исмагилова // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: Сборник статей к Международной науч. – практ. конф. – Оренбург, 2015. – С. 245-247

5. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. – 4-е изд., стереотип. – М: Советский спорт, 2015. – 464 с.

© Костарев А.Ю., Юламанова Г.М., Хуснутдинова З.А., 2019

УДК 539.24

*В.М. Корнилов, д-р физ.-мат.наук, профессор,
З.Х. Байгутлин, студент 4 курса,
Р.И. Гумирова, студентка 4 курса,
Г.М. Магасумова, студентка 4 курса
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО РЕЗИСТИВНОГО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ В ПОЛИМЕРНОЙ ПЛЕНКЕ

Аннотация. Представлены результаты экспериментального исследования локального переключения полимерной пленки, следствием которого явилось возникновение квазиодномерных проводящих структур наноскопических размеров. Места, в которых происходило переключение, были визуализированы методами атомно-силовой микроскопии. Определены геометрические размеры и удельное сопротивление проводящих каналов.

Ключевые слова: резистивное переключение, полимерные пленки, проводящие каналы.

Введение

Эффекты электронного переключения наблюдались в разных классах объектов (халькогенидные стеклообразные полупроводники, аморфные пленки окислов, органические, в том числе полимерные материалы). Очевидна перспективность использования в электронике элементов, электрическим состоянием которых можно управлять. В то же время вопрос о механизме переноса заряда при переключении из низкопроводящего (НПС) в высокопроводящее состояние (ВПС) остается дискуссионным. Считается общепринятым, что при переключении образца (микронная или субмикронная пленка) происходит шнурование тока, то есть образец становится электрически гетерогенным [1].

Открытым остается вопрос о способах генерации и свойствах отдельного проводящего канала. В работе [2] было реализовано переключение полимерной пленки в ВПС при локальном воздействии электрического поля. Однако, поля переключения в данном случае близки

к пробойным, что требует сильного ограничения тока переключения и затрудняет исследование электрофизических свойств канала. В работе [3] было показано, что при кратковременном облучении полимерной пленки на плоской кремниевой подложке ионами с энергией 4-6 кэВ возникает самоподдерживающаяся электронная эмиссия. Это свидетельствует об эффективном переносе электронов сквозь пленку, причем эмиссия происходит из отдельных центров. В связи с этим, была поставлена задача разработки и использования методики инициации электронной эмиссии для создания и исследования отдельных электропроводящих каналов в полимерной пленке субмикронной толщины.

Методика эксперимента

Для решения поставленной задачи была использована экспериментальная конфигурация типа острие-плоскость, в которой полимерная пленка располагалась между двумя электродами существенно разной геометрии. С помощью металлического электрода-острия можно было задавать место, в котором формировался проводящий участок. Плоский электрод служил подложкой, на которой методом центрифугирования изготавливались полимерные пленки. В качестве электродов-подложек использовались пластины полированного кремния или полированной нержавеющей стали. Верхний электрод-зонд изготавливался из медной проволоки методом косого среза.

В качестве полимера был выбран полидифениленфталид (ПДФ) – соединение из группы полигетероариленов. Из ПДФ можно изготовить сплошные и однородные пленки в широком диапазоне толщин (в данном эксперименте исследовались пленки толщиной от 130 до 980 нм). В тонких пленках этих полимеров ранее наблюдались эффекты переключения проводимости, индуцированные различными физическими полями и воздействиями [4]. В данной работе в качестве воздействующего фактора был использован ионный импульс длительностью ~ 10 мкс при энергии ионов 4-6 кэВ, по параметрам совпадающий с импульсом, приводящим к инициации электронной эмиссии. Схема экспериментальной ячейки приведена на рис. 1

Электрофизические измерения проводились в вакууме ($\sim 10^{-4}$ мм.рт.ст). Для ограничения величины максимального тока в момент переключения в измерительной цепи последовательно с образцом включалось балластное сопротивление, что позволяло варьировать предельную величину тока. Контроль состояния поверхности полимера и толщины пленки на всех этапах проведения экспериментов проводился с помощью атомно-силового микроскопа СММ-2000Т (ООО «Завод ПРОТОН-МИЭТ», Москва, Зеленоград).

В качестве объекта исследования была выбрана пленка полидифениленфталид, полимера из группы полигетероариленов, в которых ранее наблюдались эффекты переключения при различных

внешних воздействиях [4]. Из этих полимеров можно изготовить сплошные и однородные пленки в широком диапазоне толщин (10 – 1000 нм) методом центрифугирования [5]. В качестве подложки использовались пластины из кремния и стали. Верхний электрод (острие) изготавливался из медной проволоки методом косого среза

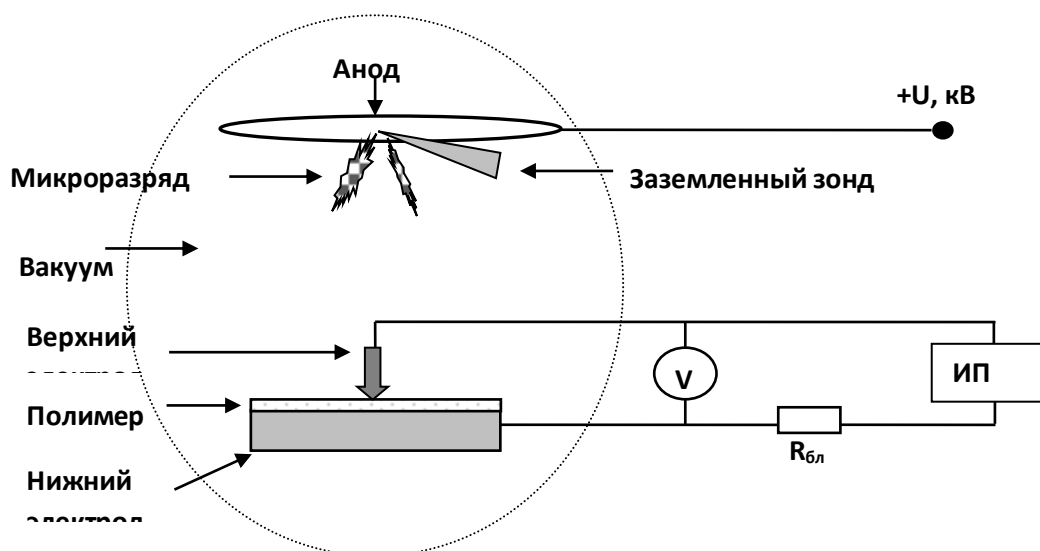


Рис.1 Блок-схема экспериментальной ячейки при переключении полимерной пленки с помощью микроразряда.

Эксперимент

Изначально полимерная пленка находилась в диэлектрическом состоянии. На пленку опускался заостренный металлический зонд и проверялось электрическое состояние образца при помощи измерительной схемы, при этом напряжение, приложенное к образцу, не превышало 5 В. Измерительная ячейка откачивалась до вакуума $\sim 10^{-4}$ мм.рт.ст и на анод (люминесцентный экран) при помощи высоковольтного источника питания подавался положительный потенциал порядка 6кВ. В момент касания анода заземленным металлическим острием происходил микроразряд, в результате которого генерировался ионный импульс с энергией, соответствующей потенциалу анода. Воздействие этого импульса приводило к локальному переключению полимерной пленки в ВПС. Напряжение, приложенное к образцу, могло составлять десятые доли вольта, в отличие от результатов работы [2], где напряжение переключения составляло 40-100В. На рис. 2 представлена вольтамперная характеристика образца после воздействия микроразряда. Напряжение на образце плавно поднималось до 0,3 В, затем производился разряд. В этот момент небольшая область образца, находящаяся под зондом, переходила в

высокопроводящее состояние и регистрировалась ВАХ S-типа. На врезке показано, что после переключения ВАХ имеет омический вид.

АСМ-исследования позволили оценить геометрические размеры проводящих каналов: толщина пленки задает длину канала, поперечный размер ямки определяет диаметр канала. На рис.3 представлено АСМ-изображение участка полимерной пленки после локального переключения при помощи микроразряда. Виден след механического воздействия зонда, причем составляет порядка 13 нм, то есть 5-7 % от толщины пленки (для конкретного образца 210 нм). Поперечный размер ямки также определялся по профилю (рис.3, в) и составил величину порядка 40 нм. В свою очередь, это позволило вычислить удельное сопротивление единичного канала проводимости, которое оказалось равно 0,02 мкОм·м (удельное сопротивление меди составляет 0,017 мкОм·м).

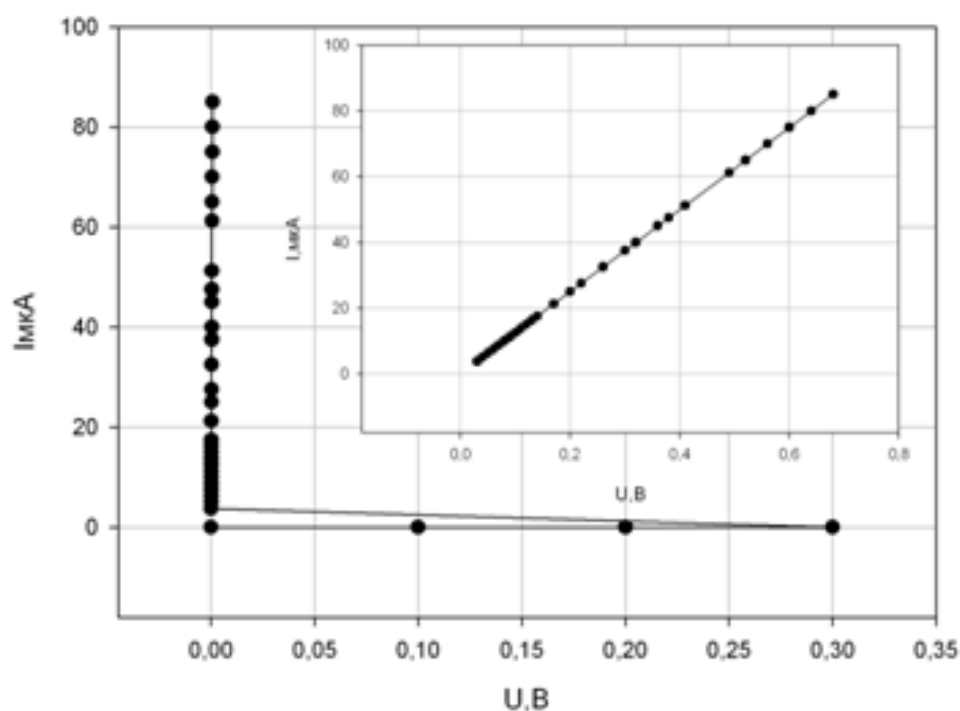


Рис.2. Вольтамперная характеристика образца толщиной 210 нм после воздействия ионного импульса. На врезке ВАХ отдельного проводящего канала. ¶

После переключения проводимость образца сохранялась от нескольких минут до нескольких часов, после чего происходила релаксация образца из высокопроводящего в низкопроводящее состояние.

Для проверки предположения о возможном влиянии поверхностной проводимости был выполнен контрольный эксперимент. Полимерная пленка была изготовлена на диэлектрической подложке, а заостренные электроды размещались на поверхности пленки на расстоянии 1 мм друг от друга. Было обнаружено, что небольшой нестабильный ток протекает по поверхности пленки только в момент разряда.

Для сравнения полученных результатов с известными данными по переключению в структурах металл-полимер-металл, было предложено использовать сэндвич-структуру, в которой верхний плоский электрод изготавливался из алюминия с помощью термодиффузионного напыления в вакууме. Было обнаружено, что при микроразряде происходит переключение образца из высокоомного состояния в состояние с низким сопротивлением аналогично тому, как это происходит при других внешних воздействиях [4]. Этот эксперимент позволил оценить минимальную величину заряда, необходимую для переключения образца в проводящее состояние. Для ограничения величины заряда в экспериментальную установку включалась диафрагма, диаметр которой изменялся. В эксперименте использовались диафрагмы с диаметром 3 мм, 2 мм, 1 мм, 0,8 мм и 0,5 мм. На осциллографе регистрировался сигнал, который снимался с балластного сопротивления 75 кОм, подключенного к диафрагме. Была проведена оценка минимальной величины заряда, попадающего на полимерную пленку при воздействии ионного импульса, достаточная для локального переключения, она составляет $\sim 0,3 \cdot 10^{-12}$ Кл.

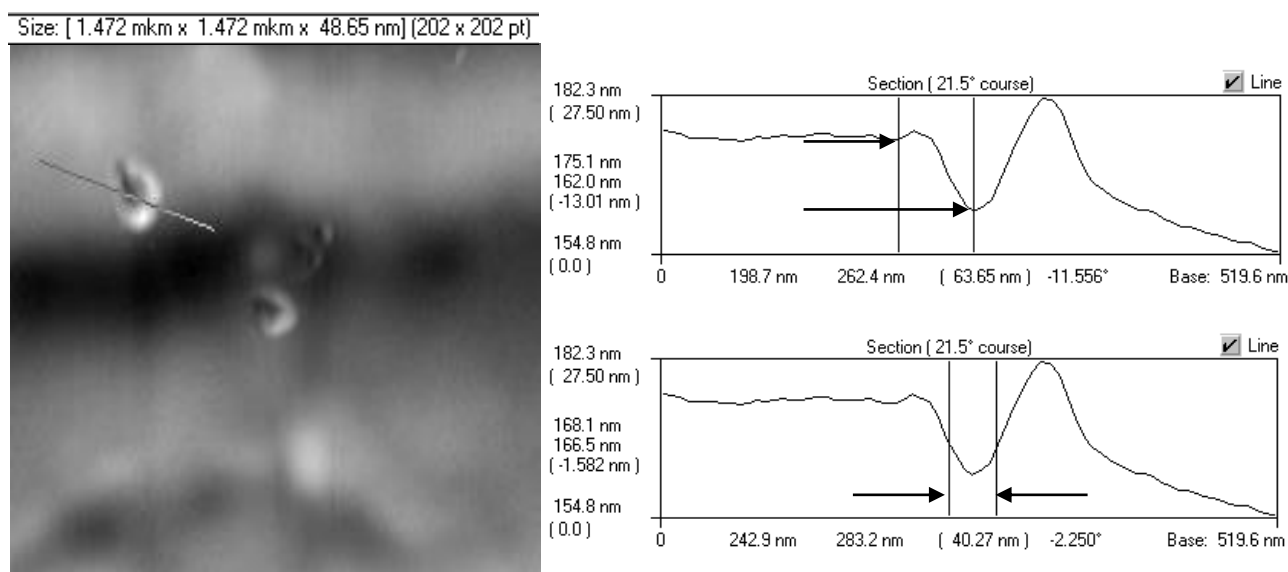


Рис. 3. а) АСМ-изображение участка поверхности полимерной пленки со следами механического воздействия зондирующего электрода, б), в) – профили поверхности вдоль измерительной линии. Глубина ямки, измеренная по линии профиля, составляет 13 нм (число в скобках слева), поперечник ямки порядка 40 нм (число в скобках внизу).

Выводы

Таким образом, было установлено, что одно и тоже внешнее воздействие вызывает и переключение полимерной пленки в ВПС и электронную эмиссию из полимерной пленки в вакуум. Следовательно, именно локальное переключение полимерной пленки является причиной возникновения электронной эмиссии в структурах металл-полимер-вакуум и полупроводник-полимер-вакуум. Использование методик локального переключения в сочетании с методиками атомно-силовой микроскопии позволяют выйти на исследование электрофизических свойств отдельных проводящих каналов. Воздействие импульса положительных ионов не приводит к какой-либо деградации полимерной пленки, в то время как значительно уменьшается напряжение переключения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Као К., Хуанг В. Перенос электронов в твердых телах. Ч.2. – М., Мир, 1984. – 368 с.
2. Ярыжнов А.М., Корнилов В.М., Лачинов А.Н. Создание и исследование наноразмерных проводящих областей в аморфной полимерной пленке. Нанотехника, 2009. – №4(20). – С.13.
3. Корнилов В.М., Лачинов А.Н., Логинов Б.А., Беспалов В.А., Эмиссионные свойства планарной структуры кремний–полимер–вакуум. ЖТФ, 2009. – т.79. – С.116.
4. Лачинов А.Н., Воробьева Н.В. Электроника тонких слоев широкозонных полимеров УФН, 2006. – т.176. – №12. – С.1249.
5. Карамов Д.Д., Корнилов В.М., Лачинов А.Н., Крайкин В.А., Ионова И.А. Атомно-силовая микроскопия субмикронных пленок электроактивного полимера. ЖТФ, 2016. – т.86. – №7. – С.124.

© Корнилов В.М., 2019

УДК 808.5

*Г.Ф. Кудинова, Г.М. Курбангалеева, Е.В. Попова
БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В МАССМЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения коммуникации в массмедийном пространстве, описаны аспекты влияния коммуникации в СМИ на культуру человека, рассмотрены элементы коммуникативной компетенции работников СМИ.

Ключевые слова: коммуникация, массмедийное пространство, средства массовой информации.

Большую роль в развитии современного общества играют коммуникационные процессы, связанные со средствами массовой информации (СМИ). К СМИ традиционно относятся телевидение, радио, пресса и Интернет. Данные средства информации и система их взаимосвязей образуют массмедийное пространство, которое представляет собой открытую социальную систему и характеризуется взаимообусловленной целостностью отношений производителей и потребителей информации [1].

Во второй половине XX – начале XXI века происходит стремительное развитие средств массовой информации. «Основной объём речепользования приходится сегодня именно на сферу массовой коммуникации» [2, 8]. В связи с этим наблюдается большое влияние СМИ на все сферы жизнедеятельности человека и на культуру в целом, что в свою очередь отражается на речевой культуре. Газеты, журналы, радио, телевидение были и остаются для массовой аудитории своеобразным «проводником» культуры речи. Речь дикторов, телеведущих, актёров до сих пор является авторитетной для миллионов людей. Рядовой человек в большей степени ориентируется не на систему знаний, полученную в семье, школе или вузе, а на то, что услышал по радио, увидел по телевидению, прочитал в газете, журнале, на интернет-сайте. Этим определяется ведущая роль СМИ в формировании повседневной языковой жизни общества.

Культура речи, как известно, включает в себя три компонента: нормативный (владение языковыми нормами), коммуникативный (следование коммуникативным нормам) и этический (соблюдение правил речевого этикета). Различные процессы, характеризующие мировое сообщество и, в частности, средства массовой информации, проявляются в тех или иных аспектах речевой культуры граждан России.

Так, особенностью развития СМИ в настоящее время является глобализация – новая глобальная система доступа к информации, образование единого информационного пространства из множества медиапотоков. Средства массовой информации охватывают большую аудиторию, всё мировое пространство и переносят процессы интеграции и глобализации во все сферы человеческой деятельности. Данный процесс отражается на речевой культуре: наблюдается тенденция к упрощению речи, использованию большого числа заимствованных единиц.

Исследователи также отмечают явление «глокализации» в современном обществе – выделение и усиление роли отдельных регионов [4], что также проявляется в речевой культуре носителей языка благодаря распространению через СМИ особенностей той или иной речевой практики (диалекта, социолекта и т.п.).

Примечательно, что характер влияния СМИ на речевую культуру общества определяется также их типом. Так, радио- и телевидение

оказывают двойное воздействие на речь аудитории, так как слушатели эфиров воспринимают не только значение той или иной лексемы, но и его звучание: акцентуацию, мелодику фразы, манеру произношения.

Современный работник СМИ должен обладать коммуникативными компетенциями, в состав которых входят:

1) *языковая составляющая* (знание орфоэпических, орфографических, пунктуационных, лексических, морфологических, синтаксических и стилистических норм литературного языка);

2) *этическая составляющая* (приоритет вежливости, толерантность, ограничение категоричности, приоритет скромности);

3) *риторическая составляющая* (знание риторических законов, стремление к гармонизации речи и поиску компромисса, умение предупреждать конфликты);

4) *собственно коммуникативная составляющая* (умение учитывать конкретные ситуации в общении, умение адекватно реагировать на реплики собеседника, умение слушать, выбор жанра, формы речи и типа общения, владение монологической и диалогической формами речи, умение пользоваться невербальными средствами общения) [3, с. 26-27].

В конце XX – начале XXI вв. у журналистов, теле- и радиоведущих наблюдается несформированность указанных умений и навыков, отсутствие необходимых знаний. Так, в СМИ приходят журналисты без специальной (филологической) подготовки и нужной коммуникативной компетентности. Это негативно сказывается на их речи и речевом поведении. В средствах массовой коммуникации всё чаще уделяют внимание не знаниям и правильности речи, а раскованности, способности говорить без подготовки. Результатом этого явления становятся оскорбления, использование мата и другой грубой лексики.

Авторы журнальных статей неправильно выбирают слова из синонимического ряда: например, заголовок «Отвергнутый ухажёр **расстрелял** обидчицу на манежной площади» – МК 30.12.2009 [3, 27]. Вместо слова «расстрелять» необходимо было использовать слово «подстрелить».

Нередко в выступлениях по радио и телевидению нарушаются орфоэпические нормы: *квАртал*, *намерЕний*, *осУжден*, *возбУждено*, *средствА*, *обеспечЕние* и др. Морфологические нормы современного русского литературного языка не являются исключением: например, наблюдаются ошибки в образовании форм сравнительной степени прилагательных (*более лучший*), родительного падежа множественного числа существительных (*брелков*, *носок*, *чулков*, *туфлей*), глагольных форм (*извиняюсь*, *ложу*), числительных (*в двух тысячи пятом году*, *около двухста*). Примером нарушения правильности речи могут служить синтаксические нормы (*утверждает о том*, *понимает о том*, *согласно приказа*).

Риторическая грамотность – это основа успешной работы журналиста. Он всегда должен думать о своём партнёре по общению, использовать разнообразные тактики гармонизации коммуникации: предупреждение негативной реакции собеседника, предоставление ему тактичного ухода от ответа на нежелательный вопрос и др. Недостаточная риторическая компетентность журналистов проявляется в некоторых телевизионных ток-шоу («Вечер с Владимиром Соловьёвым», «Право голоса» и др.). Нередко ведущие и участники этих передач нарушают нормы гармоничного общения, не проявляют должного уважения к собеседнику, загоняют его в угол. При этом основным речевым жанром выступает полемика, направленная не на поиск истины, а на дискредитацию оппонента.

Этическая компетентность журналиста составляет основу закона о средствах массовой информации. В соответствии с этим законом журналист не имеет права на утверждения, унижающие честь, достоинство человека без предъявления доказательств. Работник СМИ не должен вторгаться в чью-то частную жизнь и сферу личных отношений.

Этические нормы, касающиеся работы СМИ, неодинаковы в разных странах. Например, в США и Великобритании особенно строго соблюдается политкорректность: в СМИ не рекомендуется использовать слова *негр*, *чёрный*, а только *афроамериканец*.

Западные традиции общения диктуют новые этикетные формулы. Так, в настоящее время популярны именованья людей без отчества, не характерные для русского официального этикета. В публичной речи распространены обращения к коллегам на *ты* и по имени (Маша, Лена, Ваня, Паша), которые постоянно звучат в новостях, различных ток-шоу, сериалах.

Этическая составляющая коммуникативной компетенции работников СМИ тесно связана с их правовой культурой. Правовая культура предполагает умение юридически грамотно и обоснованно излагать какую-либо информацию. Известно, что СМИ являются трансляторами содержания юридических документов и значения правовой терминологии.

Исследователи отмечают, что средства массовой информации, как мы уже показали, являются сегодня основным и наиболее доступным источником информирования граждан, в том числе в области права [5]. Например, на российском телевидении в 2008 году появился первый правовой телеканал «Закон ТВ», включенный в базовый пакет системы спутникового телевидения «НТВ-Плюс», а на государственном телерадиоканале «Россия 1» создана Служба правовой информации. Важным источником правовых знаний является «Российская газета», в которой публикуются законодательные акты, комментарии и статьи на правовые темы. Таким образом, создаются условия для развития правовой культуры современного российского общества.

Средства массовой информации способствуют формированию у читателей, радиослушателей и телезрителей навыков законопослушного поведения. Для этого используется правовая агитация с целью воздействия на чувства личности: авторы статей и передач на конкретных примерах показывают аудитории: поступать по закону более правильно или выгодно, а нарушать закон – невыгодно.

Законы построения текстов, характерные для СМИ, предполагают сенсационность материала. Это приводит к тому, что журналист рассматривает события в другом аспекте: описывает «кровавые разборки», патологии преступников, утрирует изощрённость и жестокость преступлений.

Таким образом, средства массовой информации оказывают большое влияние на речевую и правовую культуру общества. В частности, для текстов СМИ характерны следующие языковые процессы, определяющие характер и свойства современного состояния культуры речи граждан: распространение норм разговорного стиля, тиражирование ошибочного употребления языковых единиц и снижение речевой нормы за счёт использования жаргонизмов, ненормативной лексики и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьян В.Г. Медиапространство в сфере массовой коммуникации: социокультурная реальность // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2017. №1 (194). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaprostranstvo-v-sfere-massovoy-kommunikatsii-sotsiokulturnaya-realnost> (дата обращения: 05.02.2019).

2. Добросклонская Т.Г. Язык средств массовой информации. – М.: КДУ, 2015. – 116 с.

3. Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. Язык СМИ. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 92 с.

4. Сапожникова И.А. Современная речевая культура СМИ в контексте глобализации. – Челябинск, 2013. – 180 с.

5. Третьякова О.В. Плюсы и минусы медиатизации правовой жизни общества // вестник московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2011. – № 4. – С. 111-127.

© Кудинова Г.Ф., Курбангалеева Г.М., Попова Е.В., 2019

УДК 57.042

*А.А. Кулагин, д-р биол. наук, профессор
БГПУ им. М.Акумлы,*

В.В. Харченко, ООО «Экопрод»,
З.У. Зиганишин, ООО «ЦентрСпас»,
Г.А. Зайцев, д-р биол. наук, профессор
БГПУ им. М.Акумлы,
А.Ю. Кулагин, д-р биол. наук, профессор
БГПУ им. М.Акумлы, г. Уфа

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕКУЛЬТИВАЦИИ НЕФТЕЗАГРЯЗНЕННЫХ, НАРУШЕННЫХ И ДЕГРАДИРОВАННЫХ ЗЕМЕЛЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГУМИНОВЫХ ПРЕПАРАТОВ

Инновационная технология отражена в Технологическом регламенте и приложениях, которые представляют собой *«Технологию рекультивации нефтезагрязненных, нарушенных и деградированных земель с применением гуминовых препаратов»* в условиях природно-антропогенных ландшафтов (ПАЛ), являющихся комплексами, которые раз возникнув под влиянием человеческой деятельности, в дальнейшем развиваются самостоятельно. Представленная технология органически сочетает задачи технической и биологической рекультивации.

Актуальность и необходимость данной технологии. Важной и актуальной проблемой в деятельности нефтедобывающих и нефтеперерабатывающих предприятий является проблема загрязнения окружающей природной среды нефтью и нефтепродуктами, которые происходят при их добыче, транспортировке, переработке и использовании.

Значительный ущерб для экосистем в целом наносится при загрязнении нефтью и нефтепродуктами почвенного покрова. Углеводороды нефти и нефтепродуктов при попадании в почву оказывают угнетающее действие на растения и микрофлору, а также ухудшают физико-химические свойства почв. При нефтяном загрязнении почвенные частицы гидрофобизуются: почва теряет способность впитывать и удерживать воду. Наиболее существенны изменения морфологических свойств почв: при проникновении нефти в гумусовый горизонт происходит склеивание структурных отдельностей грунтовой массы. В результате закупорки почвенных капилляров нефтью сильно нарушается аэрация, создаются анаэробные условия, изменяются окислительно-восстановительные условия в почве.

Известны три основные группы методов и технологий очистки нефтезагрязненных территорий: механические (сбор, вывоз и захоронение загрязненных почв и грунтов), физико-химические (промывка почв и грунтов растворителями различного вида, выжигание, разложение химическими реактивами и т.д.) и микробиологические (внесение в нефтезагрязненные почвы и грунты углеводородокисляющих штаммов микроорганизмов). Даже после рекультивации загрязненная почва

продолжает оставаться условно грязной с превышением содержания в ней нефтепродуктов и других токсичных веществ. Остаточные количества нефти или нефтепродуктов в рекультивированной почве, достаточно губительные для почвенной биоты, часто значительно превышают допустимый предел (ПДК – 1500 мг/кг).

Первые две группы являются чрезмерно формальными, не экономичными, не обеспечивают необходимого снижения содержания нефтепродуктов и, как правило, приводят к вторичному загрязнению объектов окружающей природной среды. Третья группа является достаточно дорогостоящей и малоэффективной при промышленном использовании.

В ряде случаев традиционные технологии рекультивации и детоксикации нефтезагрязненных почв не приводят к ожидаемым результатам: почво-восстановительный потенциал загрязненных земельных участков остается весьма низким в течение длительного времени при проведении комплекса мелиоративных работ.

Поскольку полностью предотвратить загрязнение окружающей среды нефтью и нефтепродуктами невозможно, постольку объективной необходимостью является создание и освоение эффективных технологий детоксикации нефтезагрязненных почв и земель. Основой рационального подхода к этому является максимальное использование природных процессов самоочистки в условиях их интенсификации уже проверенными приемами и природосовместимыми веществами.

В связи с этим важнейшим элементом успешного решения проблемы детоксикации и восстановления плодородия почв, загрязненных углеводородами нефти и нефтепродуктов, является разработка, освоение и широкое применение новых эффективных технологий, основанных на использовании препаратов содержащих гуминовые кислоты и их соли.

Представляемый Технологический регламент устанавливает требования к технологическому процессу рекультивации нарушенных, деградированных и загрязненных земель нефтегазового комплекса.

В основу технологического процесса рекультивации нарушенных, деградированных и загрязненных земель заложены мероприятия по:

1. механической очистке и планировке деградированных и нефтезагрязненных участков земель вышедших из-под нефтедобычи;
2. получению рабочего раствора гуминового препарата (ГП) путем смешения препарата с водой; внесению рабочих растворов гуминовых препаратов в почво-грунт и обеспечении принудительного и естественного аэрирования (биохимическая санация);
3. биологической рекультивации (фитомелиорации) загрязненных и деградированных участков путем создания на них зеленых насаждений (посевов многолетних трав и древесно-кустарниковых растений).

Принципы, заложенные в основу Технологии. Применение Технологии позволяет максимально задействовать и использовать все существующие природные механизмы самоочищения. Внесение препарата в субстрат способствует снижению токсичности углеводородов, ускорению процессов их биохимического разложения, вызывает интенсификацию естественных процессов самоочищения нефтезагрязненных субстратов: имея в своем составе гидрофобные и гидрофильные фрагменты структуры, гуминовые вещества хорошо сорбируют нефтепродукты, тяжелые металлы и радионуклиды, обеспечивая возможность для дальнейшего их разложения почвенной микрофлорой.

После внесения препаратов в загрязненные почвы с содержанием нефтепродуктов менее 5% уже в течение 2-3 месяцев формируются оптимальные водно-воздушный и окислительно-восстановительные режимы, что способствует нормальному функционированию почвенного покрова и восстановлению сложившейся на данной территории экосистемы.

При высоких уровнях загрязнения почвы нефтепродуктами под влиянием вносимых веществ процессы деструкции углеводородов значительно ускоряются, при этом **сроки восстановления загрязненных почв сокращаются с 2-3 десятков лет, которые потребовались бы в случае естественного протекания процессов их самовосстановления, до 1-3 лет.**

Практический опыт работы показывает, что ремедиация НЗПГ с содержанием нефтепродуктов до 150 г/кг может быть проведена путем простого внесения в него рабочего раствора препарата. Дозы внесения зависят от количества нефтепродуктов в НЗПГ и плотности субстрата. Все работы проводятся при T° не ниже $+5^{\circ}\text{C}$.

При содержании нефти в субстратах выше 150 г/кг рекомендуется первоначальная механическая откачка верхнего нефтесодержащего слоя жидких нефтешламов (НШ) и нефтесодержащих вод (НСВ) с использованием сорбентов. При содержании нефти в почво-грунтах выше их нефтеемкости, рекомендуется применять механическую очистку почво-грунта с последующим изъятием загрязненного субстрата для дальнейшей утилизации сторонними, специализированными организациями, имеющим соответствующие лицензии.

Основные социально-экономические и экологические эффекты. Эффекты связанные с возможностью применения «Технологии рекультивации нефтезагрязненных, нарушенных и деградированных земель с применением гуминовых препаратов» определяются целым рядом обстоятельств: обеспечением связывания тяжелых металлов, сорбцией и ускоренным разложением органических экотоксикантов; детоксикацией промышленных и бытовых шламов, осадков сточных вод и активного ила,

буровых растворов и шламов; детоксикацией нефтезагрязненных почв и грунтов; восстановлением свойств и плодородия деградированных почв; формированием почв из грунтов естественного и искусственного происхождения, а также: стимуляцией роста растений; сокращением времени и увеличением процента всхожести семян с одновременным увеличением урожайности сельскохозяйственных культур; улучшением приживаемости рассады и саженцев; повышением устойчивости растений к болезням, вредителям, стрессоустойчивости к неблагоприятным климатическим и экологическим факторам.

Возможности применения Технологии. Разработанная технология может эффективно применяться на всех территориях с умеренным и умеренно-континентальным, а также субтропическим климатом, который характеризуется продолжительностью теплого периода (устойчивая температура выше 0°C) около 100-200 суток в году и устойчивого безморозного периода (среднесуточная температура выше +5°C) не менее 120 суток, с количеством осадков не менее 500 мм/год и за теплый период (март-ноябрь в зависимости от региона) – 320-340 мм. Технология адаптирована ко всем типам и подтипам почв степной или лесостепной зоны, характеризующихся следующими основными параметрами: черноземы или серые лесные почвы, pH 5,5–7,5. При необходимости Технология может быть адаптирована и к другим условиям проведения рекультивационных работ.

Необходимо отметить, что «Технологии рекультивации нефтезагрязненных, нарушенных и деградированных земель с применением гуминовых препаратов» при условии высокой эффективности значительно дешевле и требует меньших технических и финансовых затрат на реализацию по сравнению с аналогичными технологиями, используемыми сегодня в Российской Федерации и за рубежом. Разработка успешно прошла процедуру Государственной экологической экспертизы Федеральной службы по надзору в сфере природопользования (приказ №0151–П от 20.02.2015 г.) и рекомендована к применению в 58 субъектах Российской Федерации.

Заключение. Использование современных природосовместимых природоохранных технологий представляет собой комплекс научно–исследовательских и опытно–производственных работ, направленных на оптимизацию деградированных ландшафтов. Приоритетами в решении проблем загрязнения почв является не только очистка почв от токсикантов, но и снижение риска вторичного и биологического загрязнения. Представленная технология позволяет не только эффективно снизить токсичность загрязненных грунтов, но также и позволяет стимулировать процессы разложения нефтепродуктов представителями аборигенной микрофлоры. Данная особенность является ценным качеством технологии

и позволяет в значительной мере увеличить эффективность очистки загрязненных грунтов.

© Кулагин А.А., Харченко В.В., Зиганшин З.У.,
Зайцев Г.А., Кулагин А.Ю., 2019

УДК: 911.2

*З.Б. Латыпова, канд.геогр.наук, доцент
БГПУ им.М. Акмуллы, г. Уфа,
М.К. Омаров, старший преподаватель
Павлодарский государственный педагогический
университет, г. Павлодар,
Ф.А. Шагисултанов, канд. геогр.наук, директор
Республиканский инженерный лицей-интернат, г. Уфа*

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ

Статья посвящена проблеме изучения изменений природных территориальных комплексов (ПТК). Раскрыта сущность понятий «динамика», «функционирование», «развитие», «эволюция».

Ключевые слова: природный территориальный комплекс, изменения, динамика, функционирование, развитие, эволюция, методы.

Изучение изменений природы под влиянием хозяйственной деятельности и развитие географического прогнозирования потребовали пристального внимания к процессам, протекающим в ПТК. При этом возникает необходимость глубже познать разнообразие изменений природы, отделить естественные изменения от антропогенных, динамические от прогрессирующих, сукцессионных изменений и смен одних природных комплексов другими, разработать методы изучения изменений природы. Но для того, чтобы изучить изменения, необходимо определить «точку отсчета», по отношению к которой то или иное состояние может рассматриваться как изменение.

«Процесс изменения ... это процесс появления различий у изменяющегося объекта. Поэтому познание изменения предполагает фиксирование определенных различий между исходными изменяющимся предметом и результатом его изменения» [21, 111].

Все изменения, происходящие в природном комплексе и с природным комплексом, В.Б. Сочавой (1975) сводятся к следующим группам: краткопериодичные – функционирование, среднепериодичные – динамика, длиннопериодичные – эволюция. В связи с этим в ландшафтоведении сформировалось представление о трех классах размерности временных изменений [13] Наличие разномасштабности

процессов, в свою очередь, потребовало введения общего понятия. Таким понятием является «изменение», которое означает «приобретение ландшафтом новых или утрату прежних свойств или состояний под влиянием внешних факторов или саморазвития» [15, 61]. В естественноисторическом исследовании предлагается (там же) делить изменения по масштабу, времени и глубине на функционирование, динамику, эволюцию.

Функционирование ПТК как основа его существования давно привлекает внимание исследователей [18; 8; 10; 6; 1]. В.И. Булатов (1977) в функционирование включает все аспекты сложной и разнообразной жизни природного комплекса, в основе которой лежат потоки вещества и энергии как естественного, так и антропогенного происхождения. А.А. Макунина функционирование ландшафта понимает «... как взаимодействие и взаимопроникновение вещества его компонентов (горной породы, приземного и подземного воздуха, влаги и живого вещества), как обмен веществом и энергией, в результате которого в его пределах образуется естественное, назовем его синтезированное, вещество, свойственное только ландшафту» [10, 12]. По А.Г. Исаченко, функционирование ландшафта «... можно определить как совокупность всех процессов перемещения, обмена и трансформации вещества и энергии (а также информации) в геосистеме, как своего рода интегральный физико-географический процесс» [6, 304].

В настоящее время термин «функционирование» употребляется примерно в одинаковом значении и понимается под ним устойчивая последовательность постоянно действующих процессов передачи энергии, вещества и информации, в результате чего обеспечивается сохранение того или иного характерного состояния ландшафта в значительный отрезок времени [13]. Вообще функционирование – это движение в состоянии одного и того же уровня, связанное лишь с перераспределением элементов, функций и связей в объекте. При функционировании изменения часто имеют ритмический характер, но не сопровождаются переходом ландшафта из серийного состояния в другое [15].

Изучению динамики природного комплекса большое значение придавал еще Б.Б. Польшов. «Характеризуя ландшафт определенным процессом взаимодействия между различными компонентами его, мы тем самым подчеркиваем его значение как явления динамического ... связь между этими элементами не следует рассматривать как состояние равновесия, эта связь подвижная, она предопределяет эволюцию ландшафта» [14, 360]. По мнению ряда исследователей [6; 12], динамические смены могут быть как обратимыми, так и необратимыми; при последних нарушается саморегуляция ПТК.

К собственно динамике природного комплекса относится не сам факт нарушения его структуры природными и антропогенными

процессами. Он «лишь причина динамических изменений, сущность же последних состоит в ... прогрессирующих сменах ... переменных состояний в результате цепной реакции, вызванной внешним толчком ...» [4, 5-6]. В то же время исследователями отмечается, что чаще всего необратимые смены встречаются в фациях. Чем выше ранг ПТК, тем комплекс долговечнее. А для возникновения нового природного комплекса необходимо, чтобы цепная реакция необратимых смен прошла через всю сложную систему внутриландшафтных уровней организации. Необратимые количественные изменения в конечном итоге приводят обычно к качественным изменениям. В этом случае проявляется прогресс развития.

Большинством исследователей к динамике природного комплекса относятся изменения, не сопровождающиеся сменами в его структуре, происходящие в рамках единого инварианта⁶ [19; 17; 5; 10; 15].

Все сезонные изменения являются примерами динамических смен.

К динамике природного комплекса обычно относят и изменения, вызываемые воздействиями человека. Причем хозяйственная деятельность рассматривается как постоянно усиливающийся внешний фактор динамики. При этом указывается, что в большинстве случаев антропогенно обусловленная динамика – это движения в принципе обратимые, которые пока затрагивают в основном способную к восстановлению биоту. Но результаты воздействия человека на природные комплексы приобретают более устойчивый, иногда и необратимый характер. Это происходит при совпадении направленности воздействия с необратимыми естественными процессами и усилении их; при воздействии человека на ведущие факторы ландшафтообразования; при экологически эквивалентной замене одних биоценозов другими [4]. Поэтому при оценке роли антропогенного влияния на динамику природного комплекса необходимо сначала выяснить тенденцию его естественного развития.

Понятие «динамика» ПТК диалектически связано с понятием «развитие». Развитие обычно описывается как смена состояний развивающегося объекта, при которой происходят достаточно существенные изменения в строении объекта и формах жизни. В отличие от функционирования, при котором основную схему содержания всего процесса выражает более или менее строго определенная последовательность состояний, развитие – такая смена состояний, в основе которой лежит невозможность сохранения существующих форм функционирования. Здесь объект как бы оказывается вынужденным выйти на иной уровень функционирования, прежде недоступный для него, а условием для этого выхода является изменение организации объекта.

⁶ Под инвариантом подразумевается совокупность таких свойств природного комплекса, которые сохраняются неизменными в процессе преобразований под влиянием внешних воздействий.

Развитие природного комплекса выражается в накоплении во времени необратимых изменений. Определяется эволюция (развитие) любого ПТК преобладанием либо потокового рассеяния вещества, либо его направленной концентрацией [9]. В направленности их может преобладать прогрессивный или регрессивный момент при их одновременном проявлении. При этом развитие ПТК «сопровождается необратимыми поступательными изменениями, приводящими к смене структуры ландшафта, к смене инварианта» [15, 61]. Иными словами, развитие – это процесс преобразования, смены структур в историческом (палеогеографическом) плане [17; 18], или непрерывный направленный процесс изменения состояний ПТК) [16]. Сущность процесса развития, или эволюции, составляют изменения, которые, складываясь, приводят обычно к смене одной структуры природного комплекса другой.

В изучении динамической изменчивости и функционирования ПТК достигнуты определенные успехи с помощью стационарных и полустационарных ландшафтных исследований. В то же время разномасштабность и разновременность изменений природных комплексов требуют использования для их изучения различных методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беручашвили Н.А. Методика ландшафтно-географических исследований и картографирования состояний природно-территориальных комплексов. – Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1983. – 199 с.
2. Булатов В.И. Функциональная организация и управление в антропогенных ландшафтах // Влияние человека на ландшафт. Вопр. географии. – М.: Мысль, 1977. – № 106. – С. 44-52.
3. Исаченко А. Г. Представления о геосистеме в современной физической географии // Изв. Всесоюз. геогр. об-ва. – 1981. – Т.113. – №4. – С. 297-306.
4. Исаченко А.Г. Динамические аспекты современного ландшафтоведения // VII Всесоюзное совещание по вопросам ландшафтоведения. – Пермь, 1974. – С. 4-7.
5. Исаченко А.Г. Методы прикладных ландшафтных исследований. – Л.: Наука, 1980. – 222 с.
6. Исаченко А.Г. Оптимизация природной среды. – М.: Мысль, 1980. – 256 с.
7. Исаченко А.Г. Основы ландшафтоведения и физико-географическое районирование. – М.: Высш. шк., 1965. – 327 с.
8. Крауклис А.А. Проблемы экспериментального ландшафтоведения. – Новосибирск: Наука, 1979. – 231 с.
9. Макунина А.А. Методы полевых физико-географических исследований. Структура и динамика ландшафта. – М.: Из-во МТУ, 1987. – 115 с.

10. Макунина А.А. Функционирование и динамика ландшафтов // Вестник МГУ. Сер.5, География. – 1980. – №5 – С. 12-17.
11. Мамай И.И. О методике изучения динамики ландшафтов // Вестник МГУ, Сер.5, География – 1988. – №6. – С. 37-44.
12. Миллер Т.П. и др. О динамике и устойчивости природных территориальных комплексов // Вопр. геогр. 1982. – Сб.121. – С. 38-44.
13. Охрана ландшафтов: Толковый словарь. – М.: Прогресс, 1982. – 272 с.
14. Полынов Б.Б. Географические работы. – М.: Географиз, 1952. – 400 с.
15. Преображенский В.С. и др. Основы ландшафтного анализа. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
16. Солнцев Н.А. Некоторые теоретические вопросы динамики ландшафта // Вестник МГУ, Сер.5, География. – 1953. – №2. – С. 50-55.
17. Сочава В.Б. Введение в учение о геосистемах. – Новосибирск: Наука, 1978. – 319 с.
18. Сочава В.Б. Растительные сообщества и динамика природных систем // Доклады Ин-та геогр. Сиб. и Дальнего Востока. – 1968. – Вып. 20. – С. 12-22.
19. Сочава В.Б. Структурно-динамическое ландшафтоведение и географические проблемы будущего // Доклады Ин-та геогр. Сибири и Дальнего Востока. – 1967. – Вып. 16. – С.18-31.
20. Сочава В.Б. Учение о геосистемах. – Новосибирск: Наука, 1975. – 39 с.
21. Столяров В.И. Процесс изменения и его познание. – М.: Наука, 1966. – 111 с.

© Латыпова З.Б., Омаров М.К., Шагисултанов Ф.А., 2019

УДК 336

*Ю.Р. Лутфуллин, д-р экон. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКАХ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Реалии современной жизни рисуют портрет молодого поколения постоянно держащих в руках различные гаджеты. Причем присутствие в их жизни этих устройств происходит с раннего возраста и человек привыкает к их постоянному использованию. Так, с помощью компьютерных сетей в общеобразовательных школах объединяют все электронные устройства учеников и учителей. Это позволяет вести учет в

дневниках и журналах, контролировать посещаемость, при необходимости связываться с родителями.

Существует множество интернет-платформ и различных информационных (например, библиотечных) баз, помогающих педагогам и учащимся в образовательном процессе. В будущем планируется превратить компьютерные системы в универсальный инструмент современного образования.

«По анализу статистики, в частности, по западным странам и США - как говорит Станислав Янкевич, менеджера по международным отношениям Хорошевской школы-гимназии - можно увидеть, что с 60-х годов постепенно идет повышение доли занятости людей, выполняющих нестандартные задачи. Это связано, прежде всего, с информационной революцией. Человек, чтобы в этих условиях мог эффективно существовать и работать, должен уметь решать проблемы, мыслить творчески, находить нестандартные решения задач, мыслить критически, критически воспринимать информацию. Он должен уметь взаимодействовать с другими людьми. И вот эти навыки, эти качества сегодня становятся ключевыми». Поэтому, возможно, в будущем, школы превратятся в своеобразные творческие центры молодежи, где найдется место и теории, и практике, а основой учебного процесса станет работа над различными проектами.

«Для того, чтобы человек понял, к чему он больше склонен, где он получает больше удовольствия и чем вообще он хотел бы заниматься — продолжает дискуссию Елена Булин-Соколова, директор Хорошевской школы-гимназии - школа должна представлять ему море разных возможностей попробовать себя. И создавать такие пространства, где это с ребенком могло бы случиться».

Футурологи, представляя образ учебного заведения будущего, приходят к мнению, что, скорее всего, понадобятся другая архитектура и принципы организации внутреннего пространства. Потребуется больше мест для свободного общения детей и взрослых, больше специализированных кабинетов. Традиционный класс с рядами парт будет востребован все меньше. Возможно, уйдут такие столпы образования как университетские аудитории с кафедрой педагога и амфитеатром для студентов, поскольку, по их мнению, такой элемент как лекция становится не нужным и вымирает. И, несмотря на то, что занятия с наставником очень важны, получать информацию из уст профессора совсем необязательно. Такого рода заявление как амбициозно, так и весьма дискуссионно. Особенно, если учесть мнение тех самых профессоров и преподавателей, обеспокоенных уровнем знаний студентов, обучающихся на дистанционной системе обучения.

Начиная с 2011 года в интернете стали возникать первые образовательные платформы онлайн-обучения. На этот перспективный

метод немедленно обратили внимание ведущие университеты Америки и Европы. «Идея массовых интернет-курсов - сделать образование доступным и открытым для всех, но не в виде каких-то отдельных лекций, а виде связанных блоков с обязательной формой контроля» - считает Надежда Зильберман, доцент кафедры гуманитарных проблем информатики ТГУ

Но нужно учесть, что данная информация должна быть очень высокого качества. Возможно, образовательные центры и вузы, специализирующиеся именно на дистанционном предоставлении образовательных услуг и обеспечивают соответствующую подготовку данных материалов своими преподавателями. ВУЗы же, где это просто дополнительная часть (и, как правило, мало оплачиваемая) к огромной учебной нагрузке профессорско-преподавательского состава, где «львиную долю» занимают аудиторные часы – те самые лекции и практические занятия – физически не успевают готовить эти материалы на соответствующем хорошем уровне. Да и относятся преподаватели, исходя из своего практического опыта, к такой форме обучения в ВУЗах довольно скептически.

Данная идея американского Стэнфордского университета, открывшего доступ к своим лекциям, безусловно, имеет свои достоинства - доступность, массовость, наглядность и возможность сопровождать лекцию видеороликами и другими медийными материалами. При этом студент (или слушатель) не привязан географически к самому институту. Ему не надо менять место жительства, привыкать к новому социуму. Он может сам выбирать время, когда ему удобнее заниматься. А главное он может слушать лекции лучших профессоров по своей специальности. В мире уже существует несколько сотен платформ, на которых зарегистрированы миллионы слушателей. У образовательных интернет-платформ есть еще одно достоинство - их демократичность и открытость по отношению к преподавателям.

Заключается это в следующем. Информационные платформы не диктуют преподавателям, сколько и каким образом выкладывать содержание, поскольку их задача удерживать пользователя на этой платформе. В тоже время разные ВУЗы предъявляют различные требования к оформлению материалов, наполняющих массив дистанционного образования. По признанию той же Н. Зильберман: «Три минуты мультяшного ролика смотрятся гораздо легче, чем пятьдесят минут прекрасной лекции уважаемого профессора, где он просто сидит на стуле и рассказывает». Безусловно, этот формат предоставления учебного материала проще, красочнее и, возможно, интереснее. Но, с другой стороны, таким образом формируется упрощенное восприятие и понимание серьезных тем и актуальных вопросов. Другими словами, такой

материал готовится под пользователя на уровне «клипового мышления» – есть широта, но нет глубины познания.

Упомянутая выше концепция «перевернутого образования» стала актуальной и в высшей школе. По задумке после интернет-лекции студентам надо будет приходить в институт в основном только для того, чтобы под контролем преподавателя проверить полученные знания в практической работе, в т. ч. в форме итогового контроля как зачет, дифференцированный зачет и экзамен.

Известно, что получить высшее образование онлайн можно уже и сейчас. Правда у работодателя такой дипломированный специалист восторга не вызывает.

По мнению футурологов, возможно, в будущем продвинутые системы виртуальной реальности позволят вообще не посещать учебные заведения. Например, сложное лабораторное оборудование и дорогие материалы заменят голографические объекты, и с их помощью можно будет и дома моделировать любые опыты. И тогда университеты вообще исчезнут, уступив место интернет-курсам.

«Для того, чтобы пройти массово онлайн-курс от начала до конца требуются грандиозные усилия самоорганизации. Информация запоминается и воспринимается, когда вокруг вас люди, по-другому. Мы делимся отношением к этой информации. По статистике, большинство аудиторий, которые смотрят у нас онлайн-курсы, это люди, уже имеющие высшее образование, звание или степень» - продолжает дискуссию Н. Зильберман. По ее мнению, «Массовые онлайн-курсы — это хороший вариант индивидуализации своей траектории, когда основное образование не дает то, чего ты хочешь и хочется уйти глубже. Но делать этим полностью замену базового образования это не тот путь, которым нужно идти».

К сожалению, приходится признать тот факт, что для многих молодых людей учеба — это скучный и тяжелый труд. Зато большинство ребят с удовольствием играют в компьютерные игры. Возможно, это поможет сделать учебу делом увлекательным. Термин «игрофикация образования» появился не сегодня. Метод обучения в процессе игры издавна и вполне успешно использовался и в детских садах, и в начальной школе. Со временем оказалось, что и компьютерные игры могут быть полезны в процессе образования. Например, популярная игра-конструктор «Майнкрафт» (Minecraft) используется как тренажер на занятиях по физике, химии, географии. А некоторые игры-стратегии предоставляют материал для глубокого изучения истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шульмин С.А. Инновационные подходы в системе современного образования / С.А. Шульмин, Ю.Р. Лутфуллин. – Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 2 – С. 25-30.

2. Бейдерман С.Б. Инновационные подходы в системе современного образования / С.Б. Бейдерман, А.Ф. Шаехов. – Текст: непосредственный // Человек. Общество. Культура. Социализация: материалы XV Международной молодежной научно-практической конференции / под редакцией В.Л. Бенина. – Уфа, 2019. – Часть 1. – С. 38-47.

3. Даниловская М.А. Концепция финансового планирования в образовательных организациях // Человек. Общество. Культура. Социализация [Текст]: материалы XV Международной молодежной научно-практической конференции / под.ред. В.Л. Бенина. – Уфа, 2019. – Часть 2. – С.93-99.

© Лутфуллин Ю.Р., 2019

УДК 37.01

*Л.А. Митакович, канд. пед. наук, доцент,
управляющий ООО «ИнтраГИС»,
Л.В. Вахидова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы
г. Уфа*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МЕНЕДЖМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблемы профессионального развития личности специалиста рассматриваются со многих позиций, как например: теоретические основы профессионального развития в процессе трудовой деятельности; различные аспекты самоменеджмента и управления личной эффективностью; профессиональная успешность специалистов в различных отраслях деятельности; сущность и содержание процесса профессионального развития личности, и др. Нами была определена задача – исследовать системные процессы и особенности профессионального развития личности специалиста, уточнить особенности его профессионального развития в условиях современных рыночных отношений и выявить каузальные организационно-педагогические факторы его профессионального развития.

Ключевые слова: личность специалиста, профессиональное развитие, профессиональная самооэффективность, типы системы социально-психологических отношений, непрерывное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

В современных условиях рыночной экономики профессиональное развитие менеджеров управления приобретает особую актуальность в контексте цифровой экономики, проектного управления и развития тенденций стандартов движения WorldSkills. Существующая система

профессионального образования недостаточно ориентирована на удовлетворение данной потребности, что нацеливает на создание необходимых условий профессионального развития специалистов и менеджеров управления в процессе их профессиональной подготовки [3]. В связи с этим, важным является координация и объединение усилий подразделений образовательной организации и различных предприятий, обеспечивающие совместную системную работу по профессиональному развитию специалистов.

В этом контексте необходимо осуществить пересмотр основных содержательных позиций профессиональной подготовки и переподготовки менеджеров управления, способных самостоятельно выбирать и реализовывать оптимальную стратегию поведения в нестандартных ситуациях, психологически и профессионально готовых к любым изменениям, умеющих критически мыслить, выявлять и использовать образовательный потенциал современных технологий. При этом сущностную сторону образования будущего специалиста должны составлять профессиональные виды деятельности и развиваемые на их основе социальные, личностные и профессиональные компетенции [1, 2, 3]. Однако практика показывает, что развитие этих компетенций осуществляется в большинстве своем посредством традиционных методов и форм учебной работы в вузе, недостаточно отвечающих запросам информационного общества и особенностям измененной аксиосферы современного студента. Актуальность поставленной проблемы предопределила необходимость разработки научно-методического и информационно-технологического обеспечения образовательного процесса, основное назначение которого должно заключаться в предоставлении субъектам образовательной среды педагогического вуза научно-педагогических, организационно-методических и информационно-технологических материалов и технических средств, необходимых для успешного развития социальных, личностных и профессиональных компетенций студентов [5].

В ходе исследования нами была предпринята попытка выявления организационно-педагогических факторов, которые инициируют механизм профессионального развития личности специалиста. Для этого необходимо создать педагогические условия, запускающие механизм нужной трансформации субъекта: во-первых, организацию особым образом структуры деятельности, детерминированной концептуальной педагогической технологией; а, во-вторых, поставить перед субъектом задачу моделирования и проектирования видов профессиональной деятельности (на этом этапе обучения активируются высшие формы умственной деятельности, выполняются процедуры макро- и микронавигации, благодаря чему осуществляется формирование профессиональных и личностных компетенций) [3]. Ведущими средствами

для реализации педагогических условий – механизмами персонифицированной информационно-образовательной среды – являются логико-смысловые модели; когнитивная визуализация знаний (связывает субъекта образовательного процесса с наглядными средствами, поддерживающими познавательную деятельность); активация трех механизмов отражения – чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего. В таком случае можно говорить об интенсификации процесса подготовки специалиста [5], в том числе в условиях современного производства. Профессиональное развитие личности специалиста происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Это предполагает изменение личности, преобразование сложившихся установок и стереотипов, ориентаций, мотивов поведения под влиянием изменяющихся общественных отношений.

Анализ специальной литературы показал, что проблемам профессионального развития личности специалиста посвящено много исследований. Теоретические основы профессионального развития в процессе трудовой деятельности посвящены работы В.Р. Веснина [4] и др. Различные аспекты самоменеджмента и управления личной эффективностью рассматривались В.И. Андреевой [1] и др. Профессиональную успешность специалистов в различных отраслях деятельности рассматривают Р.М. Загайнов, В.Г. Зазыкин, В.В. Кузнецов, Т.Д. Дубовицкая, П.А. Корчемный, Л.Г. Лаптев, Н.Л. Ильина, Р.Л. Кричевский [6, 7, 8, 10, 12, 13, 14] и др. Сущность и содержание процесса профессионального развития личности рассмотрены в трудах Е.А. Климова [11], Н.С. Пряжникова [15], А.А. Деркача, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера [9].

Однако в научных работах не полностью представлены особенности процесса профессионального развития личности специалиста в системе профессиональной подготовки, не уточнены особенности профессионального развития в условиях современных рыночных отношений, характеризующихся: высокой конкуренцией, быстротой изменений информации, высокой напряженностью. Представленные работы не исследуют системных процессов профессионального развития личности специалиста в образовательных организациях, способных оперативно реагировать на изменения внешней среды и обеспечивающих гармоничное системное развитие, как самой организации, так и личности специалиста.

Недостаточная теоретическая разработанность данного вопроса в психолого-педагогической литературе и его большое практическое значение позволили определить проблему исследования, заключающуюся в определении путей и условий психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалистов.

Анализ психолого-педагогической литературы в теории и практике профессионального образования и в сфере управления персоналом ставит перед нами следующие исследовательские вопросы: каким образом организовать профессиональное развитие специалистов и менеджеров управления при недостаточности научно-теоретических исследований данной проблемы? какое необходимо разработать психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности специалиста, оперативно реагирующего на изменения профессиональной среды? каковы наиболее эффективные методы профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления?

Цель статьи – выявить группы организационно-педагогических условия профессионального развития личности руководителя образовательной организации и теоретически обосновать его психолого-педагогическое сопровождение.

Для определения личностных факторов профессионального развития личности мы использовали конфайнмент моделирование, которое позволило нам выделить следующие личностные факторы профессионального развития личности специалиста: результат трудовой деятельности; качество выполнения трудовых функций, как совокупность знаний, умений, навыков, компетенций, что определяет способность специалиста к самоэффективности; профессиональная самоэффективность [3] и профессиональное самоосознание; профессиональное мастерство и профессиональное ремесло; уровень готовности к труду, который включает мотивированность специалиста как причину для качества функций и для совершенствования профессионального мастерства и профессионального ремесла; оценка труда с использованием таких технологий как KPI, грейдинг, методы статистик.

Рассмотрев экономические и управленческие предпосылки построения системы организационных условий развития и обучения персонала, мы использовали метод конфайнмент-моделирования для построения системной модели «Организационные факторы профессионального развития личности специалиста», который позволил нам выделить следующие факторы: результат, к которому стремится организация, т.е. результативное проведение обучения и развития сотрудников организации с минимальными издержками и максимальным уровнем повышения квалификации; цели должности; средства труда; самооценка труда, которая выражается в субъективном соотношении возможностей выполнения должностных целей; организационная культура; инновационность как основа для должностных целей и организационной культуры; технологии вознаграждения, где способ вознаграждения задает принципы трудовой деятельности в зависимости от результатов достижения целей предприятия; стратегия как связующий компонент с технологией вознаграждения, инновационностью,

организационной культурой [2]; обратная связь, в том числе оценка и аттестация, предполагающая оценку знаний сотрудника (в соответствии с Трудовым Кодексом Российской Федерации и иными нормативными правовыми актами в области трудового законодательства) (метод «360 градусов», «аттестация НАСА»).

Рассмотрев процессы влияния коллектива на личность в целом, организацию как систему, коллектив данной организации как подсистему и установив многообразие отношений между личностью и организацией в целом [7], мы спроектировали модель «Система социально-психологических отношений, как фактор профессионального развития личности специалиста», представленную системным единством следующих компонентов: отношение к трудовой деятельности, отношение к развитию, самоотношение, социальную роль, отношение к управлению, взаимоотношения в коллективе, отношение к вознаграждению, отношение к организационной философии [8].

Рассматривая социально-психологические отношения в контексте системного анализа (анализ коллектива организации, как социальной подсистемы организации), опираясь на выявленные инварианты, выделили восемь типов систем социально-психологических отношений, которые могут существовать на организациях, выступающие характеристическими факторами профессионального развития личности специалиста.

Разработанные на основе теоретического анализа и современной практики конфайнмент-модели «Личностные факторы профессионального развития специалиста», «Организационные факторы профессионального развития личности специалиста», «Система социально-психологических отношений, как фактор профессионального развития личности специалиста» используются как группы комплекса организационно-педагогических факторов профессионального развития и позволяют выделить основные факторы, имеющие между собой линии отношений [12].

Для исследования уровня профессионального развития личности специалиста были использованы следующие методики: анкета «Профессионализм», методика «групповая оценка личности», комплекс методик оценки мотивации профессионального самосовершенствования «Логический квадрат», оценка результативности трудовой деятельности сотрудника.

Далее мы сопоставили уровни профессионального развития специалистов и менеджеров управления в коллективах с различными типами системы социально-психологических отношений. В результате анализа можно утверждать, что наиболее высокий уровень профессионального развития личности специалиста наблюдается в случае типа системы социально-психологических отношений А. Наименьший уровень профессионального развития личности специалиста наблюдается в

случае типа системы социально-психологических отношений В2. Тип системы социально-психологических отношений Г не имеет нормального распределения, но принимает U – образное распределение; при этом одна из частей данного распределения имеет наивысший уровень профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления, а другая наименьший уровень профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления.

Показателями уровня профессионального развития личности специалиста стали: адекватная самооценка специалистом уровня профессионального развития, проявление профессионализма в непосредственной трудовой деятельности специалиста, готовность к профессиональному развитию, фактическое достижение необходимых результатов в профессиональной деятельности. Показателями социально-психологических отношений стали: самоотношение специалиста, отношение специалиста в трудовом коллективе, отношение специалиста к предприятию в целом [14].

Целью анкетирования (анкета «Профессионализм») явилось определение самооценки профессионального развития личности специалиста. Инструкция для участников ориентирует на оценку управления и организационных процессов, что минимизирует сопротивление участников. Оценка показателей проводится по десятибалльной шкале. Участник исследования определяет соответствие утверждения его личной оценке в рамках приведенных баллов: 0 - совершенно не соответствует, 10 – соответствует полностью. Обработка результатов проводится по методу среднего балльного показателя по анкете.

Методика «ГОЛ» (групповой оценки личности). Ее целью являлось получение характеристики человека в конкретной группе по тем или иным показателям, путем взаимосвязанного оценивания его членов по определенной программе. Адекватность групповой оценки личности как проявление достоверности зависит от: познавательных способностей субъектов, которые проводят оценку (экспертов); проявления объектом оценивания своих (аттестуемых) свойств; позиции (ситуации), в которой происходит взаимодействие субъекта и объекта (эксперта и аттестуемого).

Оценка организационных факторов профессионального развития осуществлялась поэтапно. Во-первых, мы представили общую статистическую картину проведенного исследования и оценили нормальность распределения в полученных выборках. Во-вторых, провели оценку корректности составления конфайнмент-моделей, проверив наличие взаимосвязей между компонентами системы (личностные факторы профессионального развития и система социально-психологических отношений). Во-третьих, проверили влияние типа системы социально-психологических отношений на уровень профессионального развития личности специалиста. В-четвертых, провели

оценку нормальности распределения уровня профессионального развития в выборках, соответственно типа системы социально-психологических отношений. В-пятых, провели сравнение уровня профессионального развития и оценка организационных факторов профессионального развития личности специалиста.

Исходя из проведенного статистического анализа распределения данных по мотивации профессионального самосовершенствования специалистов и менеджеров управления, можно сделать вывод о нормальном распределении в выборке по данному показателю. Важно отметить, что стандартное распределение по мотивации профессионального самосовершенствования находится в рамках от 40,4% до 87,8% по комплексу методик «Логический квадрат», что говорит о достаточно высоком уровне профессионального «самосовершенствования» сотрудников.

Кроме того, анализ результатов по параметру самооценки профессионализма показывает достаточно высокий уровень самооценки сотрудниками уровня своего профессионализма; стандартное распределение по данному параметру находится в рамках от 53,5% до 91,7%. Рассматривая в совокупности данные мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников и самооценки уровня профессионального развития личности специалиста, можно отметить, что при общем нормативно повышенном уровне мотивации профессионального самосовершенствования уровень самооценки сотрудников имеет также высокие значения. По показателям групповой оценки личности были получены следующие данные нормативного распределения: от 43,1% до 80,3%.

По показателю результативности мы можем говорить о нормальном распределении выборки. Стандартное распределение по показателю результативности находится в рамках от 59,9% до 90,5%. Такое распределение говорит о вероятности наличия следующей тенденции: при постановке нормативов результативности показатели результативности завышаются. Такое положение объясняется наличием двух факторов: во-первых, для планирования показателей деятельности организации формируются данные с учетом невыполнения поставленных планов; во-вторых, для менеджеров управления является нормальным невыполнение поставленных планов в полном объеме. Оба фактора создают направленность относительно поставленных задач перед сотрудником и высокую вероятность невыполнения поставленных задач в полном объеме, что определяет сложность управления предприятием на кризисных этапах и повышает степень риска для организации в моменты кризисного реагирования.

Интегрируя распределение данных полученных по всем методикам и обобщая их в процентильной шкале, мы получили следующее

распределение уровней профессионального развития личности менеджеров управления: высокий (87-100%), средний (75-87%), низкий (менее 75%).

Таблица 1. Уровни профессионального развития личности менеджеров управления

Уровни процесса проф. развития	Критерий /Методика	Уровни проф. Развития / показатели		
		Низкий (менее 75%)	Средний (75-87%)	Высокий (87-100%)
Проф. самоопределение	Самооценка / Анкета «Профессионализм»	Не адекватная	Адекватная (средняя)	Адекватная (высокая)
Проф. адаптация	Оценка коллегами / Групповая оценка личности	Низкий	Средний	Высокий
Проф. обучение	Мотивация проф. самосовершенствования / Методика «Логический квадрат»	Уровень мотивации ниже среднего	Уровень мотивации выше среднего	Уровень мотивации высокий
Проф. индивидуализация	Результативность / Метод оценки KPI	Низкий	Средний	Высокий

При анализе показателей уровня социально-психологического климата в трудовом коллективе, мы можем говорить в целом о нормативном распределении в выборке.

Нами использовалась интегральная шкала самоотношения, которая измеряла «за» и «против» собственного «Я». Стандартное распределение по параметрам самоотношения в выборке варьируется от 53,9 до 86,9, что говорит о достаточно высоком уровне самопринятия испытуемыми самих себя. Такое статистическое распределение определяет вероятность общего уровня повышенной самооценки сотрудников. Если сравнить со статистическими данными по показателю профессиональной самооценки, можно говорить, что параметр самооценки профессионализма и параметр самоотношения имеют очень близкие показатели (степень различия примерно 3,0%). В рамках исследования смысловых ориентаций рассматривалась шкала общежизненных ориентаций, являющаяся показателем функционирования подсистемы макроотношений системы социально-психологических отношений человека. Балльное распределение по направлению общежизненных ориентаций варьировалось от 86,2 до 111. Такой разброс в показателях говорит о достаточно низких уровнях по подсистеме макроотношений, что определяет несколько индифферентное отношение сотрудников предприятий к пониманию роли и значению влияния всего социума.

Обработка результатов проводилась в соответствии с конфайнмент-моделью системы социально-психологических отношений по следующим данным: взаимосвязь восприятия социально-психологического климата в коллективе и общежизненных ориентаций сотрудников; взаимосвязь

восприятия социально-психологического климата в коллективе и интегрального самоотношения; взаимосвязь интегрального самоотношения и общежизненных ориентаций. В рамках исследования личностных факторов профессионального развития оценивалась взаимосвязь показателей групповой оценки уровня профессионального развития личности специалиста, уровня мотивации профессионального самосовершенствования, самооценки уровня профессионального развития личности и показателей результативности трудовой деятельности.

Для анализа использовались усредненные данные по приведенным четырем исследованиям уровня профессионального развития личности специалиста (уровень мотивации профессионального самосовершенствования, уровень самооценки личности специалиста, групповая оценка личности специалиста, оценка результативности профессиональной деятельности специалиста). На основании данного анализа мы можем утверждать, что на организациях с различным типом системы социально-психологических отношений существуют значимые различия в уровне профессионального развития личности менеджеров управления. Данная закономерность наблюдается с вероятностью не выше 1,0% при всех типах системы социально-психологических отношений, за исключением «Г» типа.

Можно утверждать, что наиболее высокий уровень профессионального развития личности специалиста наблюдается в случае типа системы социально-психологических отношений А. Наименьший уровень профессионального развития личности специалиста наблюдается в случае типа системы социально-психологических отношений В2. Тип системы социально-психологических отношений Г не имеет нормального распределения, но принимает U – образное распределение; при этом одна из частей данного распределения имеет наивысший уровень профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления, а другая наименьший уровень профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления. Рассматривая группы систем социально-психологических отношений Б и В можно отметить, что происходит наиболее резкое падение уровня профессионального развития личности менеджеров управления при наличии отклонений по подсистеме самоотношений. Второй по значимости влияния на профессиональное развитие личности специалиста является подсистема микроотношения и только затем макроотношения.

Таким образом, в ходе эксперимента были сделаны следующие выводы:

- типы системы социально-психологических отношений, на основе инвариантной триады «Я-среда» оказывают влияние на уровень профессионального развития личности специалиста. Данное влияние не линейное. Максимальное влияние на уровень профессионального развития

менеджеров управления оказывает компонент самоотношения («Я»), минимальное – макроотношение («Я-предприятие»);

- тип системы социально-психологических отношений («Г») имеет U-образное распределение уровня профессионального развития менеджеров управления и является противопоказанием к реализации индивидуального развития специалистов и менеджеров управления;

- на уровень профессионального развития личности специалиста влияют: личностные факторы профессионального развития, организационные факторы профессионального развития и система социально-психологических отношений, как фактор профессионального развития;

- представленная в работе конфайнмент-модель «Личностные факторы профессионального развития личности специалиста» является корректной на уровне 1% погрешности, а конфайнмент-модель «Система социально-психологических отношений» является корректной на уровне 5% погрешности, что свидетельствует о корректности представленных моделей;

- реализация системы психолого-педагогического сопровождения, профессионального развития личности специалиста, существенно повышает уровень профессионального развития менеджеров управления.

После того, как в контрольной выборке была реализована классическая методика обучения и развития менеджеров управления, а в экспериментальной выборке – внедрена система психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалиста в обеих выборках появились значимые изменения в уровне профессионального развития специалистов и менеджеров управления. Следовательно, мы можем утверждать, что оба метода показывают результативные изменения.

Уровни профессионального развития личности специалиста определялись на этапе констатирующего эксперимента. Для определения уровней профессионального развития личности использовался метод статистической нормы, низкий уровень имеет показатели от минимального значения уровня профессионального развития личности специалиста до нижнего порога стандартного отклонения (до 75%), средний уровень имеет показатели стандартного отклонения (от 75% до 87%), высокий уровень имеет показатели от верхнего порога стандартного отклонения до максимального значения по выборке (87%-100%).

Качественный анализ опирался на метод проценталей, с целью корректного сравнения полученных результатов. Для этого количество человек мы перевели в процентное соотношение представленности высоких, средних и низких результатов. Качественное сравнение данных

представленности уровня профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления.

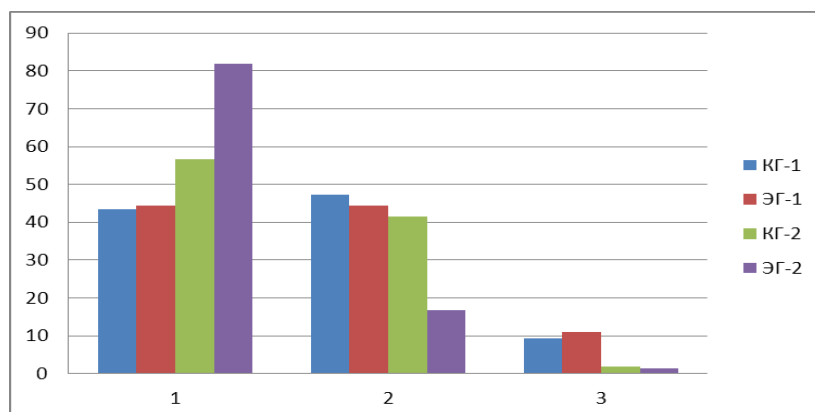


Рисунок 1. Сравнение уровней профессионального развития личности в контрольной и экспериментальной выборках: 1-высокие показатели; 2- средние показатели; 3- низкие показатели

При анализе гистограммы можно выделить несколько тенденций: показатели высокого профессионального развития в экспериментальной выборке значительно выросли в процессе реализации системы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалиста, в контрольной группе уровень профессионального развития также вырос. Если провести сравнение выборок в процентилях, то разница между выборками составит около 37,0%.

В экспериментальной группе средние показатели профессионального развития существенно снизились. Если сравнивать в процентилях, то разница составит примерно 27,0%. По показателю низкого уровня профессионального развития личности специалиста показатели значительно снизились. Если сравнивать в процентилях, то разница составит около 9,2%.

Качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность внедрения и реализации технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалиста.

Выявление организационно-педагогических факторов профессионального развития проводилось на основе анализа психолого-педагогической литературы, актуальных технологий профессионального развития, особенности данного процесса рамках концепции непрерывного образования, с использование метода конфайнмент-моделирования. Сформированный комплекс факторов профессионального развития представлен тремя группами: личностными факторами, организационными факторами и системой социально-психологических отношений, как факторами профессионального развития.

На основании проведенного анализа выделили особенности процесса профессионального развития личности специалистов и менеджеров управления. Во-первых, профессиональное развитие личности специалиста тесно связано с организационными особенностями. Во-вторых, при организации данного процесса необходимо учитывать личностные особенности специалиста и особенности построения должности. В-третьих, системный характер факторов профессионального развития личности специалиста в контексте конкретной организации предполагает определенные результаты профессионального развития, любые отклонения от заданного результата будут приводить к нарушению процесса развития. В-четвертых, процесс профессионального развития личности должен рассматриваться как мультипрофессиональный процесс. В-пятых, процесс профессионального развития личности специалиста обусловлен социально-психологическими отношениями внутри коллектива, соответственно, при организации процесса профессионального развития необходимо учитывать социально-психологическую ситуацию в организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект-Пресс, 2002. – 286 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология. СПб: Питер, 2008. – 412 с.
3. Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э., Габитова Э.М. Анализ профессионально-образовательной проблематики при обосновании компетенций // Образование и наука. – 2018. – №1. – С. 82-94.
4. Веснин В.Р. Управление персоналом. Теория и практика. – Москва: Проспект, 2008. – 182 с.
5. Громова С.Р., Сайтова Л.Р. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе междисциплинарного подхода. Международный журнал экологического и научного образования. – 2016. – Т. 11. – № 13. – С.6162-6177.
6. Есаулова М.Б. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: к самостоятельному обучению. – Санкт-Петербург, Спгутд, 2010. – 160 с.
7. Журавлев А.Л., Добрышева Т.В. Экономическая социализация формирующейся личности // Психологический журнал. 2011. – 2. – С.45-53.
8. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2002. – 202 с.
9. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Профориентология личности. Екатеринбург: РГППУ. 2005. – 118 с.
10. Капитонов Э.А., Зинченко Г.П., Капитонов А.Э. Управление общественными отношениями. – М.: Дашков и Ко. 2007. – 248 с.

11. Климов Е.А. Пути в профессионализм: психологический взгляд. М.: Флинта, 2003. – 326 с.
12. Кричевский Р.Л., Дубовская В.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М., Просвещение. 2008. – 118 с.
13. Курпатов А.В. Алехин А.В. Индивидуальные отношения: теория и практика эмпатии. – М.: ОЛМА Медиа Групп. 2007. – 154 с.
14. Новиков А. Корпоративная анатомия. Forbest. 2008 – №1 (46). – С. 22-24.
15. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во: Институт практической психологии. 1996. 435 с.

© Митакович Л.А., Вахидова Л.В., 2019

УДК 159.9

*Н.Н. Моисеева, канд. псих. наук, доцент,
Л.В. Лямина, канд. псих. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ В ВОССТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Интенсивность социально-исторических процессов в современном обществе предъявляет особые требования к личной автономии, свободе и ответственности каждого человека. Смена ценностей, переориентация на материальную сторону жизни, жесткие условия конкуренции и другие факторы не могут не способствовать изучению психологических границ личности. В силу этого особую актуальность приобретает понятие «границы личности» как одно из основных условий существования личности и устойчивого развития.

Чем интенсивнее контакт человека с миром, тем более остро встает перед ним задача сохранения собственных границ во всех сферах существования. В психологическом смысле границы - это понимание собственного «я» как отдельного от других. Это понимание своей отдельности, обособленности формирует основу нашей личности.

Психологическую поддержку мы рассматриваем:

-как деятельность, направленную на коррекцию психологического состояния личности, являющуюся необходимым условием восстановления мотивационно-ценностного, когнитивного и операционального компонентов психологических границ личности;

-как процесс сопровождения человека в самореализации, развитии личностного потенциала, являющийся условием саморазвития, социальных изменений и обретения свободы личности [3].

Наше исследование показало, что нарушения компонентов психологических границ личности приводят к трудностям различного характера, которые могут стать факторами риска, приводящими к ситуациям социальной дезадаптации. Недостаток личностных ресурсов и нарушения навыков творческого приспособления усугубляют ситуацию.

Своевременно оказанная психологическая поддержка содействует активности личности, способствуя развитию мотивации, направленной на преодоление трудной ситуации, изменению ценностных ориентаций и личностной позиции.

Целью модели психологической поддержки является помощь в восстановлении психологических границ личности. Выделены теоретико-методологический, практико-ориентированный и оценочно-результативный блоки.

В формулирование *задач* модели психологической поддержки мы опираемся на положения Н.Г. Щербаневой, Б. Леннер-Аксельсон и И. Тюлефорс, рассматривающие коррекцию психического состояния, социально-психологическую адаптацию, формирование жизненной перспективы, обучение умениям и навыкам эффективного поведения в ситуациях различного характера, развитие коммуникативной компетентности, эмоциональной и поведенческой гибкости, развитие самостоятельности личности, самореализация, выработка способности контролировать свою жизнь при различных обстоятельства, поддержание психологического здоровья личности [1].

Модель психологической поддержки в восстановлении психологических границ личности студента опирается на важные общеметодологические принципы: принципы единства сознания и деятельности, принцип социальной обусловленности психики, принцип детерминизма, принцип системности.

Принцип единства сознания и деятельности отражает то, что деятельность является единством внешнего и внутреннего и может рассматриваться как характеристика самой психики. Применительно к нашей модели в восстановлении психологических границ личности, через деятельность индивида возможно проследить степень нарушенности его психологических границ, а также их компонентов.

Принцип социальной обусловленности психики человека выделяет общественные факторы как наиболее сильные, многочисленные и постоянно действующие, детерминирующие психическое развитие и поведение каждого человека. Применительно к нашей модели психологической поддержки общественные факторы можно рассматривать

как наиболее травмирующие для психики человека и приводящие к нарушению компонентов психологических границ личности.

Принцип детерминизма связан с выявлением причин психических явлений, в соответствии с которым психика определяется образом жизни и меняется с изменением образа жизни. В нашем случае принцип детерминизма будет задействован в анализе психотравмирующих факторов, оказывающих влияние на психологические границы личности.

Принцип системности рассматривает явление как систему, не сводимую к сумме своих элементов и обладающую структурой. Этот принцип требует исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства. Применительно к модели этот принцип был востребован в процессе разработки структурных составляющих и этапов реализации программы восстановления психологических границ личности.

Также выделены частные принципы, являющиеся приоритетными в реализации модели психологической поддержки в восстановлении психологических границ личности: личностной ориентированности, эмоционального принятия личности, принцип комплексности, направленности на развитие позитивного самоотношения.

Принцип личностной ориентированности позволяет учитывать индивидуальные особенности каждой личности и строить программу психологической поддержки в соответствии с ее возможностями и способностями. Эмоциональное принятие личности включает эмпатию и способствует созданию безопасной атмосферы при оказании психологической поддержки. Принцип комплексности является не менее важным, так как психологическая поддержка направлена на восстановление всех компонентов психологических границ и включает в себя несколько направлений и комплекс методов. Общая направленность психологической поддержки студента реализуется в развитии позитивного самоотношения личности.

Теоретический анализ подходов к пониманию психологических границ личности подвел нас к тому, что в их содержании могут быть выделены следующие компоненты, на которые мы опираемся в построение модели психологической поддержки:

- *мотивационно-ценностный компонент*, включающий ценностные ориентации, смыслы, убеждения, установки, социальный статус, мотивационные тенденции личности, общую и творческую активность;
- *когнитивный компонент*, раскрывающий представления о себе, самоотношение, самоактуализацию, внутреннюю конфликтность, социальную фрустрированность, самооценку, принятие себя и других, автономность;

- *операциональный компонент*, реализующийся в стилях поведения, социальной поддержке, ассертивности, межличностном взаимодействии, стратегиях копинг-поведения, социальной адаптации [2].

Практико-ориентированный блок модели поддержки предполагает анализ и коррекцию мотивационно-ценностных тенденций, убеждений и установок личности. Характеризующиеся обращением к экзистенциальным вопросам психотравмирующие факторы приводят к переосмыслению жизненных целей, к смене характера деятельности и межличностных взаимоотношений и, тем самым, к определенной трансформации системы ценностей. Представляется достаточно очевидным, что картина изменений личности при воздействии различных психотравмирующих факторов может также включать и полный распад системы ценностно-смысловых ориентаций.

Следующий этап реализации модели психологической поддержки в восстановлении психологических границ личности направлен на когнитивный компонент психологических границ личности и предполагает оценку и коррекцию представлений личности о себе (самооценка, самоотношение, автономность, внутренняя конфликтность). При воздействии травмы происходит повреждение когнитивного компонента психологических границ - сознание фрагментируется и разные «кусочки» организуют себя в соответствии с определенными паттернами. Отсутствует когнитивная целостность. Переживаемый травматичный опыт не погружается в поток психического процесса, где он мог бы быть переработан в образы, вместо этого происходит аффективное и ассоциативное блокирование. В итоге внутренний мир человека населяется отрывочными иррациональными объектами, безымянными и оторванными, отчужденными от личностного смысла или значения [4]. Задача данного этапа - встраивание травмы в опыт человека. Затруднения на данном этапе состоят в том, что иногда внутренняя переработка травматичной ситуации может быть не выраженной и ее внешние проявления могут возникнуть спустя какое-то время. Нередко тяжелое переживание вытесняет, разрушает известные свойства, необходимые для жизни.

Заключительный этап, который связывается с операциональным компонентом, включает в себя регуляцию и коррекцию взаимодействий (стиль поведения, ассертивность, социальная адаптация, копинг-стратегии). На этом этапе актуальной становится деятельность по выработке механизмов психологической готовности к возможным трудностям взаимодействия, а также стиля саморегуляции, в котором должна преобладать направленность на творческое приспособление.

Предлагаемая нами программа является открытой системой, в которой могут разрабатываться разные сценарии, но при условии обязательного соблюдения ее этапов. Этапы реализации программы инвариантны, а сама программа является гибкой и способной менять

содержание этапов в зависимости от индивидуальных особенностей каждой личности и нарушений компонентов психологических границ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киселева Е.Б. Особенности функционирования психологической границы человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию // NovaInfo.ru. – 2015. – Т. 1, № 34. – С. 345–348.

2. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: Психологическое исследование субъекта в его бытии. — СПб.: Питер, 2008. 400с.

3. Щербинина Р.А., Цветков А.В. Особенности проницаемости и структурирования границ Я// Мировая наука. – №2, 2018.

4. Щербинина Р.А. Границы «Я»: проблема эмпирического изучения// Международный электронный журнал «Педагог», дата публикации: _____ Режим _____ доступа: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/zhurnal/50886/zurnal.pdf>

© Моисеева Н.Н., Лямина Л.В. 2019

УДК 376.3

*Е.Р.Мустаева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОМ ДЕТСКОМ САДУ

Обеспечение реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является одним из важнейших аспектов государственной политики Российской Федерации в области образования [4].

Однако семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) в условиях сельской местности сталкиваются с проблемой доступности образовательных услуг и соответственно возможности полноценного участия детей в жизни общества. Создание инклюзивных детских садов, разработка и внедрение модели инклюзивного образования детей с разными возможностями в условиях малокомплектного детского сада гарантирует повышение доступности и качества образовательных услуг для всех категорий детей, а также их родителей.

Организация инклюзивного образования [2, 3] в малокомплектном детском саду сельской местности предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

1. подготовительно-проектировочного, предполагающего анализ и совершенствование нормативно-правовой базы ДОО в соответствии с Законодательством РФ об инклюзивном образовании, определение и

оснащение научно-методической базы, обеспечение кадрового потенциала, определить отношение родителей (законных представителей) к организации инклюзивного образования и при необходимости формирования у них толерантного отношения к детям с ОВЗ;

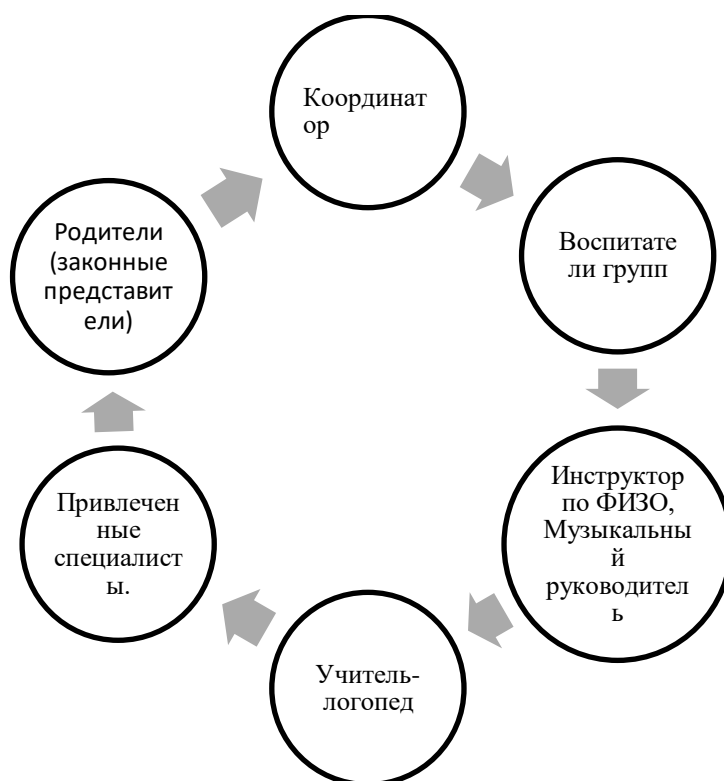
2. практического, направленного на открытие комбинированной группы в ДОО, определение индивидуальной образовательной траектории детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в вопросах организации инклюзивного образования, создание адаптивной образовательной среды [1], соответствующей запросам детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образовательного пространства;

3. результативного, оценивающего оптимальность разработанных нормативных и методических документов ДОО, эффективность работы специалистов психолого-педагогического сопровождения, уровня компетентности и профессионального роста педагогов, становление имиджа ДОО как методической лаборатории по распространению инновационного опыта по сопровождению детей с ОВЗ, качества взаимодействия с родителями (законными представителями). Этому будут способствовать:

- итоговые и промежуточные результаты работы ориентируются на освоение детьми с ОВЗ общеобразовательной программы, их социализации;
- динамика развития детей отслеживается по мере реализации индивидуального образовательного маршрута;
- планируемые результаты для детей с ОВЗ и родителей (законных представителей) оцениваются через систему мониторинга, тестирования, анкетирования (оценивается рост удовлетворённости родителей (законных представителей) образовательными услугами).

В качестве организационной модели профессиональной взаимосвязи всех специалистов ДОО и родителей (законных представителей) в работе с ребенком с особыми образовательными потребностями, может выступать следующая:

Координатор: организует взаимосвязь педагогов, разрабатывает методическую литературу, принимает участие в организации всех видов мероприятий, консультирует педагогов, повышает мотивацию к саморазвитию.



Воспитатель: проводит организованную образовательную деятельность по подгруппам и индивидуально, совместную и самостоятельную деятельность детей, о индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда и др.), применяет здоровьесберегающие технологии, создает благоприятный микроклимат в группе, консультирует родителей об индивидуальных особенностях ребенка, об уровне развития.

Музыкальный руководитель: осуществляет музыкальное и эстетическое воспитание детей, учитывает психологическое, речевое и физическое развитие детей при подборе материала для занятий, использует на занятиях элементы музыкотерапии и др.

Инструктор по физической культуре: осуществляет укрепление здоровья детей, совершенствует психомоторные способности дошкольников.

Учитель-логопед: диагностирует уровень речевого развития, составляет индивидуальные планы развития, проводит индивидуальные, подгрупповые занятия, консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы;

Привлечённые специалисты: в связи с тем, что в малокомплектных детских садах малочисленность кадров по штатной единице, при организации инклюзивного образования предполагается привлечение соответствующих специалистов (в зависимости от нозологии ребёнка с ОВЗ поступившего в ДОО) через сетевые формы взаимодействия,

волонтеров, через предоставление дополнительных платных услуг в образовательной организации.

Родители (законные представители): посещение мероприятий, активное участие в жизни детского сада, оказание помощи в организации инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи /Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. 2014. – 448 с.

2. Воробьева, С. В. Основы управления образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. В. Воробьева. – Москва : Академия, 2008. – 208 с.

3. Основы управления специальным образованием: учеб. пособие / Н.Н. Малофеев [и др.]; ред. Д.С. Шилов. – Москва: Академия, 2001. – 336 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в вопросах и ответах: информационно-методическое сопровождение специалистов дошкольного образования / авт. Сост. Е.А. Кудрявцева, Т.В. Гулидова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 77 с.

© Мустаева Е.Р., 2019

УДК159.9072

*С.Д. Мухаметрахимова, канд. психол. наук, доцент,
БГПУ им М.Акмуллы г. Уфа*

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме факторов безопасности образовательной среды. Рассматриваются понятие среды, структура среды, характеристики образовательной среды, факторы безопасности образовательной среды. Виктимность рассматривается в качестве фактора безопасности образовательной среды. Изучена связь личностных характеристик подростков и виктимности. Показано, что существует корреляционная связь между: склонностью к агрессивному виктимному поведению и демонстративностью, возбудимостью, дистимностью; между склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и возбудимостью, дистимностью; между склонностью к гиперсоциальному поведению и эмотивностью; между

склонностью к зависимому поведению и возбудимостью; между склонностью к некритичному поведению и возбудимостью; между реализованной виктимностью и эмотивностью, демонстративностью, дистимностью; между склонностью к зависимому и беспомощному поведению и уверенностью; между склонностью к некритичному поведению и внушаемостью.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, безопасность образовательной среды, уверенность в себе, внушаемость, склонность к агрессивному, самоповреждающему, саморазрушающему гиперсоциальному, зависимому, беспомощному, некритичному поведению, реализованная виктимность.

Введение. Система образования в современном обществе не может ограничиваться только передачей знаний, накопленных предыдущими поколениями. Понимая важность знаний как инструмента, мы должны не допустить применения знаний в качестве орудия убийства. Это предполагают перенос акцента с обучения на воспитание, развитие личности. Развитие личности обучающегося подвергается воздействию различных факторов наследственности и среды. Если наследственность мы можем только учитывать, то среду можем создавать. Понимая, что человек для другого человека выступает как элемент окружающей среды, мы должны выделить наиболее значимые личностные качества подростков в аспекте безопасности образовательной среды и создавать научно обоснованные психолого-педагогические технологии, позволяющие формировать личность обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Среди множества наиболее подходящим в контексте нашей работы является определение В.А. Ясвина: «Под образовательной средой мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [6, 14]. Рассматривая структуру «среды существования и развития человека» мы вслед В.А. Ясвиным и Е.А. Климовым выделим социально-контактную, информационную, соматическую и предметную часть среды. «Социально-контактная часть среды включает: личный пример окружающих, их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения.» [6, 169]. Основной характеристикой социально-контактной части среды является психологическая безопасность. «Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, и как следствие психологическую защищенность ее участников» [2, 6]. Факторами риска в образовательной среде может быть

личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса. И в этом аспекте очень важно рассмотреть подростковый возраст и связь виктимности с другими личностными характеристиками.

Подростковый возраст является критическим периодом в жизни любого человека. Психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». Подросток очень чувствителен к отношению посторонних к своей одежде, имиджу; часто уверенность в себе переходит в самонадеянность. Взрослые по отношению к подростку проявляют двойственность: требуют говорить правду, высказывать свое мнение, но не готовы выслушать подростка, дать свободу. Основные стремления данного возраста: стремление к общению со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости, эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

Шарлотта Бюлер, рассматривала подростков с биологической точки зрения, она считала, что в этом возрасте появляется особая природная потребность - потребности в дополнении, которая побуждает к поискам и сближению с существом другого пола. Негативным она отметила в данном возрасте то, что здесь проявляется высокая чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние; физическое и душевное недомогание (драчливость и капризы); перенос неудовлетворенности собой на окружающий мир. Подростку свойственно проявлять свою самостоятельность через непослушание, асоциальные поступки. Подросток чувствует себя одиноким, чужим. Наблюдается снижение способности работать, возрастает потребность в изоляции от окружающих или проявляется открытая враждебность, он может совершить девиантные поступки. Такой исследователь как Э. Шпрангер определил данный возраст как период вхождения в культуру. Он отмечал кризис подростков заключается в освобождении от детской зависимости. Освобождаясь от влияния родителей, подросток тем не менее остается очень зависимым от сверстников и СМИ. Часто наблюдается отрицательное влияние взрослых на душу подростков, различных неформальных молодежных объединений, толкающих их на антиобщественное поведение. В результате такого негативного воздействия нередко подросток совершает асоциальные поступки, а также может стать жертвой. В этом случае мы говорим о виктимности, крайнем проявлении которого является суицид. Именно в направлении изучения виктимности лежит путь к профилактике суицида и девиантного поведения несовершеннолетних в целом.

Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств. В психологии термином виктимность обозначается - комплекс относительно стабильных

особенностей личности и поведения человека, которые определяют его возможность превратиться в жертву преступления, а поведение, провоцирующее преступника виктимным. Чем выше уровень виктимности – тем выше вероятность стать жертвой. В интересах каждого человека снижение своей виктимности, предупреждение виктимного поведения, для минимизации вероятности стать жертвой.

Исследования в области виктимологии занимались ученые такие, как: Франк Л.В., Репецкая А.Л., Рыбальская В.Я., Загвязинский В.И., Азаркина Е.В., Волкова Т., Шакурова М.В. и др. В работах Галагузовой М.А. рассмотрены подростки склонные к девиантному поведению. В работах Загвязинского В.И., Мудрика А.В, Мустаевой Ф.А., Шакуровой М.В. выделены и рассмотрены ключевые понятия виктимологии, специфика социально-педагогической виктимологии. Актуальные вопросы профилактики преступности нашли отражение в работах Галагузовой М.А., Беличевой С.А., Мудрика А.В. Однако именно виктимологический аспект отражен достаточно слабо.

Создание виктимологии связано с именами Ганса фон Гентига (1888–1974) и Бенджамина Мендельсона (1900–1998). Время рождения виктимологии, очевидно, следует отнести к 1947–1948 гг., когда были опубликованы разработанные ими ее основополагающие положения. Б. Мендельсон впервые конкретизировал рамки новой области научных исследований виктимологии. Первый фундаментальный труд по виктимологии принадлежит Гансу фон Гентигу: «Преступник и его жертва. Исследование по социобиологии преступности». Эта книга положила начало обширным исследованиям ученых-криминологов в данной области. Рассмотрение личностных особенностей, обуславливающих предрасположенность человека стать жертвой преступления – к личностной виктимности, – в качестве одной из причин преступлений оказалось весьма продуктивным. Гентиг выделяет три категории понятий, составляющих предмет виктимологии: а) посягатель-жертва, б) латентная жертва, в) отношения между посягателем (причинителем вреда) и жертвой. Теперь обратимся к термину «виктимология», который дословно переводится как «учение о жертве» (от лат. *victima*– жертва и греч. *logos* – учение). Комплекс достаточно устойчивых особенностей личности и поведения человека, наиболее часто отражают его возможность стать жертвой преступления, в криминологии (учение о причинах и условиях совершения преступлений) называется виктимностью, а поведение, побуждающее преступника на совершение противоправного деяния, – виктимным. Чем выше виктимность, тем выше возможность стать жертвой. В интересах каждого человека должно быть снижение своей виктимности, что может служить предупреждением виктимного поведения. На психологическом уровне личности потерпевшего уделяли внимание следующие авторы Л.В. Франк (1971г.) и многие его

последователи: В. И. Полубинский (1977, 1979, 1980); В. П. Коновалов (1982); В. Я. Рыбальская (1983, 1984); Ситковский А.Л. (1998); Д. В. Ривман, В. С. Устинов (1998, 2000); А.В.Туляков (2000). Но большинство из них рассматривают особенности виктимной личности через криминологические понятия. Следовательно, только на современном уровне виктимная личность изучается через психологические категории и подходы (Ю.А.Клейберг, В.А.Туляков). К. Хигути проводил виктимологические исследования, уделяя особое внимание сфере делинквентности несовершеннолетних. Рассмотрев межличностные отношения причинителя вреда и жертвы, с одной стороны, и факторы, вызывающие ущерб, - с другой, он классифицировал характеристики потерпевших в зависимости от факторов преступности. Хигути выяснил, что существуют специфические группы потерпевших, разделяемые по таким важным критериям, как возраст, пол и психические свойства, причем в каждой группе есть именно ей присущие особенности виктимности. С точки зрения многих авторов, таких как Ю.М. Антонян, В.Л. Васильев, В.П. Голубев, Ю.Н. Кудряков, И.И. Мамайчук для большого количества потерпевших то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не является случайным, а подготовлено их поведением и личностными особенностями, условиями воспитания и прожитой жизнью [1].

Также повышением виктимности могут быть и такие особенности подросткового возраста как – любопытство, склонность к риску, внушаемость, различные конфликтные ситуации, а в некоторых случаях физическая слабость. Отсюда у несовершеннолетних появляются множество проблем, с которыми они сами справиться самостоятельно не могут.

Для эмпирического исследования мы взяли выборку из 159 несовершеннолетних 13-15 лет.

Анализ результатов по методике исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О. О. и методики определения личностно-характерологических акцентуаций Леонгарда К. показал, что корреляция между склонностью к агрессивному виктимному поведению и демонстративностью, возбудимостью, дистимностью статистически значима. Между склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и возбудимостью, дистимностью статистически значима. Между склонностью к гиперсоциальному поведению и эмотивностью, между склонностью к зависимому поведению и возбудимостью, между склонностью к некритичному поведению и возбудимостью, между реализованной виктимностью и эмотивностью, демонстративностью, дистимностью статистически значимы.

Таблица №1

Шкалы и склонности	К агрессивному поведению	К самоповреждающему и саморазрушающему поведению	К гиперсоциальному поведению	К зависимому и беспомощному поведению	К некритичному поведению	Реализованная виктимность
Эмотивность	0,04	0,223	0,28	0,213	0,127	0,324
Демонстративность	0,373	0,257	0,106	0,41	0,179	0,293
Возбудимость	0,436	0,31	0,207	0,288	0,423	0,191
Дистимность	0,277	0,352	0,091	0,257	0,379	0,37
Экзальтированность	-0,057	0,082	-0,006	0,231	0,033	0,127

Анализ результатов по методике исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О. О. и теста «Уверенность в себе» Райдаса показал, что корреляция между склонностью к зависимому и беспомощному поведению и уверенностью статистически значимая отрицательная корреляция. Это говорит о том, что важно не столько реальная физическая сила или слабость, а уверенность в себе. Вера в себя позволяет справиться с силами в критической ситуации и справиться с ней, используя ум, хитрость.

Таблица №2

Шкалы и склонности	К агрессивному поведению	К самоповреждающему и саморазрушающему	К гиперсоциальному поведению	К зависимому и беспомощному поведению	К некритичному поведению	Реализованная виктимность
r_s	0,034	0,008	0,021	0,414	0,056	0,267

Анализ результатов по методике исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О. О. и методике диагностики степени готовности к риску Шуберта показал, что корреляция между склонностью к риску и шкалами виктимности не достигает уровня статистической значимости. Однако, есть определенная отрицательная тенденция; чем ниже стремление к риску, тем выше стремление к гиперсоциальному, зависимому и беспомощному поведению. Повышенная готовность к риску имеет тенденцию к положительной связи с агрессивным, само повреждающим и само разрушающим поведением

Таблица №3

Шкалы и склонности	К агрессивному поведению	К самоповреждающему и саморазрушающему поведению	К гиперсоциальному поведению	К зависимому и беспомощному поведению	К некритичному поведению	Реализованная виктимность
r_s	0,085	0,085	0,148	0,063	0,017	0,221

Анализ результатов по методике исследования склонности к виктимному поведению Андронникова О. О. и оценки суггестивности (внушаемости) показал, что существует статистически значимая отрицательная связь между склонностью к некритичному поведению и внушаемостью.

Таблица №4

Шкалы и склонности	К агрессивному поведению	К самоповреждающему и саморазрушающему поведению	К гиперсоциальному поведению	К зависимому и беспомощному поведению	К некритичному поведению	Реализованная виктимность
-----------------------	-----------------------------	---	------------------------------------	---	-----------------------------	------------------------------

r_s	- 0,193	- 0,246	- 0,248	- 0,129	-0,3	- 0,196
-------	------------	------------	------------	------------	-------------	------------

Выводы.

При изучении различных теорий психологических особенностей подростков, при определении механизма и структуры виктимного поведения личности, мы пришли к заключению, что личностные особенности человека являются сложной системой, имеющей в своей основе как биологические, так и социальные элементы, поэтому к профилактике преступности необходимо подходить, учитывая данное обстоятельство.

Таким образом, проблема профилактики виктимности несовершеннолетних является одной из актуальных в аспекте безопасности образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2006.
2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/Под.ред. И.А.Баевой. – СПб.: Речь, 2006, – 288с
3. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. – СПб.: Питер, 2000.
4. Туляков В.А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы). – Одесса, 2000.
5. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. – Душамбе, 1972.
6. Христенко В.Е. Психология поведения жертвы. – Р–н–Д.: Феникс, 2004.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: к моделированию к проектированию. – М.: Смысл, 2001, – 365с.

© Мухаметрахимова С.Д., 2019

УДК 811.512.145

*Насипов И.С., д-р филол. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ТАТАРСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В БАШКОРТОСТАНЕ. 2

Аннотация. В данном сообщении рассказывается о деятельности татарских и башкирских лингвистов в составлении разных типов словарей татарского языка и разработке ими теоретических проблем лексикографии.

Проанализированы образцы лексикографических трудов М.Х. Ахтямова и Р.Г. Ахметьянова.

Ключевые слова. Башкортостан, татарский язык, татарская лексикография, словарь, обратный словарь, этимологический словарь.

В Башкортостане основными научными центрами по изучению проблем татарского языка, литературы и культуры являются кафедры татарской филологии высших учебных заведений республики. Их можно в полном смысле назвать центрами татаристики. Специалисты кафедр, в основном занимаясь подготовкой педагогических кадров для образовательных организаций Башкортостана и сопредельных областей, краев и республик, ведут также научно-исследовательскую деятельность по широкому кругу вопросов удовлетворения национально-культурных запросов татарского населения. При описании развития татарской лексикографии также необходимо обращаться к трудам преподавателей этих кафедр.

Изучение особенностей развития региональной татарской лексикографии не получила должного внимания со стороны татароведов. Это проблема требует должного внимания и тщательного исследования потому, что в регионах накоплен большой опыт в описании состава татарской лексики и составления словарей. Имеющиеся словари требуют должного изучения и научно-практического применения, введения в активный научный оборот. Однако большинство из них мало известны татароведам и на практике применяются лишь узким кругом специалистов.

Одним из самых особенных лексикографических изданий, опубликованных в Башкортостане, является «Обратный словарь татарского языка», составленный видным башкирским языковедом М.Х. Ахтямовым [4]. Сначала он в области составления обратных словарей накопил большой научно-теоретический и практический опыт – составил и издал «Обратный словарь башкирского языка» [3]. Если учесть, что оба словаря были изданы в один год, можно предположить, что автор работал над их составлением параллельно. Обратного словаря ни в башкирском, ни в татарском языке, более того - в тюркских языках до этого не существовал, хотя в большинстве языков мира такие словари были изданы давно. Поэтому принципы построения обратного словаря были известны хорошо. В нем слова располагаются в обратном порядке алфавита. Слова, оканчивающиеся на одни и те же слоги, располагаются рядом и поэтому помогают языковедам распознавать фонетические, фонологические и морфологические особенности строения конца слова.

Обратный словарь татарского языка раскрывает закономерные особенности строения конца татарского слова, проблемы взаимоотношения корня слова и окончания, их согласования, определяет активность-пассивность тех или иных окончаний, выявляет явления омонимии и синонимии в аффиксах и т.д. Этот словарь одновременно

выполняет и функции грамматического словаря, т.к. автор указывает, к какой части речи относится заглавное слово, определяет его категориальные особенности. Ещё одна особенность словаря – в конце книги даны 10 статистических таблиц, отражающих закономерности строения конца татарского слова [5]. Необходимо учесть, что большинство существующих обратных словарей были словарями флективных языков, а словари М.Х. Ахтямова – словари агглютинативных языков. Они на основе большого объема иллюстративного материала раскрывают особенности суффиксальной агглютинации тюркских языков. К сожалению, обратный словарь татарского языка мало известен татарским языковедам и редко используется в лингвистических исследованиях.

В 2015 году татарская лексикография добилась большого успеха – в Казани был опубликован двухтомный «Этимологический словарь татарского языка» [2]. Этот лексикографический труд был делом всей жизни видного татарского языковеда Р.Г. Ахметьянова – он потратил на сбор и обработку материала более 50 лет. В его подготовке к изданию большую работу проделали директор ИЯЛИ им.Г.Ибрагимова АН РТ К.М. Миннуллин и коллектив отдела лексикографии этого научного учреждения. Но мало кто знает, что первый том четырехтомного «Этимологического словаря татарского языка» был опубликован в Бирске ещё в 2005 году [1]. Р.Г. Ахметьянов в 1997-2010 гг. работал профессором, заведующим кафедрой тюркской и финно-угорской филологии Бирского государственного педагогического института. К изданию четырехтомного словаря автор приступил по предложению ректора вуза С.М. Усманова. В решении организационных вопросов большую помощь оказывал заведующий кафедрой русской литературы профессор И.Ш. Юнусов. К сожалению, последующие три тома словаря по объективным причинам не были опубликованы, хотя все тома были подготовлены к изданию.

Первый том «Этимологического словаря татарского языка» включает слова на буквы А-Й. Том, в основном, был опубликован в редакции самого автора. Из-за этого в книге имеются большое количество ошибок, опечаток, терминологический и научный аппарат до конца не был выверен и доработан. Несмотря на это, словарь является уникальным изданием, поистине лексикографическим трудом, так как включает в водной части большой теоретический материал по татарской этимологии. А словарные статьи содержат большой объем иллюстративного сравнительно-исторического материала из большинства не только живых и мертвых тюркских языков, но и из языков других языковых семей.

В последующем, материалы первого и других томов легли в основу двухтомного «Этимологического словаря татарского языка». Он был составлен уже на основе общепринятых в лексикографии принципов, научно-терминологический аппарат доработан с учетом опыта составления большинства этимологических словарей. В словарь были включены

прежде всего общетатарские лексические единицы с тюркскими основами и большое количество диалектных слов, а также освоенные в татарском языке слова из русского языка и арабские и персидские заимствования, небольшое количество финно-угорских заимствований. В вокабулах словарных статей нашли определенное место и реконструированные на основе сохранившихся в языке дериватов и восстановленные самим автором слов. Они в словаре помечаны звездочкой.

Заглавные слова расположены в алфавитном порядке, часто рядом с ними даются и его диалектные варианты, указываются их выходные источники. Тюркские основы или заимствованные и давно усвоенные слова проиллюстрированы примерами-параллелями из тюркских и нетюркских языков, приводятся образовательные модели, указываются звуковые соответствия, семантические изменения и др. У заимствованных слов, как правило, указываются лишь язык-источник.

Словарь составлен на основе современной татарской орфографии. Однако в написании некоторых слов отражается и собственная позиция самого автора. В таких случаях после заглавных слов на основе общепринятых орфографических норм приводятся варианты их написания. Если у заглавных слов имеются различия в написании и произношении, то приводится и их транскрипция. В тексте автор использовал и устаревшие или редко используемые диалектные формы слов, иногда предлагает авторские новые термины.

Кроме основной словарной части, в водной части автор приводит большой теоретический материал об этимологии как о самостоятельном разделе лингвистической науки. Здесь описываются цели и задачи, методы и приемы этимологии, методика проведения и особенности этимологического анализа, которые иллюстрированы многочисленными примерами. Автор затрагивает и некоторые спорные и сложные проблемные стороны тюрко-татарской этимологии. В конце приводится большой объем этимологической литературы, список использованных источников. Короче, этот приложенный богатый теоретический и фактический материал может послужит полезным своеобразным учебно-методическим пособием и библиографическим источником по тюрко-татарской этимологии.

Необходимо отметить и отличительные особенности материалов двухтомного словаря от четырехтомного словаря: во-первых, автор дополнил и отредактировал материалы; во-вторых, языковеды отдела лексикографии ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова проделали большой объем редакторской правки, исправили технические и языковые ошибки, опечатки; в-третьих, научный аппарат словаря существенно переработан в соответствии общими принципами составления этимологических словарей. В нем нашло объяснение, кроме вариантов, этимологии более 10300 лексических единиц.

В целом, «Этимологический словарь татарского языка» является ценным источником не только по истории татарского языка, но и большинства тюркских языков. Он дает возможность проследить взаимосвязь и взаимовлияние татарского народа с другими родственными и неродственными народами, значит, поможет лучше узнать его историю и ее особенности.

Таким образом, башкирские и татарские языковеды Республики Башкортостан вносят большой вклад в развитие татарской лексикографии. В республике накоплен большой опыт в описании состава татарской лексики и составления словарей. Однако их труды не получили должного внимания со стороны татароведов. Большинство этих солидных и важных лексикографических изданий мало известны лингвистам и на практике применяются лишь узким кругом специалистов. Кроме описанных выше словарей, имеются еще ряд лексикографических изданий (И.Ф. Зарипова, З.С. Каримова, Ф.Т. Латыпова, А.А. Нугуманова, Л.Р. Сагидуллина и Р.А. Султанова), обозначенных нами как учебных словарей нового типа, речь о которых пойдет в других наших сообщениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Әхмәтъянов Р.Г. Татар теленең этимологик сүзлеге: дүрт томда. – Бирск: Бирск. Гос.педин-т, 2005. – Т. 1. – 233 б.
2. Әхмәтъянов Р.Г. Татар теленең этимологик сүзлеге: ике томда. – Казан: Мәгариф-Вакыт, 2015. – Т. 1. – 543 б.; Т. 2. – 567 б.
3. Әхтәмов М.Х. Башкорт теленең кире һүзлеге: Ок. 21000 слов. – Өфе, 1999. – 236 б.
4. Әхтәмов М.Х. Татар теленең кире сүзлеге: 32000 якын сүз. – Уфа: Башк. ун-т, 1999. - 196 б.
5. Миңнеәхмәтов Р. Игелекле хезмәт // Өмет. – 2000. – 10 июнь.

© Насипов И.С., 2019

УДК 159.92

*М.В. Нухова, канд. психол. наук, доцент
Ю.А. Захарова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

Проблема эмоциональной привязанности к матери получила достаточно широкое распространение как в зарубежной (Дж. Боулби, П. Криттенден, Р.А. Спитц, В. Фалберг, М. Эйнсворт и др.), так и отечественной психологии (Л.И. Авдеева, Г.В. Бурменская, И.В. Григоричева, А.С. Пехарева и др.). Основоположником теории

привязанности является Дж. Боулби, а также его последователи Р.А. Спитц, В. Фалберг. М. Эйнсворт и др. Проведенные исследования убедительно доказали значимость наличия стабильных, длительных, качественных интерперсональных отношений между родителями и ребенком для нормального психического, физического и социального развития ребенка.

Исследования Дж. Боулби были продолжены в работах Д. Хеада и Б. Лайка и получили название «теория динамики привязанности и совместного интереса». Предложенный авторами термин «совместный интерес» понимается как широкий ряд явлений от «объединенного внимания» матери и младенца до общих ценностей у подростков и взрослых. Концепция Д. Хеада и Б. Лайка получила широкое распространение и хорошо зарекомендовала себя в практической работе с детьми, у которых присутствуют серьезные нарушения привязанности и межличностных отношений с близкими или другими значимыми взрослыми [1].

Автор наиболее известной классификации М. Эйнсворт выделила четыре типа привязанности ребенка: надежная безопасная, тревожно-амбивалентная, тревожно-избегающая и дезориентированная привязанность [7]. Надежная эмоциональная привязанность возникает у ребенка, по мнению Г.В. Бурменской, если мать достаточно чутко реагирует на потребности и запросы ребенка, что приводит к формированию эмоциональной открытости, уверенности в себе, чувства защищенности. Ребенок с ненадежной привязанностью сомневается в собственной ценности, испытывает негативные эмоции: тревогу и гнев при амбивалентной привязанности, эмоциональное дистанцирование и закрытость при избегающей [4].

Т.И. Анисимова выделила две группы матерей детей с двойственной привязанностью: 1) непоследовательно-противоречивые матери, воспринимающие своего ребенка как особенно болезненного, требующего дополнительной заботы, у которых дети испытывают дефицит внимания и ласки в связи с постоянным чувством внутреннего напряжения и тревоги матери; 2) эго-ориентированные матери, имеющие завышенную самооценку, демонстрирующие высокую эмоциональную лабильность, что приводит к формированию противоречивых отношений с детьми (от полного игнорирования до чрезмерного внимания) [2].

В лонгитюдном исследовании Л.И. Авдеевой, в котором приняли участие воспитанники детского дома, было выявлено, что дети, лишенные эмоциональной привязанности к матери, выстраивают адаптивно-защитный комплекс, необходимый им для субъективно приемлемого самопринятия, сочетающий в себе обесценивание, вытеснение, идеализацию и другие эмоционально-поведенческие реакции [1].

По мнению Дж. Боулби важную роль в процессе формирования надежной привязанности играет не только семья, но и общество в целом, поскольку только оно может создать макроэкономические условия, при которых возможны нормальные детско-родительские отношения [3].

В исследовании И.В. Григоричевой выявлены значимые корреляционные взаимосвязи привязанности ребенка к матери и ее эмоционального интеллекта. Было выявлено, что привязанность ребенка тем выше, чем больше мать демонстрирует управление своими эмоциями, проявляющееся в эмоциональной отходчивости, гибкости, произвольной саморегуляции и самомотивации, эмпатия, умении распознавать эмоции ребенка и других людей, управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений [5].

Е.В. Куфтяк представила результаты оценки качества жизни младших школьников с разными типами привязанности. Соотношение младших школьников с надежной и ненадежной привязанностью в выборке составило 71,3% и 28,7%. Установлены межполовые различия проявления качества привязанности у младших школьников: у мальчиков чаще встречается тревожно-избегающий тип привязанности, а у девочек – тревожно-амбивалентный. Младшие школьники с ненадежным типом привязанности оценивают состояние своего здоровья и качество жизни на уровне, соответствующем детям с третьей группой здоровья (т.е. имеющим хронические заболевания вне периода обострения). Существенного снижения оценки качества жизни в аспекте оценки физического компонента здоровья и ролевого (школьного) поведения у детей с ненадежной привязанностью в сравнении с детьми с надежным типом привязанности не обнаружено. Дети с ненадежной привязанностью в большей степени имеют снижение оценки качества жизни в аспекте оценки социального функционирования, что позволяет рассматривать качество привязанности как фактор риска в отношении развития психосоматических расстройств [6].

Таким образом, эмоциональная привязанность к матери, сформированная в первые годы жизни, имеет огромное значение для дальнейшего физического, психического и социального развития ребенка. Необходимы дальнейшие исследования различных аспектов условий и факторов, влияющих на формирование типа привязанности ребенка, а также его влияния на становление и развитие личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребенка) // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 39-48.
2. Анисимова Т.П. Причины нарушений материнско-младенческой привязанности // Перинатальная психология и медицина. Сборник научных

работ по материалам Н-й международной конференции. – СПб., 2003. – С. 76-78.

3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В.В. Старовойтова. – М.: Академический проект, 2006. – 323 с.

4. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2009. – № 4. – С. 17-31.

5. Григоричева И.В. Эмоциональный интеллект матери и привязанность к ней ребенка младшего школьного возраста // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (39). – С. 41-44.

6. Куфтяк Е.В. Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 1 (86). – С. 78-83.

7. Эйнсворт М.Д. Детско-материнская привязанность // Американская психологическая ассоциация. – 1979. – Т. 11. – С. 67-104.

© Нухова М.В., Захарова Ю.А., 2019

УДК 297

*Г.Т. Обыденнова, зав. кафедрой
Всеобщей истории и
культурного наследия,
д-р исторических наук, профессор
Р.Р. Мухитдинова,
зам. директора научно-исследовательского
института духовной безопасности
и развития религиозного образования
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. Научно-исследовательская и научно-образовательная деятельность в сфере отечественного исламского образования и богословия предполагает создание модели исламского образования с учетом потребности духовных управлений мусульман. Религиозное образование и просвещение, в том числе посредством дополнительных образовательных программ, реализуемых как в светских, так и религиозных вузах становится основополагающим фактором развития современного исламского образования.

Ключевые слова: концепция подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, мусульманское образование, система переподготовки.

Сложная политическая и социальная ситуация, складывающаяся в мире, характеризующаяся размыванием традиционных духовно-нравственных ценностей, приводит к возникновению и выходу из подполья радикальных движений, которые ведут подрывную деятельность под прикрытием учения ислама, скрывая истину, преподнося в искаженном виде цитаты из первоисточников или заявления мусульманских лидеров для ведения пропаганды. Используя неосведомленность большинства граждан, не вникающих в тексты священных писаний, под прикрытием фраз, выдернутых из контекста, распространяются призывы к разрушению, насилию, терроризму. Несомненно, все это приносит вред правоверным мусульманам, представителям других конфессий и атеистам. Начало нового тысячелетия характеризуется не только инновационными процессами в экономике, но и заметной трансформацией социальных норм, регулирующих жизнедеятельность большинства сообществ. В данных условиях актуализируется вопрос об отношении к вере и верующим, определение статуса священнослужителя, а также роли религиозного образования в формировании личности.

Для стабильного развития социума необходимо создание таких условий, при которых представители всех возрастных категорий, любого социального статуса и материальных возможностей смогут удовлетворять свою потребность в получении знаний, в т. ч. религиозных, достоверной и объективной информации о деятельности религиозных организаций. В нашей стране понимание этой потребности имеется на самом высоком уровне.

Исламское образование в современной России – это стратегическое направление внутренней и внешней политики. Так, в 2013 году в г. Уфе Президент РФ В. В. Путин провел встречу с председателями духовных управлений мусульман, посвященную 225-летию ЦДУМ России. В ходе беседы глава государства подчеркнул важность социализации ислама в противовес идеям, которые выдвигают представители неформальных религиозных течений. Президент затронул вопросы подготовки кадров – исламского духовенства и отметил необходимость создания достойной школы мусульманского богословия. Муфтии высказали свое мнение относительно решения обозначенных Президентом проблем. В частности, председатель ЦДУМ муфтий Т. Таджуддин предложил создать в Уфе Академию мусульман России [3].

«Российский ислам имеет все возможности, опираясь на многовековой отечественный опыт в системе религиозного образования и богатейшее богословское наследие, сказать своё слово в развитие, поэтому

одна из важнейших задач – воссоздание собственной исламской богословской школы, которая обеспечит суверенитет российского духовного пространства и, что принципиально важно, будет признана большинством мусульманских учёных мира. Эта школа должна откликаться на самые актуальные события и в России, и в мире в целом, давать свои оценки, которые будут понятными и авторитетными для верующих. Уверен, что если мы все это будем делать, то это поможет вам давать чёткую нравственную оценку и благим, и преступным деяниям» - отметил Президент нашей страны В.В. Путин [6,63]

Развитие мусульманского образования в РФ в настоящее время реализуется в двух направлениях. Первое направление – это подготовка в государственных вузах специалистов с углубленным знанием мусульманской культуры. Это направление развивается примерно в течение десяти лет. Второе направление – становление и совершенствование самих мусульманских вузов. Заметим при этом, что в настоящее время исламские образовательные организации делятся на две категории: а) образовательные организации, реализующие религиозные образовательные стандарты и готовящие специалистов для мусульманских общин; б) образовательные организации, реализующие федеральные государственные образовательные стандарты с профилями подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама [6,63].

Названные направления не противоречат друг другу, а, скорее, взаимно дополняют друг друга, что подтверждают успешные совместные мероприятия, способствующие развитию исламского образования научные форумы с участием вузовских и академических ученых, представителей мусульманского духовенства, а также преподавателей и студентов светских и религиозных образовательных учреждений.

Политические лидеры России намерены уделить особое внимание развитию отечественной исламской богословской школы. Об этом вновь заявил Президент РФ В.В. Путин на встрече с муфтиями централизованных религиозных организаций мусульман в Казани в январе 2018 года. Президент добавил, что возраст действующих муфтиев заставляет задуматься о подготовке преемников. «Но готовить нужно на собственной национальной базе», – подчеркнул В.В. Путин. В ходе встречи глава государства также отметил, что сотрудничество светских вузов с исламскими образовательными центрами в рамках совместных программ способно вывести мусульманское образование на новый уровень [3].

Полномочный представитель Президента РФ в Приволжском федеральном округе М. Бабич также отметил, что в исламском образовании предусматривается развитие трехуровневой системы, включающей в себя медресе, исламские вузы и центры повышения квалификации. Возникает необходимость модернизации исламского

образования, позволяющего проводить обучение не за рубежом, а в России. Данное положение обусловлено ещё тем, что, обучаясь за рубежом, некоторая часть молодёжи попадает под влияние идеологии, не совпадающей с традиционным исламом в России. Данный фактор может привести к нежелательным последствиям в молодёжной среде, поэтому ставится задача развития конкурентного исламского образования в условиях Российской Федерации. Дефицит религиозного просвещения, а также отсутствие религиозных деятелей в информационной сфере поставил перед российским государством задачу поддержки сторонников традиционного ислама в противовес росту числа сторонников радикальных течений, формирование системы образования и переподготовки исламских священнослужителей. Радикальному исламу власти хотят противопоставить качественное образование и допускать до руководства общиной и мечетью только тех, кто прошел соответствующую подготовку в России и получил специальное подтверждение квалификации.

Образовательная система в настоящее время предполагает развитие не только профессиональной сферы человека, но и формирование его духовного мира, развитие личностных качеств. Значительная роль в данном вопросе принадлежит религиозному образованию. В Российской Федерации в Законе об образовании указывается, что обучающиеся могут получать знания об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировых религий.

Наиболее эффективные результаты в укреплении институтов религиозного образования были получены посредством реализации масштабного проекта, в основу которого была положена Концепция подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама. Это проект по воссозданию исламского образования и созданию государственно финансируемой системы исламского религиозного образования в России. Основным инструментом реализации Концепции являются планы мероприятий подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, утверждаемые Правительством Российской Федерации на определенный временной период. Деятельность по оказанию поддержки исламским образовательным организациям происходит с использованием возможностей существующих высших учебных заведений во взаимодействии с вузами-партнерами, которые представлены высшими духовными учебными заведениями.

С 2007 г. светскими и исламскими вузами-партнёрами в рамках реализации данного проекта было создано значительное число программ, учебно-методических комплексов, учебных пособий и хрестоматий, а также разработаны новые методики преподавания арабского языка, предназначенные специально для исламских образовательных учреждений; большое число преподавателей вузов и медресе, имамы

мечетей, сотрудники госструктур и правоохранительных органов прошли повышение квалификации в области истории и культуры ислама, а также государственно-конфессиональных отношений в поликультурных регионах[8, 35].

БГПУ им. М. Акмуллы совместно с вузом-партнером – Российским исламским университетом ЦДУМ России являются полноценными участниками федерального проекта по поддержке исламского образования. По результатам многолетней совместной работы можно с уверенностью сказать, что Российский исламский университет ЦДУМ России состоялся как полноценная образовательная организация, авторитетная в исламском мире, он возвращает себе имя крупного образовательного и культурного центра [2, 215]. Согласно указанной программе в БГПУ им. М. Акмуллы, начиная с 2008 года, ведется работа по подготовке специалистов с углубленным изучением истории и культуры ислама. В 2017 г. в рамках реализации плана мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама в 2017–2020 гг. (утверждён распоряжением Правительства РФ № 2452-р от 18.11.2016 г.) продолжил деятельность Научно-исследовательский институт духовной безопасности и развития религиозного образования БГПУ им. М. Акмуллы. Одно из важнейших направлений деятельности данного подразделения – содействие религиозному просвещению, работа с разными группами населения с целью оказания помощи в получении достоверной информации о традиционном исламе, корректной литературе по исламским наукам, публикациям лидеров мусульманской уммы. Для реализации этих целей проводятся соответствующие мероприятия, в том числе дополнительные образовательные программы для самых разных категорий слушателей.

Следует отметить, что переподготовка и повышение квалификации кадров в интересах духовных образовательных организаций и духовных управлений мусульман ведется большей частью в Российском исламском университете ЦДУМ России и БГПУ им. М. Акмуллы, а также в исламских медресе им. М. Султановой и «Галия». Всего за период с 2013 по 2018 год БГПУ им. М. Акмуллы в рамках государственной программы по подготовке специалистов с углубленным изучением истории и культуры ислама на курсах переподготовки, повышения квалификации и дополнительного образования всего прошло обучение 3723 человека.

Рассмотрим подробнее формат и содержание программ РИУ ЦДУМ России. Наиболее востребованной программой профессиональной переподготовки, реализуемой в РИУ ЦДУМ России, является дополнительная образовательная программа «Исламская теология», по которой прошли обучение за 5 лет более тысячи слушателей. Следует отметить, что с начала ее реализации программа претерпела значительные изменения. В настоящее время Российский исламский университет также

реализует программу «Исламская теология», но на разных уровнях сложности: подготовительный уровень, базовый, средний, повышенный. Важно понимать, что в духовных образовательных организациях теология раскрывается с богословской точки зрения [7]., поэтому слушателями программы в РИУ ЦДУМ России являются практикующие мусульмане. Духовные образовательные организации решают задачи, связанные с познанием богословия, однако стандарта по богословию в перечне Федеральных государственных образовательных стандартов не имеется, поэтому используется наиболее близкий по содержанию ФГОС по направлению подготовки 48.03.01 «Теология» (уровень бакалавриата), однако в разных образовательных учреждениях программы отличаются, и довольно существенно [9].

С целью подготовки абитуриентов для поступления в Религиозную организацию – Духовную образовательную организацию высшего образования «Российский исламский университет» Центрального духовного управления мусульман России по очной и очно-заочной формам обучения осуществляются подготовительные курсы. Основной целью дополнительной образовательной программы «Подготовительный курс обучения» является духовно-нравственное воспитание абитуриентов, их профессиональная ориентация, формирование системного представления об элементарных сведениях по исламу, а также знаний, умений и навыков, необходимых для поступления и успешного обучения по основной профессиональной образовательной программе высшего образования.

Современная образовательная система предусматривает не только получение знаний, умений и навыков, но формирование компетенций, которые необходимы будущему специалисту. Компетентностная модель будущего теолога в Духовной образовательной организации Российский исламский университет основана на высоком духовно-нравственном развитии личности студентов. В связи с этим немаловажную роль играет духовно-нравственная составляющая абитуриента. Обучение в Духовной образовательной организации высшего образования предусматривает более глубокий уровень духовности и нравственности студентов, их внутреннего мира, мировоззрения и личностных качеств. Программа первого курса по направлению 48.03.01 «Теология» составлена для будущих теологов и предусматривает достаточный уровень знаний религиозных дисциплин в области ислама. В связи с этим возникает необходимость организации и проведения подготовительных курсов в Российском исламском университете ЦДУМ России с целью:

– преподавания религиозных дисциплин для абитуриентов, что позволит им привести в порядок и систематизировать уже имеющиеся знания, а также углубить уровень знаний по некоторым предметам, которые понадобятся на вступительных испытаниях;

– приобретения опыта и навыков, необходимых для последующего обучения в духовной образовательной организации высшего образования, где система обучения значительно отличается от других учебных заведений. Занятия на курсах дают абитуриентам возможность психологически подготовиться к более глубокому изучению религиозных дисциплин, ознакомиться с общей системой религиозного знания в исламе, адаптироваться к условиям проживания;

– ознакомления с преподавателями и педагогами, а также с внутренним устройством вуза;

– духовно-нравственного воспитания абитуриентов, путем привития на практике навыков религиозного служения.

Программа подготовительных курсов предусматривает повышение уровня подготовленности абитуриентов к осуществлению образовательной деятельности на первом курсе университета, как в области религиозных знаний, так и в области духовно-нравственного развития. Абитуриенты, прошедшие подготовительные курсы, могут освоить образовательную программу в соответствии с требованиями, предъявляемыми к студентам первого курса в духовной образовательной организации, что будет способствовать должному уровню качества образования при подготовке теологов. Важной частью образовательного процесса является применение компетентностного подхода.

Проекты, инициированные в рамках реализации Плана мероприятий, вовлекли в свою сферу широкий диапазон слушателей и реципиентов, что было встречено в мусульманском сообществе Республики Башкортостан с большим воодушевлением и признательностью. Благотворное влияние и эффективное действие программы положительно сказались на многих направлениях деятельности религиозных организаций мусульман России – от просвещения и подготовки кадров до государственно-конфессионального взаимодействия на муниципальном и республиканском уровнях, межрелигиозного диалога, укрепления исламских образовательных и светских организаций. Основной целью совместной работы религиозных и светских образовательных организаций в Республике Башкортостан является системная реализация инновационных проектов по развитию молодежных инициатив и противодействию экстремистскому влиянию. Совместно с государственными органами и муфтиятами ведется работа с молодёжью, в которой акцент сделан на просвещение, образование, работу с неформальными лидерами. В республике ежегодно проводятся образовательные, спортивные и культурные мероприятия для мусульманской молодежи.

Опыт прошлых лет подтверждает, что богословы и имамы должны получать не только теологическое, но и полноценное светское высшее образование, чтобы быть всесторонне развитыми, сведущими в текущей политической ситуации, тенденциях изменений материального мира.

Стратегической целью реализации дополнительных профессиональных программ в БГПУ им.М.Акмуллы стала переподготовка кадров для исламских образовательных и религиозных организаций, а именно: просвещение, повышение образовательного и культурного уровня, воспитание гражданской идентичности и гражданского самосознания российских мусульман. Ввиду обозначенных проблем в рамках реализации Плана мероприятий по подготовке специалистов с углубленным изучением истории и культуры ислама Научно-исследовательский институт духовной безопасности и развития религиозного образования совместно с Институтом дополнительного образования реализовывают программы профессиональной подготовки «Духовная безопасность и профилактика экстремизма», «Педагогика в системе исламского образования», «Основы управления мусульманской религиозной организацией». Опыт работы по данному направлению позволяет с полной уверенностью говорить о востребованности данных программ среди религиозных служителей в республике Башкортостан и регионах Урало-Поволжья, поскольку все программы разработаны и подготовлены с учетом специфики и факторов, действующим в поликультурном и многоконфессиональном пространстве Башкортостана, с использованием опыта государственных служащих, научных работников, вузовских преподавателей и священнослужителей. На протяжении нескольких лет осуществляется повышение квалификации и профессиональная переподготовка религиозных деятелей, сотрудников духовных управлений мусульман, педагогических работников светских и духовных образовательных организаций, по программам, связанным с развитием исламского образования и конфессиональных отношений. Так, за последние три года (2017-2019 гг.) по программам профпереподготовки и повышения квалификации прошли обучение всего – 3263 человека, из них в БГПУ им.М.Акмуллы – 962 человек, в РИУ ЦДУМ России – 2031 человек, в исламских колледжах «Галия» и им.М.Султановой по 80 и 190 человек соответственно. Подготовка специалистов в области государственно-конфессиональных, межконфессиональных и межэтнических отношений должна иметь многопрофильный, многоуровневый, многофункциональный, системный и непрерывный характер, а также необходимо учитывать специфику местных условий, региональные этнокультурные и религиозные традиции, особенности целевой аудитории. Важнейшей составляющей исламского образования является активное использование ценностей исламской религии в вопросах профилактики экстремизма, укрепления государственно-конфессиональных, межконфессиональных, межнациональных и даже внутриконфессиональных отношений.

Таким образом, на примере содержательного анализа дополнительных образовательных программ, реализуемых в рамках названного федерального проекта, можно говорить об укреплении и

совершенствовании системы подготовки специалистов для религиозных организаций, что способствует как религиозному просвещению, так и расширению компетенций священнослужителей, их интеграции в образовательное пространство. Все это в конечном итоге создает серьезную основу для противостояния влиянию экстремистских групп и радикальных сообществ, для обеспечения духовной безопасности в масштабах региона и страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманов Д.М. Актуальные проекты по профилактике молодежного экстремизма: опыт Башкортостана // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Молодежный экстремизм: современное состояние и методы противодействия». – Уфа: Мир печати, 2018. – С. 50-60.
 2. Асадуллин Р.М., Абдрахманов Д.М. Развитие мусульманского образования и профилактика экстремизма в Башкортостане: новые акценты и инновационные проекты // Ислам в современном мире: внутригосударственный и международно-политический аспекты. 2016. Т. 12. № 4. – С. 215-228.
 3. Владимир Путин в Уфе: «Нужна новая социализация ислама» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.regnum.ru/news/1722936.html#ixzz2iXoSIQeO> (Дата обращения 01.02.2019).
 4. Владимир Путин: «Ислам – часть российского кода, и мы будем его развивать» [Электронный ресурс] // URL: <https://www.ridus.ru/news/269630>.
 5. Кашаф Ш.Р. Модернизация исламского образования как фактор религиозной и национальной безопасности России // Ислам в современном мире: внутригосударственный и международно-политический аспекты. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 47-62
 6. Концепция подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама // Ислам в современном мире. 2015;11(4). – С. 63-78.
 7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка – СПб: Новинт, 2000. – 1536 с.
 8. Мухаметшин Р.М. Стратегические направления развития мусульманского образования в России // Ислам в современном мире. 2015, № 4. – С. 35-46.
 9. Мухетдинов Д.В. Основные проблемы в деле развития мусульманского образования в России // Россия и современный мир. 2011, 2. – С. 34-40.
 10. Таджуддин Т.С. Приветственное слово // Сборник Международной научно-практической конференции, посвященной 230-летию ЦДУМ России (г. Уфа, 23-24 октября 2018 г.). Уфа. 2018. – С. 12-19
- © Обыденнова Г.Т., Мухитдинова Р.Р., 2019

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ- МУЗЫКАНТОВ

Современный мир в эпоху информатизации с каждым годом требует от человека всё более системных глубоких знаний и разносторонних умений в области компьютерных технологий, проникающих во все сферы жизнедеятельности – науку, производство, образование, культуру и искусство. К современным образовательным учреждениям и выпускникам профессиональных учебных заведений предъявляются всё новые и новые компетентностные требования, отвечающие мировым стандартам компьютеризации образования. Речь идет о востребованности специалистов высокой категории и широкой квалификации, владеющих на творческом уровне современными профессиональными информационными технологиями. Отнюдь не является исключением подготовка студентов в средних профессиональных музыкально-образовательных учреждениях – ссузах и колледжах, выпускающих будущих учителей музыки. Здесь, как и на других уровнях музыкального образования, продолжает идти поиск наиболее эффективных путей оптимизации профессиональной музыкальной подготовки и внедрение музыкально-компьютерных технологий.

Для эффективного обучения аранжировке учащихся-музыкантов в системе среднего профессионального звена – будущих педагогов-музыкантов необходимо создать педагогические условия образовательного процесса с применением музыкально-компьютерных технологий для стимулирования их к активной музыкально-творческой деятельности.

Творческая среда в среднем образовательном музыкально-педагогическом учреждении должна включать ряд педагогических условий, связанных со способами обучения аранжировке с применением музыкально-компьютерных технологий:

- 1) процесс непрерывного систематического электронно-музыкального творчества;
- 2) развитие музыкальных навыков на уроках по аранжировке;
- 3) концертно-исполнительскую практику на основе электронных музыкальных инструментов в качестве реализации и закрепления опыта.

4) познание азов аранжировки (поиск, чтение, анализ и обобщение специальной и методической литературы);

5) расширение музыкально-слухового и эмоционального опыта посещением и прослушиванием музыки и уроков мастеров музыкального искусства, обмен творческим опытом с аранжировщиками, музыкантами-педагогами и сверстниками, участие в научных семинарах и конференциях.

Только в процессе такой интенсивной учебной деятельности будет достигнуто гармоничное и разностороннее развитие навыков аранжировки и самореализация учащегося-музыканта среднего профессионального звена как будущего широко образованного педагога-музыканта.

В успешной учебно-аранжировочной деятельности играют роль такие *творческие принципы* как создание нового, познание неизвестного, раскрытие непонятого или реконструкция большого по малым его признакам. Она должна быть направлена на продуктивность – создание произведений качественно новых, оригинальных, отличающихся неповторимостью и оригинальностью, а создание музыкального произведения должно быть выражено в трех, возрастающих по сложности и художественной ценности формах: *аранжировка*, основанная в первую очередь на переложении-оркестровке (*инструментовке*) музыкального текста, включающей в себя элемент индивидуальной творческой интерпретации; *композиция* как подлинное искусство сочинения и *импровизация* как сиюминутная инсайт-композиция. Поэтому в построении учебного процесса мы будем придерживаться данного направления.

Процесс создания аранжировки синтезирует в себе выше названные элементы: при ее выполнении существует опора на импровизацию, когда «с ходу» осуществляется попытка наиграть какой-либо подголосок за инструментом, и на композицию, когда фиксируются наиболее удачные варианты сочиненного текста, сочиняется электронный тембр/ окраска – имитируется, синтезируется, моделируется.

Аранжировка не может осуществляться только лишь на основе специальных способностей, развитого музыкального слуха, музыкально-теоретических знаний, а предполагает и такие психологические аспекты творческой деятельности как воображение, интуиция и поиск, и интеллектуальные умения – логически мыслить, анализировать, синтезировать, делать умозаключения в соответствии с поставленной задачей. При создании произведения возникает множество задач разного характера, подчиняющихся одной главной – воплощение музыкального образа средствами музыкальной выразительности, оперирование и манипулирование ими. В связи с этим встает вопрос о порядке их выполнения и возникает необходимость в изучении алгоритмов аранжировки.

Электронная аранжировка музыки связана с выполнением последовательности задач – начиная от самых общих (выстраивание драматургии и композиционной формы) и заканчивая все более частными (гармонизация мелодии, построение фактуры и инструментовки произведения, виртуальной акустики, сочинение тембрового материала). Направленность действий от общего к частному позволяет уподобить их порядок некоему алгоритму, связанному с конкретизацией формы и содержания.

Аранжировка охватывает все составляющие педагогической компетентности – исследовательскую, планово-прогностическую, технико-исполнительскую и контрольно-оценочную:

1. подготовительный этап проекта подразумевает постановку цели, связанной с творческой идеей-замыслом, основанную на поиске и выборе тематики проекта (определение тематики произведения, исследование жанра и сюжета), накоплении полезной информации, служащей опорным материалом в работе.

2. планово-прогностический этап включает последовательную постановку художественно-технологических задач, связанных с последовательным выполнением работы на основе музыкально-компьютерных технологий (логикой построения формы предполагаемого музыкального произведения).

3. технико-исполнительский этап требует оперативных умений по генерированию, вводу, обработке, сохранению и обмену информации на основе музыкально-компьютерных технологий.

4. контрольно-оценочный этап подразумевает научно-теоретический и художественно-эстетический (наглядный визуальный и слуховой) самоанализ результата компьютерной деятельности и на основе сделанных выводов завершающее детальное корректирование работы.

Такие научные принципы и подходы в организации аранжировочной деятельности на основе музыкально-компьютерных технологий позволяют развить и педагогические умения по координированию учебной музыкально-творческой деятельности школьников.

Планирование учебной деятельности по освоению аранжировки включает:

1. Когнитивно-технический аспект – изучение программ (музыкальная информатика и акустика).

2. Содержательно-технологический аспект – изучение инструментовки (инструментоведение и электронная инструментовка в стилях)

3. Мотивационно-операциональный аспект – освоение творческих навыков (элементы композиции, импровизации и основы звукорежиссуры).

В опоре на выработанную наукой модель электронного творчества, мы предлагаем свою модель, которая должна охватывать возрастающие по сложности программы, следовать выше изложенной нами содержательно-тематической последовательности с постепенным практическим изучением всех музыкальных направлений и акцентом на главные музыкально-жанровые виды, средства и технологии аранжировки. Например, конструкторы – современные танцевальные композиции и вокальные ремиксы (форма, знакомство со слоями и элементами фактуры); автоаранжировщики – народные песни и танцы – русские и башкирские (гармонизация, знакомство с составляющими фактуры – ритмо-гармонический каркас); МИДИ-секвенсеры – классические и популярные произведения (электронная инструментовка и стереофоническая фактура).

Аудио-редакторы – сонорная академическая музыка и современные техники письма (звукорежиссура и электроакустическое пространство).

Интерактивные и виртуальные синтезаторы – джазовая импровизация и звуковой синтез (исполнение аранжировки и создание виртуальных тембров).

При этом критерии готовности к аранжировочной деятельности будущих музыкантов-педагогов будут включать:

- знания в области музыкальной информатики, компьютерной терминологии, алгоритмов работы в программах-конструкторах, автоаранжировщиках, секвенсорах, аудиоредакторах, виртуальных синтезаторах-студиях, основ звукорежиссуры;

- умения по установке программного обеспечения и по применению дополнительных периферийных средств (архиваторов, поисковых систем, принтера, сканера, модема, МИДИ-клавиатуры, синтезатора, сэмплера, звуковой карты, микрофона, колонок); поиска и заимствования информации в музыкальных сайтах, библиотеках и базах данных;

- навыки создания музыки и учебно-дидактического материала с помощью нотно-графических, проигрывающих и звукозаписывающих музыкальных программ (Finale 10, плеера Winamp и проигрыватель Windows Media, караоке KarMaker, мастера записи дисков Nero Burning, аудиограбберов по скачиванию музыки и др.); навыки управления электронным инструментарием в разных режимах – ввода, игры, генерирования, обработки, сохранения, коммутирования и обмена музыкальными данными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Политаева Т.И. Проблема формирования творческой одаренности личности в музыкальной среде // Культура. Наука. Интеграция. Ростов н/Д: Изд-во Южный федеральный университет, 2015.- № 1 (29).- С. 59-63.

2. Политаева Т.И. Педагогический потенциал музыкального искусства в поликультурной образовательной среде региона / И.Р. Левина,

Т.И. Политаева//Современные проблемы науки и образования. -2017. -№ 2. -С. 180 -186.

3. Политаева Т.И. Использование аранжировок на уроках музыки в современной школе: теория и практика // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 5 (84). – С. 80-88.

© Политаева Т.И., Муллаянов Р.А., 2019

УДК 378

*Э.Э. Пурик, д-р пед.наук, профессор,
А.Ф. Хананова, ст. преподаватель
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*

ДЕКОРАТИВНАЯ КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Декоративная композиция занимает важное место в системе начальной художественной подготовки будущих специалистов-дизайнеров. Дисциплина предоставляет широкие возможности для формирования разнообразных умений и навыков по преобразованию и стилизации различных объектов; обучения работе с различными художественными материалами; освоения разнообразных выразительных средств; развития творческих способностей и художественного вкуса, необходимого в профессиональной работе дизайнера.

Понятие «композиция», как известно, может рассматриваться и как процесс художественного творчества, и как его результат. Результат этот может достигаться на интуитивном уровне, как итог поисков различных решений по стилизации объектов. Для большей продуктивности в учебном процессе необходимо, чтобы композиционная деятельность студентов носила мотивированный и целенаправленный характер. В этом смысле программа по предмету должна быть построена по принципу организации последовательно выстроенных взаимосвязанных композиционных и специфических декоративных задач.

Декоративные изображения занимают особое место в современном искусстве. Декоративное изображение органично выражает субъективное видение художника, ведь основным способом достижения его индивидуальности является стиль, который дает возможность внутреннего совершенствования человека.

Декоративность – это «целостная, строго логичная организация условно-контрастной цвето-пластической и ритмико-пространственной структуры картины» [4, 14]. Декоративность – качество, в той или иной мере присущее любому произведению живописи или графики. Внутренние

законы, по которым развивается художественное произведение, отличает особая логика. Логика живописная, даже при условии жизнеподобной художественной формы, не совпадает с логикой «жизни», непосредственными жизненными впечатлениями. Создавая произведение, художник организует его тональный и цветовой строй, создает иллюзию трехмерного пространства или организует плоскость, согласуясь с интуитивным чувством ритма, соподчиняя или противопоставляя различные элементы произведения, увязывая их в единое целое.

Декоративная композиция – учебная дисциплина, которая преподается на начальном этапе обучения. В процессе преподавания у студентов развивается чувство ритма, цельность видения, умение выделять главное, не нарушая общей гармонии, с одной стороны, с другой – чувство формы, умение перерабатывать объем, пропорции, цвет, фактуру, создавая гармоничное декоративное решение.

На занятиях по декоративной композиции происходит усвоение закономерностей декоративного изображения и овладение различными приемами декоративной переработки формы с использованием опыта мастеров различных эпох, что позволит студентам в дальнейшем без затруднения создавать творческие композиции, органично соотносящиеся с разнообразной предметно-пространственной средой.

Декоративная композиция тесно связана с рисунком, графикой, формообразованием и другими дисциплинами специальной подготовки дизайнеров.

Изучению практического курса предшествует лекционный, где рассматривается отличие декоративного изображения от реалистического, дается понятие стилизации, анализируются основные композиционные правила и приемы декоративного заполнения плоскости. Специфика декоративных изображений раскрывается на классических примерах из истории искусства – доренессансных форм, народного искусства, искусства новейшего времени, особенно модернизма и авангарда; примерах из истории дизайна.

Практические занятия по декоративной композиции направлены на решение задач стилизации объектов, прежде всего, природных форм. Уплощение и обобщение формы предметов, усложнение и деформация, использование отдельных выразительных средств ориентирует студентов на творческое осмысление образной задачи.

В программе по данной дисциплине большее внимание уделяется анализу декоративного изображения, определению понятий «декоративность», «стилизация», «ритм», «контраст», «модуль», «орнамент», знакомству с различными типами декоративных изображений, композиционными приемами – работа с модульной сеткой, геометризация формы, деформация и трансформация, оверлэппинг (наложение одной формы на другую) и т.д..

Логичен переход от трансформации простых геометрических форм к декоративной переработке растительных и животных объектов, а затем – пейзажных, архитектурных мотивов и, наконец, портрета и фигуры.

Важным требованием являются зарисовки с натуры для более качественной последующей их стилизации, декоративной трактовки. Здесь также уместно использование фотографии, дающей представления о реальной форме предмета. Декоративная форма не должна создаваться без опоры на реальные объекты или впечатления во избежание схематизма, эмоциональной и пластической «ущербности» образа.

Важно также, чтобы в основе деятельности студентов лежала сознательная и целенаправленная переработка формы в соответствии с заданным визуальным образом. Возможные пути поиска декоративного решения, способы преобразования действительности должны направлять студентов в конкретном направлении. Задача должна формулироваться не как задание «стилизовать что-нибудь и как-нибудь», а прежде всего, «стилизовать конкретный объект конкретными способами с целью получения конкретного образа». Неопределенность задачи снижает продуктивность творческих поисков, лишает занятие обучающего компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дагддиян К.Т. Декоративная композиция / К.Т.Дагддиян. – Р.н/Д.: Феникс, 2008 – 312с.
2. Каган М.С. Эстетика как философская наука. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
3. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. М.: Владос, 2005.
4. Раппопорт С. Мышление в образах и декоративность //Художественный образ и декоративность в искусстве Азии и Африки М.:Изд-во «Наука», 1969. С.7-30.

© Пурик Э.Э., Хананова А.Ф., 2019

УДК 377.4

*Л.Р. Саитова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Н.Г. Набиуллина, канд. пед. наук
ГБПОУ «УАТК», г. Уфа*

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

На современном этапе развития системы профессионального образования остро стоит проблема быстрого устаревания

профессиональных знаний, что в свою очередь требует от образовательных организаций постоянно повышать квалификацию своих сотрудников. Высококвалифицированный и компетентный педагогический состав позволяет организовать образовательный процесс обучающихся таким образом, чтобы будущие специалисты выпускались конкурентоспособны на рынке труда, что является одним из требований работодателей. Следовательно, управление профессиональным развитием педагогических кадров является важной составляющей стратегического развития образовательной организации.

Профессиональное развитие – это систематическое повышение уровня знаний и умений педагогов, развитие их личных и профессионально-значимых качеств, которые необходимы для освоения и реализации в профессиональную деятельность современных образовательных методик, технологий. Проблема профессионального развития педагогов очень значима, потому что при отсутствии необходимого уровня профессиональной компетентности педагога возникают проблемы профессионального характера у обучающихся, что влечет за собой снижение профессионального уровня специалиста на выходе [4]. Профессиональное развитие педагогических работников образовательных организаций опирается на факторы, подтверждающие важность непрерывного профессионального развития: внедрение новых техник, технологий, которые соответствуют современному производству, рост коммуникационных возможностей, высокий уровень конкуренции, поддержка на соответствующем уровне профессиональной квалификации специалистов и др.

Обучение персонала – целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами общения под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей [3]. Отечественный и зарубежный опыт выработал следующие концепции обучения и профессионального развития персонала:

1. Концепция специализированного обучения, ориентированного на сегодняшний день или ближайшее будущее и имеющего отношение к соответствующему рабочему месту. Такое обучение эффективно относительно непродолжительный отрезок времени, но с точки зрения работника способствует сохранению рабочего места, а также укрепляет чувство собственного достоинства.

2. Концепция многопрофильного обучения является эффективной с экономической точки зрения, так как повышает внутрипроизводственную и непроизводственную мобильность работника. Однако последнее обстоятельство представляет собой известный риск для организации, где работает сотрудник, поскольку он имеет возможность выбора и поэтому менее привязан к соответствующему рабочему месту.

3. Концепция обучения, ориентированного на личность, имеет целью развитие человеческих качеств, заложенных природой или приобретенных в практической деятельности. Эта концепция относится, в первую очередь, к людям, имеющим склонность к научным исследованиям и обладающим талантом руководителя, педагога и т.п. [2].

Профессиональная деятельность преподавателя считается и изменяющей, и управляющей. Для управления профессиональным развитием педагогов, необходимо понимать структуру профессиональной компетентности педагога, являющейся стандартом качества образования, которое включает в себя теоретические знания и трудовые функции, которыми должен обладать специалист, определяя уровень его профессионализма. Знания и умения преподавателя по психологии, педагогике, а также профессиональной области – основа построения его компетентностной модели. Существуют много интересных форм для организации профессионального развития педагогов в образовательной организации: проблемные тематические курсы для педагогов, работающих по инновационной теме, дистанционное обучение, обучение по индивидуальному плану, Интернет форумы, интернет-конкурсы, чаты, фестиваль открытых уроков, методические семинары, семинары-практикумы, методические дни и предметные недели, профессионально ориентированные вебинары, мастер-классы и др.

Одним из инновационных решений и направлений профессионального развития педагогических работников образовательных организаций может стать использование в сфере образования стандартов WorldSkills, как инструмент, направленный на совершенствование системы образования и независимой оценки его качества. Благодаря методическому обеспечению, разработанности оценочных процедур, регламентов проведения конкурсов, движение Worldskills позволяет усовершенствовать процесс профессионального развития педагогов с целью обеспечения высокого уровня подготовки будущих специалистов [1]. В этой связи изменение компетенций педагогов обусловлено формированием новых принципов развития деятельности педагога, основанных на индивидуализации самообразования; осознанием новых целей построения образовательного процесса; рефлексивностью, обеспечивающей поощрение нестандартных идей; новизной содержания профессионально-педагогического обучения; включением в процесс обучения будущих педагогов стандартов WorldSkills. Таким образом, профессиональное развитие педагогов на основе опыта использования стандартов WorldSkills должно включать формирование следующих компетенций: способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам с учётом требований стандартов WorldSkills; готовность проектировать

содержания учебных дисциплин, технологии и конкретных методик обучения с использованием опыта движения WorldSkills и внедрения в образовательный процесс демонстрационного экзамена; готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения в формате WorldSkills, внедрению демонстрационного экзамена, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. История развития WorldSkills International // Официальный сайт WorldSkills International [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.worldskills.org/>

2. Кибанов, А. Концепции и виды обучения персонала [Электронный ресурс] / А.Кибанов // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2008. – № 9. Режим доступа: <https://hr-portal.ru/article/koncepcii-i-vidy-obucheniya-personala>

3. Оценка персонала в организации: учеб. пособие / А.М. Асалиев, Г.Г. Вукович, О.Г. Кириллова, Е.А. Косарева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 171 с. + Доп. материалы [Электронный ресурс; Режим доступа <http://www.znaniium.com>]. – (Высшее образование: Магистратура). — www.dx.doi.org/10.12737/24412. – Режим доступа: <http://znaniium.com/catalog/product/1007380/>

4. Юдина Н.А., Сизова М.Б. Непрерывное профессиональное образование: история, развитие, итоги, достижения. / Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века: сборник научных трудов участников Международной научно-практической конференции. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. – С. 151-154.

© Саитова Л.Р., Набиуллина Н.Г., 2019

УДК 501

*Я.Т. Султанаев, д-р ф.-м.наук, профессор,
В.М. Корнилов, д-р физ.-мат. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Реализация магистерских программ в условиях регулярно меняющихся ФГОС усложняет процесс подготовки магистров. Необходимость пересмотра учебных планов и внесение в некоторые

случаях существенных изменений заставляет осуществлять поиск новых форм подготовки магистров, позволяющие эффективно внедрять новые формы обучения и проведения научно-исследовательских и иных практик. Магистерские образовательные программы предусматривают более глубокое освоение теории и практическую подготовку студента к научно-исследовательской или профессиональной деятельности. Таким образом, основополагающее направление магистерской программы является научно-исследовательская деятельность, формирующая в первую очередь профессиональные компетенции.

Для современной профессиональной педагогической школы результатом обучения является сформированность набора компетенций, сформулированных в ФГОС ВО [1]. Так, например, в БГПУ им.М.Акумлы реализуется магистерская программа по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение» [2] профиль «Современные физико-математические технологии». Одним из наиболее эффективных методов формирования профессиональных компетенций по данной программе является привлечение студентов с первого курса к научной деятельности по современным направлениям физики (в частности физики органических наноматериалов) и математики. Профессиональная ориентация и возможность выбора научного направления стимулирует магистров не только к научной деятельности, но и к учебной. Как показала практика, эффективность такой формы работы ориентирует выпускников в первую очередь на продолжение научной деятельности в аспирантуре, а также обеспечивает потребности профильных учреждений в научно-педагогических кадрах. Однако конкурентоспособность данной программы в условиях современной образовательной системы сталкивается с определенными сложностями.

Как известно, при определении профессиональных компетенций университетом осуществляется выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра профессиональных стандартов (перечня видов профессиональной деятельности), размещенного на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.rosmintrud.ru>). В случае направлений подготовки 44.04.04 к таким профессиональным стандартам относятся профессиональный стандарт 01 Образование и наука (в сфере профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования; в сфере научных исследований).

Одной из основных проблем, с которой приходится сталкиваться в процессе организации работы магистров в рамках ОПОП, сложность адаптации программы к профессиональным стандартам. Зачастую профессиональные стандарты не позволяют четко сформулировать профессиональные компетенции научной направленности. Возникают противоречия связанные с трудовыми функциями выпускников и невозможность реализации индивидуальной траектории, необходимой в условиях программы 44.04.04.

Междисциплинарный характер магистерской программы «Современные физико-математические технологии» в первую очередь, определяется современными тенденциями в образовании. Так, например, Современная образовательная практика испытывает потребность в педагогах, способных сочетать фундаментальную научную подготовку с широким спектром педагогических и методических компетенций. Такая потребность связана с тем, что содержание педагогического образования продолжает оставаться отчужденным от реальной практики, не сориентированным на возникновение новых запросов образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг, не осуществляется междисциплинарный подход к организации образовательного процесса, не обеспечивается единство его целей, содержания и методов.

При проектировании образовательного процесса в магистратуре в компетентностном формате инновационным является смещение значимости монопредметных дисциплинарных программ к междисциплинарным модулям формирования ключевых компетенций, видов деятельности, к созданию проектов систем образовательных технологий, обеспечивающих реализацию рабочих программ учебных дисциплин, модулей, практик в составе всей основной образовательной программы

Таким образом, формирования педагога-исследователя в рамках магистерских программ, нуждается в междисциплинарном подходе с привлечением педагогического и научного сообщества. Формирование профессиональных компетенций в рамках программы рассмотренной в данной работе во многом зависит от научных школ, работающих в университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вильданова В.Ф., Заглядина О.Н. Подготовка магистров по направлению «педагогическое образование» в условиях новых образовательных стандартов (на примере БГПУ имени Акмуллы) // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2016. – № 6. – С.17 – 19.

2. http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440404_M_3_19032018.pdf

УДК 37

*Н.С. Сытина, канд. пед. наук, профессор,
Ф.А. Мустаева, д-р социол.наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Профессиональное образование в современных условиях можно получить, выбирая из многообразия существующих вариантов его получения, и один из них основывается на выборе будущим специалистом индивидуальной образовательной траектории, то есть на признании за каждым студентом права выбора собственного пути. Актуальность проблемы выбора студентами индивидуальной образовательной траектории в образовательном процессе подтверждается тем, что в настоящее время понятие «индивидуальная образовательная траектория» входит в тексты нормативных документов, становится сквозным элементом профессионального становления и развития специалиста.

По мнению П.Г. Щедровицкого, формирование реальных индивидуальных образовательных программ является одним из важнейших пунктов, ядром тех изменений, которые происходили в последние годы в образовании. Поскольку образовательная траектория представляет собой вектор определенного направления, включающий продвижение каждого студента в сложно устроенном образовательном пространстве, последовательность освоения (путь прохождения) материала, прорисовка и планирование таких линий предполагают осмысление каждым участником образовательного процесса персональных образовательных целей и сознательную постановку персональных образовательных задач. Реализация траектории, как бы лично окрашена она ни была, осуществляется по следующему сценарию:

– во-первых, это движение от этапа к этапу, совокупность которых и составляет настоящий путь в образовании, что предполагает осознание предыдущего и последующего, связано с целью и рефлексией, имеет начало и конец, состоит из учебных занятий, тем, курсов и реализует, таким образом, «образование самого себя»;

– во-вторых, в процессе обучения студент узнает и раскрывает свой потенциал, который представляет собой его возможности и скрытые силы, которые должны быть успешно реализованы в учебной деятельности;

– в-третьих, смысл, значение и цель каждого последующего этапа образовательного пути могут быть определены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности [2].

Образование, направленное на саморазвитие личности, должно базироваться на признании за каждым студентом права выбора собственного пути развития с учетом интересов, мотивов, ценностных установок без снижения общего (базового) уровня общеобразовательной подготовки. Эта принципиальная позиция предполагает многоуровневость, многопрофильность образовательных программ, дающих возможность продвижения в образовательном пространстве, как по горизонтали, так и по вертикали. Индивидуальная образовательная траектория в системе непрерывного образования представляет собой образовательно-профессиональную программу, конструируемую студентом сообразно его возможностям и потребностям, на соответствующем уровне образования включающую в себя обязательные курсы и практикумы, курсы по выбору студента из предложенных образовательным учреждением, и факультативные курсы, затребованные студентом. Студент вправе завершить программу на любом уровне и, после завершения образовательного уровня, может получить соответствующую подготовку. Возможность результативного окончания образования на каждом уровне снимает противоречие между способностями и возможностями студента и требованиями образовательного стандарта в многоуровневой системе образования. Тем самым защищаются права тех, кто не готов пока получить образование более высокого уровня.

Образовательная траектория в системе многоуровневого образования может быть представлена последовательностью уровней, форм и видов обучения, которые студент намеревается пройти, планируя профессиональную карьеру, базирующуюся на синтезе способностей, знаний, умений, настойчивости в достижении цели.

Выбор индивидуального образовательного маршрута осуществляется студентом на первом курсе, в дальнейшем конкретизируется и изменяется по необходимости, в зависимости от потребностей и индивидуальных способностей студента. Индивидуальный образовательный маршрут должен быть гибко приспособлен к возможностям студента, динамике его профессионального развития под влиянием обучения и может быть следующим [1]:

– маршрут адаптивного типа – требует использования образования для подготовки к современной профессиональной, социоэкономической и культурной ситуации;

– маршрут развивающей направленности – характеризуется широким развитием возможностей, способностей и всего творческого потенциала человека;

– маршрут созидательной направленности – включает в себя не только развитие особенностей и возможностей, но и целенаправленное их использование для «построения» себя, собственного образования, карьеры, жизни.

Проектирование и реализация ИОТ, независимо от выбранного маршрута, осуществляется в процессе педагогического взаимодействия студентами при изучении общепрофессиональных дисциплин по следующему алгоритму (шагам):

Первый шаг – изучение преподавателем образовательных потребностей студента, диагностика уровня развития и степени выраженности личностных качеств учеников, необходимых для осуществления тех видов деятельности, которые свойственны данной профессиональной области; самопознание учащегося.

Второй шаг – оценка преподавателем и студентом ресурсных возможностей университета.

Третий шаг – фиксация субъектами образовательного процесса фундаментальных образовательных объектов с целью обозначения предмета дальнейшего познания.

Четвертый шаг – конструирование студентом индивидуального образа познавательной области и профессиональной деятельности, в том числе формулирование цели образовательно-профессиональной траектории на основе личностного отношения к осваиваемой образовательной и профессиональной области (темы).

Пятый шаг – создание индивидуальных программ обучения на обозначенный период путем конкретизации преподавателем цели каждой траектории студента, наполнения выделенных маршрутов содержанием и технологическим инструментарием (технологии, методики, методы обучения), программирования студентами собственной образовательной деятельности по отношению к частным и общим фундаментальным образовательным объектам.

Шестой шаг – организация преподавателем реализации студентом индивидуальных образовательных траекторий; деятельность студентов по одновременной реализации собственных индивидуальных образовательных программ и коллективной образовательной программы.

Седьмой шаг – диагностическое сопровождение преподавателем каждой индивидуальной образовательной траектории студентов (в том числе: демонстрация и коллективное обсуждение студентами личных образовательных продуктов – все студенты осваивают один и тот же образовательный объект с субъективной точки зрения в соответствии со своей индивидуальной образовательно-творческой траекторией; обеспечение преподавателем процесса формирования и реализации индивидуально-творческой траектории комплексным психолого-педагогическим сопровождением, что позволяет успешным студентам

двигаться в процессе обучения более или менее самостоятельно; создание ситуаций, в которых студент осуществляет самостоятельный поиск решений, выбора способов деятельности с разъяснениями преподавателем природы протекания некоторых педагогических и иных процессов и явлений, координацией работы в группе и дополнительными консультациями).

Восьмой шаг – сопоставление полученных результатов с целями индивидуальных творческих траекторий, в процессе которого каждый студент осознает и оценивает степень достижения индивидуальных и общих целей, уровень своих внутренних изменений, усвоенные способы образования и освоенные им области, осваивает рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – и самооценку.

Матрица индивидуальной траектории образования позволяет определиться во времени и координатах четырехзвенной компонентной системы образовательного процесса «Знаю (Умею) – Изучаю (Необходимо изучить) – Буду изучать (Необходимо изучить) – Знаю новое (Достиг следующего уровня)». Как видно, такой образовательный процесс представляет собой спиралевидный путь восхождения к знанию (истине). Элементы матрицы представляют собой проекции, имена, адреса и направления деятельности на плоскость листа. Деятельность обучающегося по овладению предметом, дисциплиной, курсом, блоком, приобретению знаний, умений, навыков, профессии или профессий изображается вектором, регистрирующим содержание деятельности по получению образования. Соответственно этому, обучающемуся необходимо научиться определять и индивидуальные шаги к знанию, которые могут найти дополнительную фиксацию в виде записей, дневниковых записей и т.д., что требует от обучающегося высокой культуры планирования и подведения итогов. Это выполняется при помощи компьютерной техники и не вызывает какого-либо неприятия со стороны обучающихся. Более того, формализация и в некоторой степени детализация учебных планов и программ, своей деятельности при помощи карт, рисунков, таблиц, логико-смысловых моделей, по мнению обучающихся, позволяет регулировать и видеть образовательную стратегию и жизненную перспективу. Таким образом, ИОТ для обучающегося становится своего рода путеводителем в мире образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире: монография [Текст] / А.С. Гаязов. – М. : Наука, 2003. – 256с.
2. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования [Текст] /П.Г. Щедровицкий. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 250с.

© Сытина Н.С., Мустаева Ф.А., 2019

ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ НА УРОКАХ РОДНОГО БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

Благопожелания (алғыш) — особенный жанр башкирского фольклора. Они и есть выражение светлой души и добрых помыслов народа. В глубокой древности наши далекие предки верили в магию слова и считали, что все сказанное обязательно сбудется. С этой верой они произносили сакральные для них слова, адресуя их не только своим родным и близким людям, но и всему позитивному, что их окружало, с чем была связана их повседневная жизнь.

Башкирские благопожелания имеют строгую композицию и, как правило, звучат в контексте определенных церемоний и обрядов в соответствии с традиционными канонами. Считалось, что их нарушение умаляет сакральный смысл ритуала и ослабляет магию слова. Благопожелание – это один из видов устного народного творчества башкир. Оно рассматривается как словесная формула, основная задача которой – пожелание блага в свой адрес или в адрес другого субъекта. Они исполняются в разных ситуациях в связи с различными событиями, действиями, обрядами. Благопожелания, сохранившиеся в башкирском языке, можно поделить на две большие группы. Первая группа – это небольшие благопожелательные слова и речевые формулы, которые произносятся в повседневной жизни. В башкирском языке активно используются глаголы «булһын» в значении «*пусть будет*», «бирһен» в значении *пусть даст*. Вторая группа благопожеланий употребляется в стихотворной форме и является составной частью календарных и семейно-бытовых обрядов. Башкирские благопожелания в повседневной жизни используются в связи с каким-либо событием, деяниями в форме благого пожелания или произносятся как благодарность за оказанную услугу. Так, в настоящее время выделяются благопожелания-приветствия, благопожелания-тосты, благодарственные пожелания, благопожелания-поздравления и.т.д.

Обострившийся интерес к формам народного искусства обуславливает актуальность задачи углубленного исследования фольклора. Башкирское благопожелание (алғыш) в этом плане представляет собой ценнейший материал, нуждающийся в многоаспектном изучении. Благопожелания – малоизученная часть башкирского устного народного творчества. В башкирском языкознании отсутствует комплексное исследование единиц благопожеланий, нет фундаментальных

трудов, посвященных структурно-семантическому анализу и использованию их в учебном процессе. Имеются отдельные статьи научного и популярного характера, как «Благопожелания в русском и башкирском языках» Л.М. Латыповой, «Благопожелания и проклятия в речевом этикете башкир» Р.Р. Баязитовой, «Изучение благопожеланий и проклятий» Ф.А. Аккужиной, «Традиционные башкирские благопожелания (алгыш)», «Башкирские благопожелания, направленные на воспитание подрастающего поколения, «Лексико-семантические значения башкирских благопожеланий» З.И. Саляховой и т.д.

Изучение лексического богатства и генетического пласта благопожеланий актуальна и сегодня, т.к. в них находят отражение историко-социальные условия народа, развитие его национальной культуры. Использование их на уроках родного башкирского языка в школе будет способствовать к формированию у обучающихся культуроведческой и коммуникативной компетенций.

Пожелание блага, по мнению Н.А. Трофимовой [1, 36], – одно из наиболее ярких и интересных речевых актов, заслуживающих внимание. Благопожелание, с точки зрения лингвистики, может представлять собой слово, пословицу, заговор, формулу речевого этикета, стихотворение, знахарские магические тексты, календарно-обрядовые песни и заговоры, оно может быть частью свадебного фольклора и похоронного обряда; поэтому можно считать, что строгого соотнесения с какой-либо конкретной языковой единицей оно не имеет.

Михайлова Н.Д. [3, 7] определяет благопожелание как традиционное высказывание с коммуникативным заданием пожелания того или иного блага в чей-либо адрес. Они точно демонстрируют уровень развития культуры того или иного общества. Их употребление (или неупотребление) в определенной коммуникативной ситуации не только указывает на культуру речи говорящих, но и также на их поведение и жизнь.

Башкирский алгыш имеет определенную структуру и звучит в контексте определенных поводов, церемоний и обрядов в соответствии с традиционными нормами. В башкирских благопожеланиях используются различные языковые средства выразительности: устойчивые обороты, образные словосочетания, эпитеты, словесные повторы, сочетания различных видов рифм и словосочетаний, которые создают особый стихотворно-мелодический ритм. С точки зрения семантики в языке часто употребляются назидательные, свадебные, прощальные, благодарственные, функции просьбы, пожелания здоровья, пожелания богатства, событийные благопожелания. В назидательных благопожеланиях ярко выделяются такие составные части воспитания, как нравственное, умственное, трудовое, физическое. Ыны булһын батырзың! (Пусть будет статным батыр!) Намысы булһын батырзың! (Пусть будет

честным батыр!) Тәүфиклы бул! (Будь благочестивым!) Шәфкәтле бул! (Будь милосердным!) Мөхәббәтле бул! (Будь приятным!) Благопожелания являются неперменным элементом речевого этикета башкир. В сознании народа благопожелание, как и доброе слово вообще, имеет реальную ценность – как слова не простого, не только вежливого, этикетного, а слова-дела.

Благопожелания, генетически базирующиеся на метафоре, составляют наиболее значительную по объему группу в башкирском языке. «Метафоризация – семантическое явление, результат процесса наложения на прямое значение слова нового смысла, который в этом слове или словосочетании в дальнейшем становится доминирующим. И процесс метафоризации, как правило, завершается потерей своего первоначального генетического значения и приобретением нового» [1].

Стремление сделать свою мысль более яркой, наглядной приводит к возникновению в каждом языке огромного количества выражений, значительное место среди которых принадлежит благопожеланиям. Обилие метафорических благопожеланий объясняется эмоциональностью башкирского языка, его модальностью.

Значимость благопожеланий как воспитательного средства состоит в том, что, как и другие средства педагогики, он формирует ценностные представления и самооценку личности естественным путем.

К сожалению, на сегодняшний день в теории и методике обучения башкирскому языку использованию данного жанра фольклора уделяется недостаточное внимание, о чем свидетельствует анализ действующих УМК по родному башкирскому языку для ООО РБ. На наш взгляд, использование благопожеланий на уроках, прежде всего, поможет повысить уровень речевой культуры современного школьника. Было бы целесообразным включить в программы средних и старших классов лексические темы типа «Спорить, но не ссориться», «Обидное общение», «Как отказать, не обидев», «Похвальное слово», «Комплимент» и др. В системе уроков по родному башкирскому языку полезно выделить время на проведение работы по культуре речи («Десять минут культуре речи»; «15 минут об этике общения» и т.п.)

Различного характера упражнения с использованием благопожеланий будет способствовать повышению мотивации у обучающихся, знание этических норм, умение пользоваться ими, в свою очередь, положительно повлияет развитию их культуры, общего кругозора и коммуникативных способностей. Например, упражнение «Браслет благопожеланий» может широко применяться как в средних, так и в старших классах. Обучающиеся берут нити и закрепляют у себя на руках. Это основа для браслета. Дальше берут несколько коротких нитей. Это будут их жемчужины – благопожелания, которые они завяжут на руках

своих друзей и скажут что-то хорошее. Это может быть слова благодарности, пожелания, признания.

Распределение предложенных на экране благопожеланий (*Котло булһын мурзаң, балык төшһөн зурзан! Кейемең котло булһын, йылы тәнеңдә тузһын! Тәнеңдә көйрәк булһын, ғүмерең озак булһын! Һөйөнөп кейеп туззырырға язһын! Кейәү (кәләш) кулы тейһен! Сологоң котло булһын, күс артынан күс кунһын! Өйөгөз хәйерле булһын, тигез ғүмер итергә язһын! Өйөгөз котло булһын! Нигезегез нык булһын!*) в свои ячейки, где указано кому предназначены эти благопожелания (балыксы, умартасы, өй туйлаусы, яңы кейем хужаһы) поможет учителю не только формировать коммуникативную компетенцию обучающихся, но и научит подростков быть внимательными друг другу, анализировать свои выражения в общении и т.д. При знакомстве с формулами благопожеланий и речевого этикета для обучающихся старших классов будет интересным задание по заполнению разного вида благопожеланий известными им формулами. Например, Обращение: *Иптәштәр! Кәзерлеләрәм! Ханымдар һәм әфәнделәр! Приветствие:, Знакомство:, Прощание:,*

Извинение:, Благодарность:, Сочувствие:, Просьба:, Приглашение:, Поздравление:, и т.д.

Таким образом, благопожелание – это одна из разновидностей устойчивых формул речевого этикета, в которой проявляется специфика и фольклор народа, его обычаи, традиции и верования. Благопожелания башкирского языка представляют большой интерес с лингводидактической точки зрения, т.к. являются богатейшей сокровищницей педагогического наследия. При использовании благопожеланий на уроках, педагог занимает позицию принятия ребёнка таким, каков он есть, создает для учащегося атмосферу эмоционального комфорта, помогает в организации самостоятельных действий ученика на снижение и преодоление чувства страха, создает условия для самореализации учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. – Прогресс, 1990. – С. 268.

2. Михайлова Н.Д. Калмыцкие народные благопожелания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Элиста, 2013. – С. 25.

3. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты: семантический, прагматический, грамматический анализ. – СПб.: ВВМ. – 2008. – С. 335.

© Тагирова С.А., Хусаинова Л.М., 2019

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЛУХОПРОТЕЗИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Эффективность сурдопедагогических занятий определяется, в том числе, качественной электроакустической коррекцией слуха [2, 3]. Однако не всегда при адекватном подборе слухового аппарата ребенок готов к занятиям по развитию слухового восприятия и речи, так как аппарат не обеспечивает комфортных условий восприятия, вызывая неприятные ощущения, головную боль, дискомфорт. Адекватная, с точки зрения слухопротезирования, звуковая нагрузка может вызвать дискомфортные явления, не позволяя в полном объеме осуществлять сурдопедагогические мероприятия [1].

Проблема эффективности слухопротезирования актуальна во всех странах. Согласно мировой статистике, в полной мере удовлетворены слуховыми аппаратами лишь 62-70% пациентов. Это может быть связано как с качеством подбора слуховых аппаратов, правильностью настройки, так и с нарушением функционирования центральных отделов слухового анализатора, «недоосознанием» своей проблемы сниженного слуха и недопонимание необходимости слухопротезирования [4].

При определении причин недостаточной эффективности слухопротезирования у детей большинство авторов указывают на вероятные ошибки в подборе и настройке слуховых аппаратов, длительный анамнез тугоухости перед протезированием, отсутствие положительной мотивации к слухопротезированию. В качестве мер по повышению эффективности слухопротезирования в настоящее время разрабатывается множество технических решений [4].

Причинами дискомфортных явлений, возникающих в начале использования слухового аппарата очень у многих пациентов, но, к сожалению, сохраняющихся у некоторых из них на протяжении длительного времени, что обуславливает неэффективность слухопротезирования, может являться воздействие звуковой нагрузки как стрессового фактора при неадекватном формировании адаптационных реакций организма, что показано нами в многочисленных исследованиях с помощью сурдологических, электрофизиологических и психологических методов исследования [5,6,7].

В связи с этим мы рассматриваем влияние звуковой нагрузки через слуховой аппарат как стрессовое влияние, адаптация к которому зависит как от исходного состояния организма, так и от корректного подхода к ее

проведению. Адаптация к слуховому аппарату должна включать сурдопедагогические занятия методом дозированных нагрузок на фоне коррекции имеющихся нарушений.

Под педагогическими условиями адаптации детей к слуховым аппаратам мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит процесс адаптации. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса обучения, которые позволяют обеспечить высокий уровень адаптации.

Для разработки педагогических условий, способствующих адаптации, в нашем исследовании были учтены психологические особенности слабослышащих детей, функциональное состояние их организма, ориентация на будущее обучение (инклюзивное или специальное образовательное учреждение), жизненная среда, направленность на дальнейшее получение образования. В целом педагогический процесс по адаптации к слуховому аппарату можно рассматривать как процесс приобретения навыков эффективного социального поведения и усвоения знаний с использованием слухового аппарата.

Исходя из полученных результатов и обобщения опыта работы со слабослышащими детьми, мы считаем, что педагогическими условиями, обеспечивающими адаптацию к слуховому аппарату, являются:

1. Формирование у ребенка адекватного отношения к своему состоянию.
2. Обучение навыкам пользования слуховым аппаратом, его техническими возможностями.
3. Обучение использования возможностей слухового аппарата в разных условиях.
4. Обучение слуховому восприятию через слуховой аппарат.
5. Социальную адаптацию ребенка со слуховым аппаратом в обществе.

Каждое педагогическое условие должно реализовываться при помощи разработанных методик, которые применяются с учетом возраста и психологического состояния ребенка.

Работа по адаптации к слуховому аппарату включает следующие этапы:

1. Диагностика психологического состояния ребенка и психологических особенностей его личности.
2. Разработка и применение психологических вмешательств в период занятий по адаптации к слуховому аппарату.
3. Психолого-педагогическая работа с родителями.
4. Занятия по развитию слухового восприятия через слуховой аппарат.

5. Разработка и ведение документации по контролю за эффективностью занятий.

6. Оценка результатов самостоятельной работы ребенка (с родителями) и внесение корректив в обучающий процесс.

При проведении психологических и сурдопедагогических занятий целесообразно сочетать метод индивидуальных занятий и групповые занятия.

Необходимым условием успешной адаптации являются занятия с родителями. Психолого-педагогическая работа с родителями состоит в диагностике психического состояния родителей, их отношения к проблеме потери слуха ребенком, настрою на занятия и способа поведения в целом. Необходимо настроить родителей на то, что любые занятия будут эффективны только в том случае, если родители будут брать на себя продолжение занятий дома, перестроят общение в семье в соответствии с состоянием ребенка. Необходимость ежедневных занятий, постоянного учета состояния ребенка, эмоциональная поддержка являются обязательным условием эффективной адаптации.

Занятия целесообразно проводить после психологической беседы (сеанса рациональной терапии). В целом возможно проведение 3-5 занятий индивидуально, затем возможен переход к групповым занятиям (по 2-3 ребенка). Это может повысить ответственность ребенка перед выполнением задания, а также может являться этапом обучения слышать через слуховой аппарат разговор нескольких людей. Методики занятий могут определяться сурдопедагогом в зависимости от возраста и навыков ребенка. Это могут быть таблицы слов, разработанные для речевой аудиометрии, отдельные предложения из рассказов, одно-, двустрочные стихи и т.д. В начале занятий целесообразно использование зрительного подкрепления, особенно у младших детей. По мере занятий целесообразно у детей школьного возраста проводить диктант (можно словарный), так как ребенок должен запоминать звучание и написание слов, в которых даже через слуховой аппарат неизбежно, в соответствии с потерей слуха на определенные частоты, будут определенные искажения. Зрительное запоминание (у младших детей с картинками) сделает процесс занятий более увлекательным.

Урок состоит из 7 этапов. В первые дни длительность интенсивных занятий в среднем составляет 10-15 минут с увеличением времени к концу курса занятий до 30-45 минут. Кратность занятий – одно с сурдологическом центре, 3-4 дома. В целом длительность курса адаптации составляет 20-25 дней, при этом занятия в сурдоцентре - 2-3 раза в неделю, дома – ежедневно по 3-4 раза. К концу периода адаптации ребенок должен быть со слуховым аппаратом 2-3 часа в день, из которых 45-60 минут отводятся на сурдопедагогические занятия (можно с перерывом), остальное время – на общение с окружающими, просмотр телепередач.

Используется метод дозированной нагрузки – ежедневное увеличение времени занятий. На второй неделе занятий к работе присоединяется психолог (психологическое обследование, тренинги).

После проведения курса занятий большинство детей (в среднем по данным нескольких проведенных исследований – 85-87%) не испытывали каких-либо затруднений и эффективно пользовались аппаратом; у остальных детей выявлялись более выраженные нарушения со стороны церебральной гемодинамики или психологического состояния, что требует более подробного медицинского исследования и углубленной психологической диагностики.

Эффективность разработанных мероприятий подтверждает установленное нами влияние звуковой нагрузки через слуховой аппарат как стрессового раздражителя; психолого-педагогические подходы к адаптации к слуховому аппарату позволяют повысить эффективность слухопротезирования и, соответственно, качество речевого развития детей с нейросенсорной тугоухостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтман Я.А., Таварткиладзе Г.А. Руководство по аудиологии. – М.: ДМК Пресс, 2003. – 360 с.
2. Головниц Л.А. Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития: монография. – Москва: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2015. – 180 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха / под ред. Е.Г. Речицкой. – Москва: Прометей, 2012. – 256 с.
4. Устинова Н.Н. Факторы, замедляющие речевое развитие детей после этапа слухопротезирования // Материалы 2-го Национального конгресса аудиологов и 6-го Международного симпозиума «Современные проблемы физиологии и патологии слуха» (Суздаль, 28 мая - 1 июня 2007г.). – URL: <http://pro-audiologia.ru/categories/conference-proceedings/item/54-suzdal-2007> (дата обращения 29.03.2019).
5. Фархутдинова Л.В. Психолого-педагогические условия адаптации к слуховому аппарату детей с сенсоневральной тугоухостью // Научный потенциал Республики Башкортостан в области психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2012. – С. 155-162.
6. Фархутдинова Л.В. Медико-психологические аспекты обучения детей с сенсорными дефектами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №4-3. – С.37-40.
7. Фархутдинова Л.В., Хабибуллин Р.М. Медицинские и педагогические аспекты реабилитации тугоухости у детей // Больница XXI века: материалы науч.-практ. конф. – Уфа, 2002. – С.145-147.

УДК 378

*М.А. Фатыхов, д-р физ.-мат. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Основной задачей реформы высшего образования является создание возможностей для обучения студентов в соответствии с принципами практико-ориентированности с целью получения специалистов с определенным набором компетенций, позволяющим максимально эффективно применять их на практике.

Практико-ориентированное обучение представляет собой средство профессионализации подготовки будущих специалистов в высшей школе. Данный подход является предметом научных исследований многих отечественных и зарубежных ученых. Однако его методологические, теоретические и технологические аспекты мало изучены [1].

Существуют, по крайней мере, три подхода в реализации практико-ориентированного обучения. Наиболее узкий подход связывает практико-ориентированное обучение формированием профессионального опыта студентов при погружении в профессиональную среду в ходе учебной, производственной и преддипломной практики.

Второй подход при практико-ориентированном обучении предполагает использование профессионально ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности на основе использования возможностей профессионально-направленного изучения дисциплин.

Третий наиболее широкий подход - деятельно-компетентностный подход, заключающийся на приобретении кроме знаний, умений и навыков – опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. Это обеспечивает вовлечение студентов в работу и их активность, сравнимую с активностью преподавателя. Мотивация изучения теоретического материала идет от потребности в решении практической задачи.

В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений и владений, – опыта практической деятельности.

Практика трудоустройства выпускников в последние годы показывает, что работодатели при подборе специалистов заинтересованы в

кадрах, уже имеющих помимо специального образования и опыт работы. Об этом свидетельствуют данные о трудоустройстве магистрантов на работу за последние годы. Несмотря на то, что в школах не хватает учителей физики, требуя от наших выпускников опыта работы, выпускники устраиваются на работу не по профилю подготовки. Поэтому сегодня молодые специалисты, в том числе и наши выпускники, испытывают трудности конкуренции рынка труда и в адаптации к условиям деятельности. Профессиональное становление занимает еще несколько лет после окончания образовательного учреждения и требует дополнительных усилий от молодых специалистов.

Для формирования профессиональной компетентности выпускников и их конкурентоспособности необходимо уже с первых дней пребывания в университете переопределить принципы, методы и процедуры формирования содержания высшего профессионального образования, а также согласовать стандарты по подготовке специалистов с профессиональными стандартами педагога.

При реализации практико-ориентированного обучения необходимо учитывать следующие принципы:

1. Принцип практико-ориентированного целеполагания.

Процесс обучения каждого студента происходит с учетом его личных целей, связанных с получением определенного набора компетенций. Самоопределение студента по отношению к конкретному учебному вопросу или всему курсу позволяет ему поставить для себя конкретные цели и задачи, на основе которых он будет осуществлять затем свою образовательную траекторию: участвовать в выборе форм и методов обучения, в определении содержания и темпа занятий. Студент обозначает интересующие компетенции, обсуждает их, согласовывает индивидуальную программу занятий с общей образовательной программой.

Индивидуальные цели студентов постепенно занимают все больше места в системе их образования; любая образовательная ситуация или технологический этап обучения выступает поводом для первичного целеполагания студента, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате студенты учатся соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, у них формируется навык грамотного целеполагания. В этой связи возрастает роль изучения и знание действующих стандартов студентами. На кафедре работа со студентами начинается именно с ознакомления со стандартами высшего образования и с учебными планами.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.

Студент имеет возможность выбора основных компонентов своего образования. Необходимо предоставить студенту возможность выбора

способов достижения целей, темы творческой работы, форм ее выполнения, поощрять собственный взгляд на проблему, стимулировать его аргументированные выводы и самооценки.

Этот принцип устанавливает соответствие формируемых студентом компетенций действующим образовательным стандартам. Студент может не только выбрать образовательные компоненты, но и создать собственные элементы своей образовательной траектории.

Принцип выбора образовательной траектории означает, что при освоении учебных дисциплин возможно получение компетенций разного уровня как по теоретическим, так и по практическим аспектам.

Для реализации этого принципа преподаватель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой – допускать иные смыслы образования, которые могут быть у студентов. В этой связи студенты выбирают курсы по выбору (один из двух предложенных в учебном плане), темы курсовых и выпускных работ, руководителей этих работ, образовательных организаций для прохождения практик. Кафедра обеспечивает своевременное выполнение этих видов работ.

3. Принцип продуктивности обучения.

Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение студента, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано на сотворение обучающимися образовательного продукта. Создаваемое обучающимся личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области. В связи с этим сложившимися условиями приходится делать акцент на исследовании реальных процессов. Традиционная деятельность направлена «на добывание знаний». Образовательная деятельность носит продуктивный личностный характер, а усвоение общеобразовательных стандартов происходит через сопоставление с собственными компетенциями.

5. Принцип ситуативности обучения.

Через организовать творческую деятельность студента, преподаватель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Её цель - вызвать мотивацию и направить деятельность студента в направлении получения компетенций и решения с ними проблем. Смысл построения ситуаций, в которых студент может проявить самостоятельность, состоит в обеспечении его образовательного движения.

В последние годы на кафедре приобретено новое, современное учебное оборудование по дисциплине «Теория и методика обучения физике». Основным направлением становятся цифровые технологии обучения физике.

6. Принцип образовательной рефлексии. Студент осознает не только сделанное, но и способы деятельности. Формы образовательной рефлексии различны: письменное обсуждение, анкетирование, графическое изображение происходящих изменений, работа в группах, различные виды практик. Основными средствами оценки знаний студентов по дисциплинам кафедры являются рефераты, работа в группах, различные виды практик, контрольные вопросы к зачетам и экзаменам, доклады студентов. Практико-ориентированный подход к обучению на кафедре применяется преподавателями с первых дней поступления студентов и способствует поэтапному формированию профессиональных компетенций личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяткина И.В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете [Электронный ресурс]: Сб. науч. трудов по материалам II Международной научно-практической конференции «Новый взгляд на систему образования» //Проктопьевск: КузГТУ, 2019. – С. 5. – Режим доступа: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/nv/newview/pagesArticles/007.pdf>. - Дата обращения: 08.06.2019.

© Фатыхов М.А., 2019

УДК 372.881.161.1

*Р.Х. Хайруллина, д-р филол. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, Уфа*

ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации образовательной деятельности в условиях поликультурности, отмечаются трудности обучения и формирования межкультурной коммуникации в многонациональной учебной аудитории. Оцениваются современные тенденции формирования полилингвальной языковой личности с использованием лингвокультурологических подходов в лингвистическом образовании.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, толерантность, межкультурная коммуникация, образование.

Образовательное пространство в нашей республике и в России в целом давно уже перестало быть монологичным. И сегодня перед учеными, преподавателями вузов и школьными учителями встает вопрос о том, как организовать учебный процесс, чтобы не ущемить интересы ни одного участника образовательной деятельности.

Республика Башкортостан – уникальный регион России, в котором проживают представители (по итогам переписи 2010 г.) более 160 народов (башкиры, русские, татары, чувашы, марийцы, немцы, казахи, мордва, удмурты, украинцы, грузины, армяне и др.). Более того, к представителям народов, которые уже не одно столетие живут бок о бок на башкирской земле (тюркские, славянские, финно-угорские народы), относительно недавно присоединились представители народов, значительно отличающихся от них культурно-историческим развитием и менталитетом. Это жители Турции, Китая, Вьетнама, республик СНГ, ряда других стран.

Современные социально-экономические условия, общественные процессы, такие, как, например, миграция населения мира в поисках рынка труда, усиление межкультурных контактов в разных областях жизни общества, рост количества межнациональных браков, международный бизнес и туризм, приводят к тому, что в вузовской или школьной аудитории отражается взаимодействие членов многонационального социума со всеми достижениями и трудностями в области межкультурной коммуникации.

Сегодня важна как никогда подготовка специалистов, умеющих организовать учебный процесс в многонациональной среде. Расширение многоязычного контингента обучаемых требует сегодня введения корректив не только в содержание подготовки, но и в определение методологических и методических его основ. Знание языков – русского, родных, иностранных – является основой не только образования, но и социализации человека в обществе. Э.Бенвенист писал: «Невозможно вообразить человека без языка и изобретающего себе язык. В мире существует только человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека»[1; 8].

В связи с этим можно говорить об учете следующих объективных факторов, влияющих на гармоничную организацию учебного процесса в современном многоязычном образовательном пространстве.

1. В настоящее время в школах республики изучается 14 национальных языков, осуществляется обучение на 6 языках, 8 языков изучается как предмет. Учителей по родным языкам готовят вузы и педколледжи. В рамках Государственной программы «Народы Башкортостана» в нашей республике представители разных народов могут читать газеты и журналы на родном языке, на основных (по численности) языках ведутся теле – и радиопередачи. В целях сохранения и развития культур и языков разных народов функционируют центры национальных культур, дополняющие деятельность образовательных и социокультурных объектов.

Изменение (расширение) национальной «мозаики», включение в нее новых представителей, предполагает образование новых центров и объединений с теми же целями – дать возможность представителям

народов, ранее не живших на территории Башкортостана, приобщаться к своим культурным ценностям (например, соблюдать национальные праздники, общаться с соотечественниками в привычной культурной среде и т. д.), общаться на родном языке.

За последние десятилетия мигранты составили около 10% населения Башкортостана. В Республике Башкортостан проживает немало турецких, вьетнамских, китайских граждан. Многие из них обзаводятся семьями.

В межнациональных браках рождаются дети, которые приходят в русские школы. И перед учителем стоит задача не только научить их русскому языку, но сформировать у них русское языковое сознание, привить уважение к русской культуре, научить понимать российский менталитет. По отзывам учителей-русистов в прессе, дети из таких семей плохо владеют русским (и, вероятнее всего, родным в той же степени) языком, что накладывает отпечаток на весь образовательный процесс. «Важным условием успешного овладения русским языком иностранными студентами выступает

формирование у них русского лингвокультурного пространства, что позволит им в полной мере усвоить особенности русского языкового миропонимания» [4, 159]

2. Несмотря на то, что в целом в Башкортостане благополучная обстановка в отношении межэтнического общения, формирование толерантности у членов общества является важнейшей задачей любого поликультурного социума. Степень толерантности людей разного возраста весьма различна. Представители старшего поколения, воспитанные в Советском Союзе, имеющие положительный опыт межнационального общения и сотрудничества, более толерантны к представителям вновь появляющихся в республике народов. Можно отметить даже определенную ностальгию у пожилых людей к периоду, когда все народы СССР входили в одну большую дружную семью. Молодежь менее толерантна к чужим культурам и языкам. Неуважительное отношение к представителям некоторых народов, особенно к тем, кто занят в сфере торговли, предпринимательства, находит выражение не только в речевой агрессии, но и в проявлении физического насилия.

Культура, традиции и обычаи в сфере быта, образа жизни, вероисповедания народов, например, из юго-восточных стран (Китай, Вьетнам) разительно отличается от привычных нам «христианских» и «мусульманских» обычаев и традиций. А это вызывает непонимание. В СМИ иногда появляются материалы о неадекватном поведении представителей этих народов (например, описание случаев с исчезновением собак на улицах Уфы как подтверждение особенностей китайской и вьетнамской кухни). Это также усиливает нетолерантность молодежи.

Воспитание толерантности, как известно, основывается на уважительном отношении человека к представителям других народов, к их культурам и языкам. Большое значение может сыграть в этом процессе ознакомление с культурой других народов, в результате чего приходит понимание: их культура не хуже моей, она просто *другая*.

Толерантность – это осознание многомерности и многообразия мира и терпимое отношение к чужому образу мысли и жизни.

3. Башкирская пословица гласит: «Что в гнезде, то и в полете». Основы воспитания толерантности закладываются в семье. Если родители считают исключительной свою национальность, а остальных – людьми «второго сорта», то от ребенка нельзя ждать толерантности. В межнациональном браке дети, казалось бы, растут толерантными, но приобщение к родным (для матери и отца) культуре и языку происходит по-разному: либо ребенок выбирает язык межнационального общения в ущерб родным языкам родителей, либо в дополнение к русскому языку выбирает язык матери или отца. Нечастым является факт, когда ребенок в совершенстве владеет сразу двумя или тремя языками. Это обусловлено разными объективными и субъективными причинами (обучение в школе, вузе на русском языке, приоритет одного из двух или трех языков для внутрисемейного общения и другие).

Таким образом, сначала в школу, а потом в вуз приходят дети, во-первых, с навыками общения на разных языках, во-вторых, с разным уровнем толерантности и владения русским языком. В классе, как правило, сидят ученики разных национальностей, и перед учителем стоит сложная задача – формировать гармоничную языковую личность, толерантную и в то же время в совершенстве владеющую русским языком как государственным в России и субъектах РФ и языком межнационального общения. Как справедливо отмечает Ф.Г. Фаткуллина, «необходимо рассматривать академическое общение как процесс, близкий по своим характеристикам к межкультурному общению, которое без учета культурных различий приводит к когнитивному диссонансу и коммуникативным неудачам. Еще один фактор успешности межкультурной коммуникации, который следует учесть, это отсутствие элемента превосходства одной культуры над другой в процессе общения» [3, 197]

4. Известно, что овладение любым языком предполагает не только усвоение лексики и грамматики, но и всего фонда культурно – исторических знаний, образующих семантическую и коммуникативную основу языка. Эти знания играют большую роль и в межкультурной коммуникации. Представители разных народов, прибывающие в Россию, не всегда владеют этим фондом, что и мешает адекватности общения.

Одним из факторов, благоприятствующих установлению гармоничных межкультурных контактов, является использование в

процессе обучения лингвокультурологических подходов. Теоретической базой такого обучения являются этнолингвистические исследования. Этнолингвистика, как известно, ставит целью изучение национального языка в рамках культурно-исторического развития народа, его носителя. Русский язык – язык межнационального общения в России и именно на нем идет обучение в большинстве школ. В связи с этим целесообразным является использование лингвокультурологического подхода для его преподавания. А лингводидактике уже есть опыт создания учебников, словарей с культурологическим содержанием – это работа ведется в нашей республике под руководством профессора Саяховой Л.Г. Такие учебники и пособия выполнялись в рамках внедрения регионального компонента обучения.

Использование лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка в многоязычной аудитории уже принесло свои положительные результаты (они описаны в целом ряде кандидатских диссертации и монографий, опубликованных за последние 5 лет).

Сегодня актуальным становится изучение любого национального языка на лингвокультурологической основе, поскольку это позволяет обучающимся не только овладеть языком, но и приобщиться к истокам родной культуры.

Большое значение имеют и сопоставительные исследования, так как национально-культурное своеобразие языка можно выявить лишь в сравнении его с другими языками. «В условиях взаимодействия языков и культур в современном мире каждый из нас приобщается к чужим языкам и культурам и происходит формирование языковой личности нового типа – полилингвальной языковой личности», - отмечает Л.Г.Саяхова [2, 156]. Учебники и учебные пособия, посвященные сопоставительному изучению двух государственных языков Башкортостана – башкирскому и русскому.

Таким образом, само время диктует нам, вузовским преподавателям, школьным учителям и организаторам образования, новые подходы к организации образовательной деятельности, используя которые можно сформировать поликультурное образовательное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роль человеческого фактора в языке. – М., 1988.
2. Сопоставительная лингвокультурология: теория и принципы анализа языковых единиц /Воробьев В.В., 3. Саяхова Л.Г., Хайруллина Р.Х. Монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – 244 с.
3. Фаткуллина Ф.Г. Лингвокультура как фактор формирования языковой личности педагога // Языковая политика в России и в мире. Материалы Международной научно-практической конференции 6 декабря 2019 года. – М.: изд. РГГУ, 2020.
4. Хайруллина Р.Х., Саяхова Л.Г., Пожидаев Р.А. Формирование лингвокультурологической компетенции у студентов-инофонов (на

материале художественного текста). // Вестник Башкирского государственного университета. – 2018. – Том 23. – № 1.

© Хайруллина Р.Х., 2019

УДК 581.9

А.Ф. Хусаинов, канд.биол.наук, доцент

БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

С.А. Гареева, канд.биол.наук,

ФГБНУ УФИЦ РАН, г.Уфа

Л.Г. Наумова, канд.биол.наук, профессор

БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

АДВЕНТИВНЫЕ ВИДЫ РАСТЕНИЙ ВО ФЛОРЕ ОКРЕСТНОСТЕЙ СЕЛА САЛИХОВО (ЧИШМИНСКИЙ РАЙОН РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)

Адвентивная флора является основным источником сорных растений, которые могут наносить значительный ущерб сельскому хозяйству. Однако она может включать и полезные растения, которые перспективны для хозяйственного использования. В связи с этим выявление и анализ видов адвентивной флоры имеет большое теоретическое и практическое значение [5].

С целью инвентаризации флоры и растительности территории и окрестностей села Салихово в полевые сезоны 2016 – 2018 гг было собрано более 300 листов гербарного материала и выполнено 50 полных геоботанических описаний.

Село Салихово расположено в центральной части Республики Башкортостан (РБ) на территории Чишминского района в 25 км к северо-востоку от райцентра и 10 км к северу от железнодорожной станции Алкино. По физико-географическому районированию республики территория относится к Чермасанско-Уршакскому району Левобережного Прибельского округа Южно-лесостепной подзоны лесостепной зоны Западной Башкирии. Средняя годовая температура составляет +2,8°C. Сумма активных температур равна 2000-2200°C. Среднегодовое количество осадков составляет 419 мм [2].

Определение растений проводилось по «Определителю высших растений Башкирской АССР» (1988, 1989). Для окончательной идентификации видов использовался гербарий УИБ УФИЦ РАН. Номенклатура уточнена по сводкам С.К. Черепанова (1995) с дополнениями П.В. Куликова (2005).

Сводная флора территории и окрестностей села Салихово составила 408 видов, относящихся к 240 родам, 66 семействам. Адвентивная флора представлена 96 видами, 79 родами, 26 семействами.

Анализ списка видов по происхождению показал преобладание апофитов – 312 (76,5%) видов. Второе место занимают кенофиты (неофиты) – 58 (14,2%) видов (*Acer negundo*, *Xanthium albinum* и др.). Археофиты (появившиеся на территории Башкортостана до XVI века) представлены 38 видами (9,3%) (*Brassica campestris*, *Centaurea cyanus* и др.). Участие заносных видов во флоре составляет 23,5%, что показывает высокую степень ее адвентизации.

По способу заноса основная часть адвентов составляет группу ксенофитов (73 вида или 76,0%) – *Amaranthus blitoides*, *Setaria viridis* и др. Нами установлено произрастание четырех видов (4,2%), относимых к аколотофитам (*Artemisia austriaca*, *Artemisia absinthium*, *Chenopodium glaucum*, *Tragopogon dubius*).

Эргазиофиты представлены 19-ю видами (19,8%) – *Echinocystis lobata*, *Helianthus annuus* и др. Как правило, это пищевые, кормовые, декоративные растения, «убежавшие» из культуры. Присутствие их объясняется наличием надежного источника диссеминации.

По степени натурализации преобладают эпекофиты (71 вид – 73,9%), например, *Artemisia absinthium*, *Brassica campestris*, *Xanthium albinum* и др.

Эфемерофиты представлены 13 видами (13,5%), причем особенно много их в составе преднамеренно занесенных кенофитов (9 видов – 9,4%), т.е. натурализовавшихся культурных растений (*Bryonia alba*, *Convallaria majalis*, *Sinapis alba* и др.). Современная флора любого района из-за развития дорожной сети и увеличения количества перевозок характеризуется высоким удельным весом эргазиофитов и эфемерофитов.

Доля агриофитов – видов, способных входит в состав естественных сообществ – невелика (12,5%). Эта группа гетерогенна, в ее составе есть выходцы из Северной Америки, Азии, Западной Европы.

Во флорогенетическом спектре адвентивной фракции флоры преобладают ирано-туранские виды (34 вида – 35,4% от общего видового состава адвентов). Это *Descurainia sophia*, *Lepidium rudemale*, *Kochia scoparia* и др. Второе место занимают средиземноморские виды (24 вида – 25,0%) – *Echium vulgare*, *Galeopsis ladanum* и др. На территории села и его окрестностей под влиянием антропогенных факторов формируются прогреваемые и инсолируемые экотопы, благоприятные для адвентов из южных флористических областей.

Третье место занимают североамериканские виды (11 видов – 11,5%): *Acer negundo*, *Amaranthus retroflexus*, *Lepidotheca suaveolens* и др., что отражает общую тенденцию «американизации» синантропных флор Старого света в новейшее время.

Активное внедрение североамериканских неофитов связано с интенсивными грузоперевозками и сходством экологических условий отдельных территорий североамериканского и евразийского континентов, что способствует конвергенции синантропной флоры Нового и Старого света. В дальнейшем ожидается усиление экспансии американских растений за счет внедрения таких видов как *Cyclachaena xanthifolia*, *Galinsoga parviflora*, *Ambrosia artemisiifolia*, способных успешно акклиматизироваться в наших условиях.

В целом флорогенетический спектр адвентивной флоры отражает ее южное происхождение, что указывает на сухость и сильное прогревание почвенного покрова летом, вследствие различных нарушений.

Таким образом, в результате анализа флоры территории села Салихово и его окрестностей нами выявлено 96 видов адвентивных растений, относящихся 79 родами, 26 семействами.

Авторами были выделены агрессивные инвазивные растения, входящие в «Черный список» [1] флоры РБ (*Acer negundo*, *Bidens frondosa*, *Echinocystis lobata*, *Elodea canadensis*, *Xanthium albinum* и др.). Предположительно в будущем можно ожидать заметные изменения за счет усиления экспансии агрессивных инвазивных растений, способных успешно акклиматизироваться в наших условиях, и контроль над ними крайне необходим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Л.М., Голованов Я.М. Инвазивные виды Республики Башкортостан: «черный список», библиография // Изв. Уфимского науч. центра РАН. 2016. № 2. – С. 54-61.
2. Кадильников И.П., Цветаев А.А., Смирнова Е.С., Хисматов М.Ф. Физико-географическое районирование Башкирской АССР. – Уфа, 2005. – 212 с.
3. Куликов П.В. Конспект флоры Челябинской области (сосудистые растения) – Екатеринбург. – 2005. – 537 с.
4. Определитель высших растений Башкирской АССР / под ред. Кучерова Е.В. – Наука, 1988. – 316 с.; – 1989. – 375 с.
5. Хусаинов А.Ф., Наумова Л.Г. Изучение флоры и растительности окрестностей социально-образовательного оздоровительного центра «Салихово»: учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – 129 с.
6. Черепанов С.К. Сосудистые растения России и сопредельных государств (в пределах бывшего СССР) – СПб.: Мир и семья. – 1995. – 992 с.

©Хусаинов А.Ф., Гареева С.А., Наумова Л.Г., 2019

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В ВОСПРИЯТИИ СИТУАЦИИ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ

Уже более трех десятилетий в мировой науке, объединяющей разные области знаний — экономику, социологию, психологию и другие, исследуется феномен негарантированной работы, как результат изменившихся условий трудовой занятости. Накоплен огромный эмпирический материал, в котором зафиксированы различные негативные следствия переживания негарантированной работы для человека, организации и общества в целом. Не менее важный аспект, связанный с индивидуальными факторами обуславливающими восприятие, переживание и реагирование на ситуацию негарантированной работы, пока не получил должного внимания со стороны ученых. Однако уже Гринхалт и Розенблат (1984) в своей основополагающей статье отмечали, что различия между людьми в том, как они реагируют на негарантированность работы, могут существенно влиять на результаты их поведения в такой ситуации [4].

В отличие от потери работы, которая представляет собой объективное состояние дел, свершившийся факт, негарантированная работа есть продукт интерпретаций конкретным человеком сигналов окружающей рабочей среды, следовательно, эти интерпретации у разных людей, находящихся в сходных условиях, могут существенно различаться. Эти интерпретации представлены в двух аспектах: в прогнозах, оценках, восприятии вероятности потери работы и эмоциональном переживании по результатам выстраиваемых прогнозов. Таким образом, восприятие вероятности потери работы влечет за собой соответствующий эмоциональный отклик, переживание. Но это переживание не ограничивается только прогнозируемым фактом потери работы, сопровождаясь восприятием того, какие последствия потеря работы может за собой повлечь [1]. Авторы предлагают, в свою очередь, вычленить среди ожидаемых человеком последствий потери работы две дискретные переменные: во-первых, оценку перспектив найти другую работу (более или менее эквивалентную прежней), и, во-вторых, оценку вероятных дополнительных источников дохода (как средств к существованию), не связанных с будущей работой (там же).

Исследования многих авторов явно демонстрируют, что именно когнитивная оценка, восприятие вероятности потерять работу в близком будущем, детерминирует аффективную составляющую негарантированной занятости [2], [1]. Тогда возникает вопрос, как происходит когнитивная

антиципация потери работы и на основе интерпретации каких сигналов. Резонно предположить, что люди в подобной ситуации ориентируются на ряд объективных факторов в оценке вероятности того, что они могут потерять работу. С. Андерсон и Д. Понтусон объединяют эти факторы в три группы: текущее состояние трудового рынка, личные профессиональные качества и компетенции (*individual employability attributes*), институциональные формы защиты занятости.

Итак, во-первых, работники отмечают для себя особенности ситуации на рынке труда, в частности в отношении своей сферы занятости или профессии, фиксируя определенные сигналы, на основе которых делают выводы, насколько их положение на рынке труда надежно. Во-вторых, работники анализируют свои индивидуальные особенности, связанные с профессиональными знаниями и навыками, квалификацией, опытом работы, которые могут представлять интерес для работодателя, обладать для него определенной ценностью. Ключевым для этой группы является фактор «человеческого капитала». Кроме того наблюдаются общие закономерности, характерные для современного рынка труда. Например, неквалифицированные рабочие с большей вероятностью попадут в ситуацию негарантированной работы в условиях развитой индустриальной экономики. Имеют значение возраст и пол. Так, если работодатели отдают предпочтение стажу и профессиональному опыту при оценке работников, то представители старшего поколения будут более защищенными на своих рабочих местах, чем их более молодые коллеги. В отношении третьей группы факторов можно говорить о двух уровнях обеспечения социальной защиты: уровень предприятия или фирмы и регуляцию условий занятости со стороны государства.

Исследователи настоящей проблемы вводят дополнительные термины, особенно полезные, учитывая наличие разноуровневых факторов, которые определяют целостную картину, касающуюся общего уровня защищенности работы конкретного человека. Это такие термины как «общая негарантированность работы на рынке труда» (*“labor market insecurity”*) и «негарантированность финансовых доходов» (*“income insecurity”*). Первый термин вводится чтобы описать низкую вероятность нахождения другой работы с более или менее эквивалентными характеристиками. Второй термин подразумевает недостаточность дополнительных, т.е. не связанных с работой, источников дохода. Речь может идти о размерах, предоставляемых в случае потери работы пособий, а также об общем финансовом обеспечении семьи (например, если в семье есть другие члены семьи, которые имеют доходы). Когда человек, находясь в ситуации негарантированной работы, задается вопросом «Что будет со мной и с моей семьей в случае, если я потеряю работу?», он анализирует именно те аспекты, которые являются содержанием этих двух

терминов: сможет ли он найти другую работу и есть ли у него в качестве «подушки безопасности» дополнительные источники дохода.

В каждый конкретный период времени общий уровень защищенности на рынке труда для человека будет определяться сложившейся на рынке конъюнктурой спроса и предложения по профессии и индивидуальными профессиональными характеристиками человека. Увеличение безработицы снижает перспективы нахождения другой работы и в то же время увеличивает шансы потерять имеющуюся работу. Квалифицированные работники не только имеют меньше шансов быть уволенными, чем неквалифицированные, они также имеют больше шансов найти другую работу, эквивалентную настоящей. В отношении работников старшей возрастной категории соотношение уровней негарантированности работы и общей незащищенности на рынке труда складывается следующим образом: вероятно, такие работники будут более защищенными в отношении сохранения настоящей работы и относительно незащищенными на рынке труда в целом [5].

Финансовая защищенность в ситуации негарантированной работы будет определяться размерами пособий, обеспечиваемых в случае потери работы и сроками их предоставления. Этот фактор будет в существенной степени определять общий уровень экономической защищенности человека и, в качестве своего результата, смягчать уровень тревоги относительно прогнозируемой им потери работы, тем самым редуцируя эмоциональный аспект негарантированности работы. Общий семейный доход представляет другой значимый источник финансовой поддержки в случае потери работы [3]. Соответственно, наличие в семье других членов, имеющих относительно стабильный доход, также будет снижать тревогу, связанную с прогнозируемой потерей работы.

В качестве значимого фактора, определяющего защищенность человека как на рабочем месте, так и на рынке труда в целом, многие авторы называют способность к занятости (*employability*). Способность к занятости включает в себя те индивидуальные особенности человека, которые обеспечивают ему эффективное вхождение в трудовой рынок. В самом общем смысле это профессиональные знания и умения, адекватные представления о рынке труда, личностные установки по отношению к труду. Работники с более выраженной способностью к занятости могут интерпретировать современный трудовой рынок в условиях турбулентной экономики и его требования к работнику как вызовы, но не угрозу, и, как следствие, не воспринимать работу как негарантированную. В отличие от них, для работников с низкой способностью к занятости изменения рынка труда и организационная турбулентность представляют угрозу и, как следствие, влекут за собой восприятие работы как негарантированной. Безусловно, что восприятие себя как имеющего ценность, как для настоящего, так и будущего работодателей, определяет в существенной

степени субъективную защищенность человека на рынке труда. Таким образом, способность к занятости, во многом способствуя восприятию гарантированности работы, является важным условием успешной карьеры в современном мире.

Представленный в статье краткий обзор факторов, обуславливающих восприятие условий негарантированной работы, позволяет говорить о существенной роли индивидуальных факторов в реагировании в ситуации негарантированной работы, связанных с субъективным восприятием условий рынка труда, пристрастным восприятием тех сигналов, которые увязываются человеком с динамикой изменений этих условий, а также оценкой своих возможностей соответствовать меняющимся условиям со стороны своей квалификации и способностей и с учетом социальной ситуации в ближнем окружении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson C.J., Pontusson J. Workers, worries and welfare states: Social protection and job insecurity in 15 OECD countries // European Journal of Political Research. – 2006. – P. 1-25.
2. Borg I., Elizur D. Job insecurity: Correlates, moderators and measurement // International Journal of Manpower. – 1992. – 13(2). – P. 13-26.
3. Esping-Andersen G. Social foundations of post-industrial economies. – London: Oxford University Press. – 1999. – 207 p.
4. Greenhalgh L., Rosenblatt Z. Job insecurity: Toward conceptual clarity // Academy of Management Review. – 1984. – 9(3). – P. 438-448.
5. Naswall K., De Witte H. Who feels insecure in Europe? Predicting job insecurity from background variables // Economic and Industrial Democracy. – 2003. – 24. – P. 189-215.

© Чуйкова Т.С., 2019

УДК 801.31

*Т.Д. Шабанова, д-р филол. наук,
А.С. Даутова, ассистент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ОБУЧЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА: КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ГРУППЫ "LEAVING"

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу английских глаголов группы «leaving» на предмет выявления в них семантических различий. Описание семантической структуры глаголов данной группы позволило охарактеризовать когнитивные аспекты семантической

структуры данных глаголов. В ходе экспериментального исследования, основанного на теории семантического типа предиката, была выявлена дифференциальная семантика глаголов *abandon* и *desert*, заложенная в стадияльной структуре самого действия и в наличии Каузатора у глагола *abandon*.

Ключевые слова: глагол движения, дифференциальная семантика, семантические роли, семантический тип предиката.

Объектом нашего исследования является группа английских глаголов покидания *abandon-depart-desert-leave*. Предметом исследования является дифференциальная семантика глаголов данной группы. Выбор данных глагольных единиц в качестве объекта исследования обусловлен тем, что они являются достаточно частотными в английском языке и наглядно отражают системность семантических отношений данной группы глагольной лексики. На 20 000 страниц печатного текста методом сплошной выборки было найдено следующее количество употреблений: *leave* – 398 (87,8 %), *abandon* – 33 (7,2 %), *desert* – 18 (3,9 %), *depart* – 4 (0,8 %).

Английские глаголы *abandon-depart-desert-leave* относятся к группе глаголов движения. Избранная для анализа группа глаголов движения обозначает жизненно важное понятие антропологической сферы деятельности – движение. Являясь одной из важных категорий философии, движение имеет для лингвистики важнейшее методологическое значение. Под глаголами движения, вслед за Л. Теньером [7], нами понимаются лексемы, обозначающие изменение местоположения субъекта в пространстве. Предлагаемое Л. Теньером разграничение классов глаголов на глаголы движения и глаголы перемещения не является существенным в нашей работе, поэтому термины «движение» и «перемещение» нами рассматриваются как синонимичные.

Синонимичная группа *abandon-depart-desert-leave* получает довольно сходные словарные дефиниции, которые не всегда отражают особенности денотативной ситуации, требующей употребления того или иного глагола. В данной статье нами представлен анализ глагольной пары *abandon-desert*.

Анализ словарных дефиниций авторитетных отечественных и аутентичных толковых словарей показал, что глагол *abandon* часто трактуется через *desert* и *leave*, глагол *desert* определяется через *leave* и *abandon*, а *depart*, в свою очередь, через глагол *leave*. Наиболее близкими синонимичными парами являются *abandon* и *desert*, *depart* и *leave*. Англорусский словарь [13] дает практически одинаковое толкование этой паре глаголов: *desert* – 1. бросать, покидать, бежать; 2. оставлять; 3. дезертировать, оставлять, покидать, изменять; *abandon* – 1. отказываться, оставлять; 2. сдавать; 3. покидать, оставлять, самовольно уходить; 4. юр. отказаться от; 5. закрывать; консервировать (предприятие и т. п.).

Англоанглийские словари более полно раскрывают толкование этих глаголов с выделением двух основных значений для глагола abandon:

1. if you abandon a place, thing, or person, you leave the place, thing, or person permanently or for a long time, especially when you should not do so - He claimed that his parents had abandoned him. [15]; to leave someone, especially someone you are responsible for - How could she abandon her own child? [17];

2. to stop doing something, especially before it is finished - We had to abandon any further attempt at negotiation. [18]; to stop having a particular idea, belief, or attitude - They were accused of abandoning their socialist principles. [17];

и трех основных значений для глагола desert:

- if people or animal desert a place, they leave it and it becomes empty - Farmers are deserting their fields and coming here looking for jobs. [15]; to leave someone or something and no longer help or support them - Helen was deserted by her husband. [17];

- to stop using, buying or supporting something - Why did you desert teaching for politics? [18];

- if someone deserts a job, especially a job in the armed forces, they leave that job without permission - He was a second-lieutenant in the army until he deserted. Young workers are more willing to desert jobs they don't like [15].

Четыре англо-английских словаря [14; 15; 17; 18] трактуют desert через leave и go away, один словарь [16] – через abandon и leave. Abandon в пяти словарях [14–18] описывается через синонимы leave и desert. У глагола desert выделяется дополнительное значение «leave that job without permission, especially a job in the armed forces», однако и abandon обладает значением «самовольно уходить» [13]. Например, Why did you desert teaching for politics? She abandoned her teaching career in favour of sport [18]. Очевидно, что глаголы abandon и desert трактуются через одно понятие «оставлять, покидать». В словарях отсутствует четкая информация о дифференциальном значении рассматриваемых глаголов, а приведенные авторами словарей дефиниции являются описанием особенностей денотативной ситуации, то есть такой информации, которая не входит в значение глагола. Следовательно, словарные статьи не представляют истинное значение каждого из анализируемых глаголов, поскольку их значение определяется друг через друга, а дифференциальная семантика на самом деле является описанием варьируемых параметров денотативной ситуации.

Для выявления дифференциального значения анализируемых глаголов группы leaving мы опирались на теории компонентного анализа [6; 12], работы А. Вежбицкой по толкованию семантической информации, заключенной в том или ином языковом знаке, с помощью семантических примитивов [1; 11], семантическую теорию анализа предикативных

структур О.Н. Селиверстовой [3; 4], Т.Д. Шабановой [8; 9]. Для описания дифференциальных признаков глаголов группы нами был использован понятийный аппарат описания семантической структуры предикатов, разработанный в рамках семантической теории предикатов О.Н. Селиверстовой.

Предикативные выражения можно рассматривать под разными углами зрения. С одной стороны, каждый глагол можно характеризовать по типу соотношения с осью времени и проводить классификации, уточняющие параметры функционирования глагольной лексики и определяющие условия ее функционирования. С другой стороны, предикаты можно классифицировать в зависимости от того, какие ролевые функции предикат приписывает актантам ситуации (субъекту и объекту).

Понятие актанта возникло в рамках вербоцентрической модели предложения и пришло в современный семантический синтаксис из грамматики зависимостей. В рамках данного направления предложение рассматривается как единица, в которой представлена «маленькая драма» со своим действием, действующими лицами (актантами) и обстоятельствами действия, названные Л. Теньером сирконстантами [7]. Под актантами Л. Теньер понимает субстантивные члены предложения (подлежащее, дополнение), которые обозначают участников денотативной ситуации (субъект, объект, адресат и т. п.), сирконстанты противопоставляются актантам как члены предложения, которые указывают на обстоятельства действия или процесса. Другими словами, Л. Теньер рассматривает актанты и сирконстанты только как формальные категории синтаксической конструкции. В нашем исследовании данные категории получают семантическое содержание и употребляются как семантические элементы ситуации (актанты) и отражают семантические отношения (сирконстанты). Актантные и сирконстантные семантические роли входят в семантическую структуру глагола и определяют условия употребления глагольной единицы в предложении. Выявление «типологии» условий употребления глагола требует строгой процедуры установления семантических ролей, которые, находясь в семантической структуре отдельного значения глагола, позволяют классифицировать его как отдельный семантический тип [8].

Выделение и классификация семантических ролей требуют описания как их содержания, так и признаков, входящих в их состав. К числу фундаментальных признаков семантической структуры предиката относятся такие семантические параметры, как «сила», «приложение силы», «контролируемость за приложением силы», «осознаваемость» и др., которые в различной комбинаторике определяют тип семантических ролей в позиции субъекта и, как следствие, семантический тип предиката. Так, Деятель – это такая семантическая роль субъекта (X), которая характеризуется параметрами «сила», «приложение силы»,

«контролируемость за приложением силы». Агентив – семантическая роль субъекта, в которой отсутствует параметр «контролируемость за приложением силы», но присутствует информация об активности, то есть о «приложении силы». Действие, совершаемое Деятелем или Агентивом, как правило, направлено на объект (Y). Семантическая роль Объекта, которая сообщает информацию о том, что объект находится под воздействием субъекта, но изменений в объекте не происходит, называется Объект-аффект. Объект-эффект представляет собой несколько иную семантическую роль, при которой объект подвергается воздействию со стороны субъекта, и в самом объекте происходят существенные изменения. Другим видом объекта является Фактитив, несущий некоторую информацию о факте, который характеризует сам субъект. Объект-результатив – это такая семантическая роль объекта, которая сообщает о том, что в результате приложения силы со стороны субъекта возникает новый объект или явление. Инструментатив – семантическая роль актанта в позиции объекта, которая сообщает об инструментативной функции объекта.

Описание семантической структуры глаголов группы покидания на основе вышеперечисленных параметров позволило охарактеризовать когнитивные аспекты семантической структуры данной группы глаголов.

Анализ примеров с исследуемой группой глаголов показал, что структурой всех этих глаголов является общая информация о том, что X – это субъект действия; Y – это объект, который покидается X-ом. При этом в структуре глагола *abandon* помимо информации о пространственных отношениях присутствует информация о разрыве функциональных отношений между X-ом и Y-ом (О понятии функциональных отношений в семантике см.: [2; 5]): 1. *The sailors were ordered to abandon the ship.* 2. *He abandoned his wife after 20 years of marriage.* 3. *As a baby he was abandoned by his mother.* Из предложения 1 мы узнаем о разрыве функциональных отношений между *sailor* (X) и *ship* (Y). В данном случае этими функциональными отношениями выступают отношения воинской службы моряка на корабле. Предложение 2 передает информацию о разрыве семейных отношений между *husband* (X) и *wife* (Y), вследствие которых происходит потеря связи между парой. В предложении 3 отражена информация о разрыве функциональных отношений «мать и дитя», а именно, между *mother* (X) и *as a baby he* (Y).

Эта же семантика разрыва функциональных отношений свойственна глаголу *desert*. Проанализируем следующие предложения: 4. *Farmers are deserting their fields and coming here looking for jobs.* 5. *Mrs Roding's husband deserted her years ago.* 6. *he never knew an instance where a legitimate child was deserted by its parents.* Предложение 4 передает информацию о покидании фермерами своих полей в поисках новой работы. Следовательно, X (*farmers*) прекращает функциональные отношения с Y-

ом (fields), связанные с работой на земле. В предложении 5 разрыв супружеских отношений между X (Mrs Roding's husband) и Y (Mrs Roding) передан глаголом *desert*, а предложение 6 передает информацию о потере функциональных отношений между родителями (X) и их ребенком (Y).

В пользу наличия в глаголе *desert* семантики разрыва функциональных отношений говорят и проведенные нами тесты на замену глагола *abandon* его синонимом *desert*. Носители английского языка высоко оценили предложения *He deserted his wife after 20 years of marriage. As a baby he was deserted by his mother*, отметив их более негативную коннотацию и абсолютную нормативность в английском языке.

Однако в ходе анализа функционирования данных глаголов в художественных и публицистических текстах было выявлено, что различия в семантической структуре рассматриваемых глаголов кроются в стадийной структуре предиката. На предшествующей стадии предиката (*onset*) [10] в семантической структуре глагола *abandon* присутствует некая информация о Z, которую мы называем Каузатор. Разрыв функциональных отношений между X-ом и Y-ом происходит вследствие того, что Z (Каузатор), оказывая влияние на X, вынуждает X покинуть Y. Например, 7. *But it had been the older sister he had gone there with, and had apparently abandoned in favour of the younger, more exciting girl. Neel, Janet.* В данном предложении X-ом является *he*, Y-ом - *the older sister*, Z (Каузатор) - *the young more exciting girl*. 8. *Yet she had abandoned Philippe - not just physically, within months of meeting D'Arcy. Strong, Terence.* В этом примере Каузатором является *D'Arcy*, повлиявший на то, что X (*she*) прекращает любовные отношения с Y (*Philippe*). Информация о Z как о Каузаторе действий X-а может присутствовать не только в ситуациях разрыва семейных или любовных отношений, но в ситуациях разрыва отношений между субъектом и некоторой локацией. Так, в предложении 9. *The younger people had abandoned rain-swept, wind-swept Mayo for the bright lights of London and Dublin. Hayden, Thomas.* X-ом выступают *the younger people*, которые покинули Y (*Mayo*) ради Z (*bright lights of London and Dublin*). Иногда субъект действия X, являясь неопределенным, не находит выражения в предложении. Глагол в подобных предложениях употребляется в страдательном залоге. Например, 10. *Dr Richard Webb, an American nuclear physicist who had worked on the early submarine PWRs, produced scenarios which showed that a land area about the size of the British Isles could have to be abandoned in the wake of a catastrophic accident. Aubrey, Crispin.* Объект Y в данном предложении (*a land area about the size of the British Isles*) может быть покинут вследствие влияния Каузатора (*a catastrophic accident*), при этом информация об X говорящему неизвестна или неважна.

В отличие от *abandon*, в глаголе *desert* актуализируется информация не на этапе *onset* (предшествующая стадия предиката), а на этапе *code*

(последующая стадия предиката). Последствия покидания Y-а X-ом на этапе коды связаны с отрицательным воздействием разрыва отношений между X и Y. Например, 11. ... Richard kept moaning and asking for you and why you deserted him. Phillips, Ch. В данном предложении актуализируется информация о страданиях Y-а (Richard) – коды (kept moaning and asking), то есть отрицательная информация в результате покидания X-а (you) Y-ом (Richard, him). Ярким примером разрыва функциональных отношений между X-ом и Y-ом и актуализации информации об отрицательном последствии на этапе коды глагола desert может послужить следующий пример: 12. Gilly gets off to a bad start in life by having a mother who deserts her when she is only three years old but her problems since then are all of her own making. Hoy, Mike and Hoy, Linda. В данном предложении X (mother) разрывает функциональные отношения «мать и дитя» и покидает Y (Gilly), при этом актуализируется информация об отрицательном последствии этого поступка на этапе коды для Y-а (gets off to a bad start in life). Проанализируем еще один пример отрицательного воздействия на Y на этапе коды в структуре глагола desert: 13. Recently deserted by her husband Cruncher she's found it hard enough to make ends meet in the past. Belfast Telegraph. В предложении 13 в результате покидания X-ом (her husband Cruncher) Y-а (she) последний оказывается в сложном положении, о чем свидетельствует вторая часть предложения (it hard enough to make ends meet in the past). Иными словами, разрыв супружеских отношений между X-ом и Y-ом имеет отрицательные последствия для Y-а и приводит к его полной изоляции.

Для верификации гипотезы о наличии Каузатора в семантической структуре глагола abandon и его отсутствии в структуре desert нами был проведен эксперимент, в котором информантам предлагалось оценить следующую пару предложений на различия в восприятии денотативной ситуации: 14. He had to abandon the car because it was broken. и 15. He had to desert the car because it was broken. Результаты эксперимента выявили ограничение на употребление desert в контексте с модальным глаголом had to, обладающим значением «необходимость выполнения действия вследствие обстоятельств из вне». Предложение 14 информантами было оценено положительно. Процесс покидания автомобиля в предложении 14 «каузирован» внешним обстоятельством (broken car). Можно сделать вывод, что в глагольной структуре had to abandon отсутствует противоречие в лексическом наполнении модального и смыслового глаголов, в то время как в структуре had to desert данное противоречие присутствует и накладывает ограничение на употребление подобной глагольной конструкции.

Таким образом, проведенное исследование пары английских глаголов abandon-desert показало, что в словарных статьях англо-русских словарей не отражаются истинные семантические различия

рассматриваемых глаголов. Аутентичные англо-английские словари дают более полное толкование анализируемых глаголов, однако и в них отсутствует четкая информация о дифференциальном значении, а приведенные авторами словарей дефиниции являются описанием особенностей денотативной ситуации. Выявленный фактический материал показал, что в структуре исследуемых глаголов присутствует общая информация о том, что X – это субъект действия; Y – это объект, который покидается X-ом. Помимо информации о пространственных отношениях между субъектом и объектом в глаголах *abandon* и *desert* наличествует семантика разрыва функциональных отношений. Функциональными отношениями, передаваемые глаголами *abandon* и *desert*, выступают отношения возлюбленной пары (8), мужа и жены (2, 5, 13), матери и ребенка (3, 12), обоих родителей и их ребенка (6), отношения воинской службы (1), а также отношения субъекта к некоторой местности (4, 9, 10). При исследовании примеров функционирования данных глаголов в художественных и публицистических текстах нами были выявлены дифференциальные признаки глаголов, заложенные в стадиальной структуре действия глаголов. Так, *abandon* характеризуется наличием Каузатора на предшествующей стадии предиката (*onset*) (предложения 7, 8, 9, 10), в глаголе *desert* актуализируется информация на последующей стадии предиката (*code*), связанная с отрицательным воздействием разрыва отношений между X и Y (предложения 11, 12, 13), приводящим к изоляции Y-а.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические примитивы. Семиотика [Текст] / А. Вежбицкая. Благовещенск, 1998. – С. 223–250.
2. Дмитриева Р.Я. Когнитивные основания функционального и метафорического значения английских пространственных предлогов и наречий (на материале *up* и *down*) [Текст] / Р.Я. Дмитриева: автореф. дис. ... кан. филол. наук. Уфа, 2016. – 21 с.
3. Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов [Текст] / О.Н. Селиверстова. – Москва: Наука, 1975. – 240 с.
4. Селиверстова О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. Москва: Наука, 1982. С. 86–216.
5. Селиверстова О.Н. Труды по семантике [Текст] / О.Н. Селиверстова. Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с. 48
6. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова [Текст]: монография / И.А. Стернин. Москва – Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 212 с.
7. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса [Текст] / Л. Теньер. Москва: Прогресс, 1988. С. 138–142.

8. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрения (Теоретико-экспериментальное исследование) [Текст] / Т.Д. Шабанова. Москва: ИЯ РАН, 1998. – 199 с.

9. Шабанова Т.Д., Сулейманова, Д.М., Швайко, В.Я., Волкова, Н.В. Семантические модуляции в глагольной лексике английского и русского языков в единстве семантического, когнитивного и конструктивного подходов [Текст]: монография / Т.Д. Шабанова, Д.М. Сулейманова, Я.В. Швайко, Н.В. Волкова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – 230 с.

10. Freed A. The Semantics of English Aspectual Complementation [Text]/ A. Freed. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1979. P. 30–35.

11. Wierzbicka A. Semantic Primitives [Text]/ A. Wierzbicka. Frankfurt: Athenäum, 1972. – 235 p.

12. Katz J.J., Fodor J.A. The structure of semantic theory [Text] // Language. Baltimore: 1963, vol. 39, № 2, ptl. P. 170–210. Словари

13. Новый Большой англо-русский словарь / под ред. Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой [Электронный ресурс]. URL: <http://http://eng-rus.slovaronline.com/> (дата обращения: 15.03.2017).

14. Cambridge Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 14.03.2017).

15. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 03.05.2017).

16. English Oxford Living Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 01.06.2017).

17. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. URL: <http://http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 18.05.2017).

18. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 30.04.2017).

© Шабанова Т.Д., Даутова А.С., 2019.

УДК 159.922.6

Э.Ш. Шаяхметова, д-р биол. наук, профессор,

Г.Р. Хайрльварина

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Актуальность. Проблема депрессий лиц пожилого возраста с каждым годом приобретает все большее значение. Это связано с

тенденцией к увеличению доли пожилых людей в обществе [3], и распространенностью депрессивных расстройств среди данной популяции [1]. Есть мнение, что в пожилом возрасте существует ряд факторов, способствующих развитию депрессий [2, 5]. Изменение социального статуса, вызванное прекращением трудовой деятельности и сокращением социальных контактов [4], материального статуса – связанного с зависимостью пожилых людей от работающих членов семьи [7], семейного статуса – определяемого одиночеством в кругу семьи и друзей [9], психосоматического статуса – тревога о будущем, обострение хронических заболеваний [8].

Известно, что существует определенная специфичность психопатологической структуры депрессии у пожилых людей [5] и особенность ее динамики в процессе старения организма [6]. Авторы показали неблагоприятные особенности депрессий и их динамики в пожилом возрасте: учащение, утяжеление и атипичность фазных колебаний, преобладание тревожного аффекта, появление бредовых расстройств и интеллектуальное снижение, высокая коморбидность с соматическими заболеваниями.

Цель исследования – выявить особенности депрессивных состояний пожилых людей

Организация и методы исследования. Исследование проводилось в 2019 г. на базе ГБУЗ РБ «Республиканская клиническая психиатрическая больница», геронтологическое отделение. В нем приняли участие 60 пожилых людей (40 женщин, 20 мужчин). Выборка была представлена тремя возрастными группами по классификации ВОЗ: 55 – 64 года, (n=20), 65 – 74 года (n=20), 75 и старше (n=20). Средний возраст составил $73,6 \pm 6,4$ года.

Был использован тест-опросник депрессии (Beck Depression Inventory), 1961. Тест-опросник депрессии включает в себя 21 вопрос-утверждение наиболее часто встречаемых симптомов и жалоб. Каждый пункт опросника состоит из 4–5 утверждений, описывающих в себе такие клинические симптомы депрессии как: подавленное настроение, пессимистический взгляд на мир, признаки чувства несостоятельности, неудовлетворенности, чувство вины с последующим наказанием, нарушение социальных связей, работоспособности, сна, аппетита, либидо, повышенная утомляемость и потеря веса, раздражительность, слезливость и мысли о суициде. Эти утверждения ранжированы по мере увеличения удельного веса симптома в общей степени тяжести депрессии.

Статистическая обработка полученных данных включила: вычисление первичных статистических показателей, расчет коэффициентов линейной корреляции Пирсона. Статистический анализ проводился с помощью компьютерной программы SPSS Statistiks.

Результаты исследования. На первом этапе эмпирического

исследования была исследована степень тяжести депрессивного расстройства пожилых людей по методике Бека. Сводные данные отражены в таблице 1.

Так, у 12,5% пожилых женщин, участвующих в исследовании, было обнаружено легкое депрессивное расстройство, называемое субдепрессией, у 30% пожилых мужчин также были зафиксированы симптомы небольшой депрессии. Обычно субдепрессия не проявляется событиями нарушениями социального плана и не приводит к смещению жизненных приоритетов. Однако такие люди часто и много грустят, склонны к меланхолии, теряют интерес к обыденным вещам, включая работу и семейные ценности. У них, как правило, занижены самооценка, и они страдают от nagнетающего чувства вины. При первых симптомах депрессии необходимо заручиться поддержкой родственников, постараться найти какое-либо новое увлечение, изменить обстановку.

Таблица 1

Уровни депрессии пожилых людей (n=60)

<i>Уровни депрессии</i>	<i>Женщины, % n=40</i>		<i>Мужчины, % n=20</i>	
	<i>Кол-во</i>	<i>%</i>	<i>Кол-во</i>	<i>%</i>
Легкое депрессивное расстройство (13 до 19 баллов)	5	12,5	6	30
Умеренная депрессия (20 до 28 баллов)	15	37,5	12	60
Тяжелая форма депрессии (более 28 баллов)	20	50	2	10

Умеренная депрессия была выявлена у 37,5% исследуемых женщин и 60% мужчин. Данная степень тяжести заболевания характеризуется снижением аппетита и появлением апатии. У испытуемых происходит полная перестройка не только психологического, но физического состояния. Они работают, выполняют различные действия на автопилоте, но их ничего не радует. При несвоевременном оказании помощи пожилым людям с подобными симптомами, они могут перестать бороться за жизнь и попытаться покончить с собой.

Тяжелая форма депрессии диагностировала у 50% исследуемых женщин и 10% мужчин. Пожилые люди жаловались на постоянное гнетущее состояние, неисчезающее чувство подавляющей печали, резкую смену настроения, повышенную утомляемость, снижение аппетита и интереса к окружающему миру, резкую потрею массы тела, бессонницу.

Анализ субшкал проявления депрессий показал, что у пожилых мужчин и женщин различные факторы и причины, приведшие к депрессивным состояниям (табл. 2).

Таблица 2

Субшкалы депрессии пожилых людей (n=60)

Субшкалы депрессий	Женщины, % n=40		Мужчины, % n=20	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Когнитивно-аффективная субшкала	10	25	12	60
Субшкала соматических проявлений	30	75	8	40

Так, основной причиной появления депрессий у женщин являются соматические проявления. Известно, что после наступления менопаузы (после 50 лет) происходят многочисленные изменения в организме женщин. Особенно страдает в данном возрасте сердечно-сосудистая система. При недостатке эстрогенов наблюдается нарушение обмена жиров. Холестерин скапливается на стенках сосудов. Холестериновые бляшки со временем увеличиваются в размере, из-за чего сужается кровеносный просвет, на фоне чего часто нарушается кровообращение.

Щитовидная железа тоже претерпевает перемены. Во время стрессов щитовидная железа начинает вырабатывать большое количество гормонов. Подобный дисбаланс гормона приводит к нарушению обмена веществ.

У 60% пожилых мужчин причиной депрессий являются когнитивно-аффективные расстройства. Наиболее частые причины депрессии у пожилых мужчин возникают при неблагоприятном для личности степени внешних обстоятельств или стрессовых ситуаций, которые вызывают неудовлетворенность социальными, психологическими или биологическими реалиями повседневной жизни. Депрессия является ответной реакцией организма на психологическую травму (материальные трудности, потеря близких людей, смена социального статуса в связи с выходом на пенсию). Пожилые женщины легче адаптируются к новому свободному статусу, находя себя в дачных заботах, рядом со внуками, в путешествиях [10].

Выводы. 1) Тяжелая форма депрессии диагностировалась у 50% исследуемых женщин и 10% мужчин. 2) Основной причиной появления депрессий у пожилых женщин являются соматические проявления, у пожилых мужчин – неудовлетворенность социальными, психологическими или биологическими реалиями повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Т.И. Клиника, психопатология и фармакотерапия

депрессий у лиц пожилого возраста : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2003. – 24 с.

2. Аведисова А.С. Клиническая типология атипичной депрессии при биполярном и монополярном аффективном расстройстве // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2012. – Т. 112, № 3. – С. 18–23.

3. Ахаладзе Н.Г. Оценка темпа старения, состояния здоровья и жизнеспособности человека на основании определения биологического возраста: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Киев, 2015. – 40 с.

4. Дорошенко Т.Н. Социально-психологические особенности пожилых людей // Социально-психологические аспекты практики социальной работы: сборник трудов. – 2016. – С. 338 – 342.

5. Ефименко В.Л. Депрессии в пожилом возрасте. – Л.: Медицина, 2005. – 188 с.

6. Круглов Л.С. Позднеловозрастная депрессия у больных с церебрально-сосудистыми нарушениями: особенности клинической картины и терапевтической динамики // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 2011. – № 1. – С. 18–22.

7. Митина Г.В. Удовлетворенность жизнью лиц пожилого возраста // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского. – 2018. – С.44–49.

8. Шаловская О.А. Медико-социальные аспекты пожилого возраста // Социология Медицины. – 2013. – №2(23). – С.25–28.

9. Шамкова С.В. К вопросу об инновационных технологиях социальной работы с лицами пожилого возраста // Вестник Орловского государственного университета. – 2014. – №2(37). – С. 52.

10. Шаяхметова Э.Ш. Особенности психических состояний у лиц пожилого возраста, живущих в семьях и домах престарелых // Здоровье и образование в XXI веке. – 2018. – Т.20 (2). – С. 47–52.

© Шаяхметова Э.Ш., Хайрльварина Г.Р., 2019

УДК:796.012.266

*В.В. Шурыгина, канд. мед. наук, доцент,
А.А. Авдеева, магистр,
А.С. Решетник, магистр
БГПУ им. Акмуллы, г.Уфа,*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Школа считается особым образовательным пространством, в рамках которого осуществляется не только развитие социально адаптированной личности, ее профессиональное, социальное, и гражданское самоопределение, однако также создается наиболее важная, базовая характеристика, обеспечивающая реализацию всех остальных - здоровье. Поэтому наиболее значимым требованием к результатам освоения общеобразовательных программ является поддержка и укрепление здоровья учащихся.

В зависимости от возраста, пола, состояния здоровья, физической подготовленности школьников система физкультурно-оздоровительной деятельности в школе обязана гарантировать дифференцированное использование средств и форм физического воспитания. Гарантия эффективного сбережения и также поддержания здоровья подрастающего поколения это регулярность данной деятельности, постепенное повышение нагрузок и комплексное применение различных форм и средств физического воспитания.

Ключевые слова: физическое развитие школьников, здоровый образ жизни, двигательный режим, укрепление здоровья школьников, профилактика заболеваний, физкультурно-оздоровительные формы занятий.

Несмотря на значимость данной проблемы, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется изучению физкультурно-оздоровительной работе в школе с детьми среднего школьного возраста с наличием сердечно-сосудистых патологий. Именно в этом возрасте, с одной стороны, очень важно заложить предпосылки для укрепления здоровья, полноценного развития всех органов и систем, обеспечения нормальной будущей жизнедеятельности. С другой стороны, младшие школьники испытывают большие физические, психические нагрузки, обусловленные процессом постепенной социализации. При этом исследований, направленных на обоснование, физкультурно-оздоровительных занятий для детей 11-12 лет с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, не обнаружено.

Эксперимент проводился на базе общеобразовательной школы г.Уфы. В эксперименте принимали участие обучающиеся 11-12 лет (5 класс). 15 человек (5 «А» класс) оставил контрольную группу и 15 человек (5 «Б» класс) составили экспериментальную группу.

Мы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы, педагогический эксперимент, тестирование, методы математической статистики.

Существуют определенные факторы риска возникновения сердечно-сосудистых заболеваний, зная о которых, можно предотвратить их появление у детей. К факторам, влияющим на возникновение врожденных

пороков развития сердечно-сосудистой системы, можно отнести: наследственную предрасположенность; ведение нездорового образа жизни во время беременности матери (курение, употребление алкоголя, неправильное питание); внутриутробное инфицирование у плода; наличие болезней у матери (сахарный диабет, гипертония и т.д.), родовые травмы.

Из известных факторов риска у детей следует отметить появление приобретенных заболеваний сердца и сосудов у детей: переизбыток холестерина, артериальная гипертензия; избыточная масса тела, малоподвижный образ жизни.

Существующие так называемые школьные факторы риска определяется тем, что они действуют в период интенсивного роста, развития и формирования всех систем организма, а также комплексно системно, длительно и непрерывно и даже в случае минимального влияния каждого из них, их суммарное воздействие становится определенно значимо. Опасность влияния школьных факторов риска усиливается и тем, что их воздействие на рост, развитие и состояние здоровья детей проявляется не сразу, а накапливается в течение ряда лет. Кроме того, микросимптоматика этих нарушений не привлекает внимание врачей, педагогов и родителей до тех пор, пока они не переходят в выраженную патологию. К факторам риска относится любое несоответствие условий, требований, взаимоотношений индивидуальным возможностям и особенностям учащихся в ходе учебного процесса.

Таким образом, существующий целый ряд негативных тенденций в состоянии здоровья подрастающего поколения, определяет необходимость тщательного изучения и всестороннего анализа здоровья школьников для того, чтобы оказать своевременную помощь школьникам и целесообразно спланировать здоровьесберегающую деятельность образовательной организации, что даст возможность преобразовать образовательную среду образовательной организации в здоровьесформирующую и здоровьесберегающую.

Для определения эффективности физкультурно-оздоровительных занятий для детей 11-12 лет с заболеваниями сердечнососудистой системы был проведен внутригрупповой анализ показателей тестирования. В начале эксперимента частота сердечных сокращений у детей контрольной группы составляла $94,4 \pm 2,17$ ударов в минуту, что превышало норму на 17,5%. К концу эксперимента частота сердечных сокращений достоверно понизилась до $83,1 \pm 1,62$ ударов в минуту ($p < 0,05$). В конце эксперимента показатель улучшился на 11,9% ($p < 0,05$) по сравнению с исходными данными.

В начале эксперимента равновесие у детей контрольной группы было понижено и составляло $6,6 \pm 0,81$ сек. По окончании эксперимента отмечается повышение статического равновесия до $8,3 \pm 0,81$ сек. В конце эксперимента исследуемый показатель улучшился достоверно ($p < 0,05$) по

сравнению с исходными данными, прирост изучаемого показателя по сравнению с началом составил 20,4%.

В начале эксперимента ортостатическая проба составляла $27,5 \pm 0,81$ уд/мин., что превышало норму в три раза. К концу эксперимента этот показатель был выше нормы в два раза, что составляло $19,2 \pm 1,08$ уд/мин.

В начале эксперимента проба Леви-Гориневской, определяющая реакцию ССС составляла $4,42 \pm 0,16$ в мин., что превышало норму на 121% ($p < 0,05$). К концу эксперимента этот показатель достоверно снизился до $3,62 \pm 0,05$ в мин., что превышало норму на 81% ($p < 0,05$).

В начале эксперимента психологический тест, оценивающий симпатическую нервную систему у детей контрольной группы составлял $69,6 \pm 1,36$ секунд за считывание 25 цифр, что превышало норму на 54,66% ($p < 0,05$). К концу эксперимента этот показатель составлял $61 \pm 1,36$ секунд, что превышало норму на 35,55% ($p < 0,05$).

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показал, что изучаемые показатели контрольной группы в процессе эксперимента изменились в положительную сторону. В начале эксперимента частота сердечных сокращений у детей экспериментальной группы составляла $92,1 \pm 1,9$ уд/мин. К концу эксперимента частота сердечных сокращений достоверно снизилась до $76,2 \pm 0,8$ уд/мин. ($p < 0,01$). К концу эксперимента данный показатель улучшился на 17,1% ($p < 0,01$) по сравнению с исходными данными.

В начале эксперимента равновесие у детей экспериментальной группы было понижено и составляло $6,3 \pm 0,51$ сек. По окончании эксперимента отмечается повышение равновесия до $13,6 \pm 1,03$ сек. В конце эксперимента исследуемый показатель улучшился достоверно ($p < 0,01$) по сравнению с исходными данными, прирост изучаемого показателя по сравнению с началом составил 46,3%.

Сравнительный анализ результатов полученных в ходе педагогического эксперимента позволяет оценить преимущество физкультурно-оздоровительных занятий предложенных для экспериментальной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яковлева Л.В. Состояние здоровья детей в Республике Башкортостан/ Л.В. Яковлева, Л.Д. Изотова // Научные ведомости. Серия Медицина. Фармация. – 2014. – № 24 (195). – Выпуск 28. – С.112-118.
2. Яковлева Т.В. Проблемы и задачи по охране здоровья детей России / Т.В. Яковлева, А.А. Баранов // Вопросы современной педиатрии. – 2011. – Т.10. – № 2. – С. 7-11.
3. Шурыгина, В.В. Динамика показателей психофизического развития юных спортсменов, занимающихся тхэквондо /В.В. Шурыгина, Р.Н., Гайфуллин, Р.З. Хадиятов //Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. – 2019. – № 5(171). – С. 292-295.

УДК 94(47)

*М.Х. Янборисов, д-р ист. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

**УСИЛЕНИЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОВЕТСКОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА
(НА МАТЕРИАЛАХ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)**

Воспитание подрастающего поколения – одна из приоритетнейших задач любого общества, которому небезразлична своя собственная судьба, свое будущее. Это факт, который не требует доказательств. В то же время, не все так просто, когда речь идет о конкретных практических действиях государственных и общественных организаций и, конечно же, педагогических коллективов школ. На что обратить внимание в первую очередь, какому направлению отдать приоритет – формированию духовно-нравственных ценностей молодежи, политического кругозора, активной гражданской позиции, культуры поведения и общения – здесь можно продолжать до бесконечности. Или может все сразу? Но вряд ли получится: воспитание – это слишком тонкая материя, с которой необходимо обращаться очень осторожно. С другой стороны, приоритет к какому-то одному направлению может дать обратный эффект и негативные результаты.

В этой связи изучение исторического опыта воспитательной работы в советской общеобразовательной школе как в стране в целом, так и в отдельных ее регионах, в частности, в Башкирии имеет важное и актуальное значение. Особый интерес вызывает период 30-х годов XX века, когда воспитательная работа с молодежью по сути была направлена, прежде всего, на достижение конкретной цели политико-идеологического характера, что негативным образом сказывалось на мировоззрении и мироощущении молодых людей. Но негативный опыт – это тоже опыт. Он важен, чтобы избежать ошибок и заблуждений прошлого при формировании и реализации современной российской государственной политики в сфере образования и воспитания.

Предметом особого внимания партийно-государственных органов БАССР в 30-е годы по-прежнему оставалась воспитательная работа школ. Это внимание еще более усилилось в связи с необходимостью идеологического обеспечения крутого поворота в стратегическом курсе партии в конце 20-х годов, повлекшего за собой жесткое классовое противостояние и возрастание морально-психологического напряжения в

обществе, в том числе, среди подрастающего поколения. «Враждебные пролетариату силы, – говорилось в резолюции XIII Башкирской партконференции (январь-февраль 1929 года), – прямо или косвенно стараются использовать отсутствие классовой закалки у молодежи... пытаются подчинить своему воздействию отдельные прослойки молодежи, начиная с попыток духовенства и сектантов организовать молодежь вокруг себя, с усиления активности буржуазно-националистических элементов, борьбы кулака за влияние на молодежь и кончая проявлениями попыток протаскивания буржуазной идеологии в наши школы. Враждебные нам силы отчетливо представляют, что ослабление пролетарского влияния на молодежь – одно из условий ликвидации преемственности в социалистическом воспитании новых кадров строителей диктатуры пролетариата, что оно может обеспечить реставрацию буржуазных порядков». Конференция подчеркнула, что задача формирования достойной смены строителей социализма «...в применении к условиям сегодняшнего дня приобретает особо важное значение» [1, 451-452].

Решения XIII областной партконференции способствовали дальнейшему усилению партийного влияния в школе. Прежде всего, оно выразилось в значительном увеличении партийно-комсомольской прослойки в составе учителей, которая за период с 1930 по 1939/1940 учебный год возросла с 26,3 до 75 процентов [2].

В качестве проводников партийного влияния на учащихся активно использовались комсомольские и пионерские организации (следует иметь в виду, что начиная с 1933/1934 года, пионерские отряды по всей стране переводятся в школы) [3, 200]. Заседание бюро обкома ВКП(б) в декабре 1933 года отметило, что «...укрепление комсомольских и пионерских организаций в школах будет содействовать усилению массово-воспитательной работы среди молодежи и решительному искоренению попыток классового врага привить детям элементы антипролетарской идеологии» [4].

Как видим, образ классового врага постоянно, в самых разных вариантах развивался в партийных документах. Этот образ, внедряясь в неокрепшее сознание учащихся, неизбежно подталкивал их к разделению на «своих» и «чужих» не только взрослых, но и товарищей по школе и классу. В школьной среде с каждым годом все больше и больше нагнеталась атмосфера подозрительности и страха. Достаточно обычным явлением стало «классовое перевоспитание» комсомольцами и пионерами детей «врагов народа» и всех тех, кто по каким-либо причинам не «вписывался» в коллектив, различного рода покаяния в «политических грехах» и т.д. [5].

С конца 20-х годов в деятельности комсомольских и пионерских организаций усиливается апологетика сталинизма, которая достигает своего апогея во второй половине 30-х годов. Любой пионерский сбор или

комсомольское собрание начиналось и заканчивалось с именем Сталина. Жизнь и деятельность «вождя» стала обязательной темой для докладов, конференций, бесед, проводимых в школе [6].

Вместе с тем, нельзя сводить всю деятельность комсомольских и пионерских организаций исключительно к политическим моментам. Эта деятельность была много шире, она сыграла важную роль в улучшении успеваемости и дисциплины учащихся, в воспитании у них многих нравственных качеств. Комсомольцы и пионеры, объединяя вокруг себя всю детскую массу, направляли ее на оказание помощи взрослым в решении хозяйственных и культурных задач, в укреплении оборонного потенциала советского государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резолюции областных конференций Башкирской партийной организации и пленумов обкома КПСС (1917-1940 гг.). Уфа: Башкнигоиздат. 1959.
2. НА РБ. Ф. 122. Оп. 20. Д. 216. Л.47.
3. История ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина. М: Просвещение. 1978.
4. НА РБ. Ф. 122. Оп. 12. Д. 498. Л.334.
5. НА РБ. Ф. 122. Оп. 17. Д. 34. Л.92; Д. 77. Л. 27.
6. НА РБ. Ф. 122. Оп. 17. Д. 451. Л.210.

© Янборисов М.Х., 2019

УДК 37.088

*В.М. Янгирова, д-р. пед. наук, профессор
А.С. Кобыскан, канд. филол. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: АНАЛИЗ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ

Конкурентоспособность образовательной организации – многогранное понятие, которое раскрывается через совокупность определенных показателей конкретной отрасли с учетом временного аспекта и включает в себя деятельность организации, ее характеристики. Исследователи давая характеристику конкурентоспособности выделяют разные основания: 1) как состязательная способность осуществления своей деятельности в условиях рыночных отношений, получая при этом прибыль, которая будет достаточной для научного совершенствования организации, стимулирования работы сотрудников на уровне высокого показателя качества работников [3]; 2) возможность производить

эффективную научно-образовательную деятельность, эффективно ее реализовывать в условиях конкурентного рынка [4]; 3) способность успешного оперирования в данный период времени на конкурентном рынке, по средствам предоставления конкурентоспособных образовательных услуг, 4) возможность эффективно реализовывать на практике научно-образовательную деятельность [7], [8] (В.Е. Хруцкий и И.В. Корнеева); 5) способность конкурировать, благодаря обеспечению более высокого качества образования и его доступности [6]. Такое определение дают ряд авторов: Г.Л. Азоев, П.С. Завьялов, Л.Ш. Лозовский, А.Т. Поршнева, Б.А. Райзберг.

Анализируя вышеизложенное, можно назвать конкурентоспособность образовательной организации, как показатель, сущность которой заключается в ее способности реализовывать и создавать преимущества по отношению к другим организациям одной отрасли и занимать лидирующие позиции.

Конкурентоспособность образовательной организации зависит от факторов повышения конкурентоспособности образовательной организации.

Рассмотрим внешние и внутренние факторы, влияющие на состояние организации. Под внешней средой организации понимаются все факторы и условия, которые возникают в окружающей среде, вне зависимости от ее деятельности. Но эти факторы могут оказать и оказывают воздействие на функционирование организации.

Анализ внешней среды является процессом изучения и мониторинга, целью которого является выявление позитивных и негативных тенденций, влияющих на способности организации при достижении определенной цели. Анализ дает возможность прогнозировать, планировать жизнеспособность организации на случай непредвиденных обстоятельств, разработать стратегию, разработать системы раннего предупреждения возможных угроз. Все это может превратить в выгодные возможности прежние угрозы.

Внешняя среда, как правило, не подлежит контролю образовательной организации, поэтому целью образовательной организации является максимально подстроиться под внешнюю среду. К факторам прямого воздействия относятся:

1. Образовательная политика, ее направления на федеральном уровне, демографические тенденции, требования к качеству образования.
2. Социально-культурологическая особенность местности.
3. Уровень и специфика образовательных запросов родителей (законных представителей) и обучающихся.

Для анализа факторов, которые воздействуют на внешнюю среду, используется PEST-анализ (политические, экономические, социальные, технологические) [1].

1. Экономические факторы. Изучение экономических компонентов макроокружения позволяет определить распределение и формирование ресурсов.

Данный фактор может предоставить новые возможности для организации, либо угрозы.

2. Политический фактор. Это составляющая является наиболее важной и должна изучаться первоначально для того, чтобы иметь представление о намерениях власти в отношении развития общества, средствах развития общества. Изучение политической обстановки дает возможность выяснить законодательную поддержку программ, отношение к отрасли изучения.

3. Рыночные факторы. Рыночная среда имеет особенность быть изменчивой, что создает постоянное рыночное беспокойство для организации.

4. Технологические факторы. Анализ технологий позволяет обнаружить возможности науки для предоставления новой и качественной услуги, усовершенствовать имеющиеся услуги и программы.

5. Факторы конкуренции. Изучение конкурентных организаций одной отрасли занимает важное место для развития стратегического управления.

6. Факторы социального поведения. Изменения социальных установок руководителя движется в направлении интересов потребителей. Факторы изменения ожиданий общества, отношения общества в направлении организации. Социальный фактор создает наибольшие трудности для жизнедеятельности организации.

Потенциал, дающий возможность организации функционировать включает в себе внутренняя среда организации. Под внутренней средой понимается вся организация в целом, ее жизнедеятельность, которая включает в себя управленческие аспекты, направленные на оптимизацию деятельности организации. Внутренняя среда включает в себя ряд срезов, каждый из которых включает набор элементов организации и ключевых процессов.

Кадровый срез охватывает следующие процессы: взаимодействие сотрудников с руководителем, продвижение и обучение кадров, стимулирование работников и оценка результатов их труда, создание и поддержание между работниками трудовых и социальных отношений.

Организационный срез – это иерархия подчинения, процессы коммуникации, структуры организации, правила и нормы, распределение ответственностей и прав [2].

В качестве основополагающих внутренних факторов выступает:

1. Качество образовательных услуг: вариативность форм и видов обучения, состав программ и форм обучения, уровень состава учителей

(квалификационная категория, опыт работы, дипломы о переподготовке), инновационный, новаторский, творческий характер образования.

2. Оснащение образовательного процесса: информационно-методическое обеспечение, материально-техническая база.

3. Инновационная деятельность образовательной организации.

4. Результативность работы с детьми. Показатели успешности участия школьников во всероссийской олимпиаде, республиканской, участие в научно-практических конференциях, творческих конкурсах.

5. Имидж: репутация организации, осуществление PR-акций, срок деятельности организации, прозрачность результатов деятельности образовательной организации.

6. Доступность образовательных услуг: выгодное местоположение образовательной организации, уровень развития рекламной деятельности образовательных услуг, ценовая политика дополнительных услуг.

Одним из распространенных элементов стратегического планирования является SWOT-анализ, который позволяет провести анализ с целью выявления слабых и сильных сторон организации, угрозы внешней среды. Данный метод недостаточно адаптирован к специфике образовательных организаций.

Т.И. Патрахиной предпринята попытка обобщения сведений факторов внутренней и внешней среды образовательной организации. По ее мнению, внешняя среда включает факторы, находящиеся вне организации и потенциально воздействующие на нее. Она является ресурсом для организации, обеспечивает ее развитие. Внешняя среда определяет круг потребителей и партнеров, формирует социальный заказ на образовательную деятельность, участвует в создании организации (наделяет правами, обязанностями, статусом, оценивает деятельность) [9].

После того, как определены факторы внутренней среды, фиксируются сильные и слабые стороны. Конкурентные преимущества являются сильными сторонами, которые дают дополнительные возможности организации: передовые педагогические технологии, опыт, положительный имидж, репутация, современная материально-техническая база, высококвалифицированный педагогический состав и т.д. Слабые стороны –отсутствующие в должной мере ресурсы, в сравнении с другими организациями. Сильные и слабые стороны подконтрольны организации, они являются фактором внутренней среды [10].

Исследователь А.А. Загородний высказывает мнение о том, что оптимальность и целостность педагогическому процессу для достижения конкурентоспособности может придать особая организационная структура управления организации, строящаяся с опорой на прогнозируемые цели. В этой структуре задействованы все работники образовательной организации, она предусматривает оптимальную технологичность и вариативность средств, содержания, форм, методов управления и

механизмов [5]. Таким образом, конкурентоспособность образовательной организации один из инструментов осуществления стратегии развития образовательной организации на основе анализа внутренних и внешних факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артыкбаева С.Ж. Сущность и особенности маркетинга в сфере образования [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – 180 с.
2. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практики [Текст] / Т.М. Давыденко - М.-Белгород, 2015. – С. 82.
3. Евдокимова Я.Ш. Бенчмаркинг как методология совершенствования управления российскими вузами // Университетское управление [Текст] / Я.Ш. Евдокимова. – 2015. – №4 (37) – С. 27 – 38.
4. Качество приема в Российские государственные вузы 2011 -2015: аналит. обзор, вып.2. [Текст] / НИУВШЭ, Ин-т образования. М. НИУВШЭ, 2015.
5. Кириллова Н. Маркетинг образовательных запросов [Текст] / Н. Кириллова // Директор школы. – 2006. – № 10. – С. 36 – 41.
6. Колесов В. Рынок образовательных услуг и ценности образования (Между ВТО и Болонским процессом) [Текст] / В. Колесов // Высшее образование в России. – 2006. – № 2. – С. 3-8.
7. Короткова А.М. Конкурентоспособность предприятия: подходы к обеспечению, критерии, методы оценки [Текст] / А.М. Короткова// Маркетинг в России и за рубежом. - 2011. – №6. – 13-18 с.
8. Мишелова В.Д., Янгирова В.М. Управление конкурентоспособностью образовательной организации [Текст] / В.Д. Мишелова, В.М. Янгирова // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: III Международная научно-практическая конференция - Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2019.
9. Навазова Т.Г. Продуктивная деятельность директора по эффективному управлению образовательным учреждением [Текст] / Т. Г. Навазова – Сыктывкар: РИПКРОМО и ВШРК, 2008 – 170 с.
10. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. [Текст] / А. Смит, Москва: Издательство социально-экономической литературы, 2002. – 680 с.

© Янгирова В.М., Кобыскан А.С., 2019

УДК 377

*В.М. Янгирова, д-р пед. наук, профессор,
О.А. Шамигулова, канд.пед.наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа,*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В контексте данной статьи рассмотрены возможные пути решения проблемы формирования профессиональных компетенций педагога на основе взаимодействия педвуза и базовых школ. Указывается на важность выстраивания управленческих механизмов в совместном проектировании образовательных программ подготовки педагога и обеспечении непрерывного образования для педагогов-наставников. Статья адресована широкой педагогической общественности.

Ключевые слова: компетентность педагога, управление образованием, базовые школы

В решении управленческих задач обеспечения качества образования одним из определяющих факторов является взаимообусловленность результатов общего образования и профессиональных компетенций учителя в обеспечении образовательных достижений учащихся [1].

Данный факт должен определять стратегию менеджмента в части проектирования и реализации программ подготовки педагогов, уделяя особое внимание выбору механизмов управления, охватывающего связь с реальной практикой общего образования, организацией мониторинга качества общего образования и качества подготовки педагогических кадров. Неслучайно, оценка и развитие компетенций учителя на разных этапах его профессиональной карьеры являются одним из важнейших направлений государственной политики в сфере образования, которые отражены в идее внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, закреплены в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. No 204 (п. 5 б) и, соответственно, в содержании Нацпроекта «Образование».

Первые исследования компетенций учителей (апрель-май 2015 года и апрель-май 2016 года) обнаружили неожиданные и неутешительные результаты. К примеру, исследование портрета учителя истории, проводимое в 80 субъектах России и учителей русского языка, математики и литературы в 63 субъектах России, показали, что от 15 до 20 % учителей имеют недостаточный для выполнения работы уровень подготовки, в том числе невысокий уровень методической подготовки и слабый уровень владения приемами объективного стандартизированного оценивания результатов обучения [2].

Исследования 2018 года, проведенные в целях создания и апробации инструментария для формирования национальной системы учительского роста, позволили организаторам не только определить (уточнить) подходы к оценке компетенций учителей на основе единых федеральных оценочных материалов, но и значительно расширить информацию о системных

проблемах, связанных с профессиональной компетентностью учителя-предметника в современных российских школах. В исследовании приняли участие 67 субъектов РФ и уже 22 тысячи учителей. Диагностический инструментарий был значительно дополнен и выполнение заданий, требовало не только знания своего предмета, но и умений решать методические задачи, оценивать работы учащихся. Результаты исследования показали, что по таким предметным областям, как «математика и информатика» и «основы духовно-нравственной культуры народов России», не справились с работой почти половина участников исследования. По истории, экономике, «России в мире», русскому языку и литературе получили неудовлетворительный результат почти четверть учителей [3]. Наиболее успешно справились с «обществознанием» и «правом», хотя качественный анализ также указывает на профдефициты в методических знаниях и умениях.

Очевидно, что существующая система подготовки педагогов в вузе и послевузовской сфере требует значительной доработки в русле компетентностной модели современного учителя-предметника. С учетом скорости обновления знаний в любой сфере, постоянного совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего образования, задачи менеджмента в педагогическом вузе должны интегрировать процессы проектирования основных профессиональных образовательных программ подготовки по предметной линейке и программ дополнительного профессионального образования. За пятилетний цикл обучения на бакалавриате студент должен не просто овладеть теоретическими знаниями, но и приобрести навык проектирования учебных занятий, их проведения, возможность погружения в различные виды профессиональной деятельности, в том числе организационную деятельность, методическую работу с одаренными детьми, сопровождение научно-исследовательской деятельности обучающихся, осмыслить воспитательную функцию учебного предмета и овладеть способами достижения личностных результатов. При этом вуз и производство должны говорить на одном языке, предъявлять единые требования к будущему учителю. Анализ результатов национальных исследований профессиональных компетенций учителей показал, что противоречивость современной ситуации заключается в том, что в позиции ученика находятся и студент и учитель-наставник. Если студент должен овладеть практическими умениями и необходимыми профессиональными компетенциями, то, учитель осваивает и апробирует в своей профессиональной деятельности новые подходы, методы, технологии обучения, соответствующие требованиям ФГОС общего образования и также остро нуждается в восполнении возникающих профессиональных дефицитов.

Указ Президента РФ от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030» актуализировал для школы задачи социализации и воспитания личности. В данной связи особая роль учителя-предметника заключается не только в создании условий для освоения предметных знаний, но и реализации воспитательной и развивающей функций учебного предмета, понимания образовательных возможностей преподаваемого учебного предмета в развитии навыков будущего. Будущий учитель должен овладеть методами и технологиями формирования новых грамотностей, включая финансовую грамотность, политическую грамотность, правовую грамотность и медиаграмотность. Поэтому самостоятельными направлениями подготовки педагога в вузе и, возможно, в системе дополнительного образования, должны стать методические программы по отработке отдельных приемов работы, проектная деятельность, в том числе просветительские и социальные проекты, волонтерская деятельность в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования. При этом эффективность реализации данных направлений, на наш взгляд, будет зависеть от органичного вплетения конкретных видов работы в учебный процесс и создания климатической базы для отработки профессиональных умений, поскольку полноценно охватить перечисленные виды деятельности в период практики невозможно. Речь должна идти о постоянном погружении в профессию на протяжении всего периода обучения. Дело в том, что именно методические компетенции в учебной и внеучебной деятельности требуют значительного опыта, возможности его приобретения «за станком». В данном контексте компетентность педагога видится нами как одна из актуальных проблем современного менеджмента в педагогическом вузе. Решение проблемы связано с налаживанием реальной практики создания базовых общеобразовательных организаций с учетом профильности реализуемых образовательных программ подготовки педагога, совместным проектированием этих программ, развитием института наставничества и позиционированием базовых школ-партнеров как ресурсных центров не только для подготовки будущих педагогов, но и повышения квалификации и совершенствования профессионального мастерства учителей со стажем. Выстраивая модель взаимодействия педвуза и базовой школы, важно обратить внимание на ряд моментов, требующих управленческих системных действий: проработки механизмов непосредственного участия выпускающих кафедр и дирекций основных профессиональных образовательных программ в формировании целевой аудитории - педагогической общественности (представителей ассоциаций учителей, клубов и др.), в создании и научно-методическом сопровождении института индивидуального наставничества для студентов, в насыщении образовательной среды школы результатами совместного поступательного движения в развитии качества подготовки обучающихся,

в создании условий для профессионального роста учителя-наставника и преподавателя-методиста в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8) - Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70716270/#ixzz6VBrYptFH>

2. Лях Ю.А. Материалы выступления: <http://docplayer.ru/72022720-Aprobaciya-modeli-urovnevoy-ocenki-kompetenci-uchiteley-v-kontekste-nacionalnoy-sistemy-uchitelskogo-rosta.html>

3. Кравцов С.С. Материалы выступления: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=6959.

© Янгирова В.М., Шамигулова О.А., 2019