

<b>№</b>	<b>ФИО</b>	<b>Форма реализации научно-исследовательской деятельности</b>	<b>Ссылка/документ</b>
1.	Ахмерова З.Р. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
2.	Зайтунова Л.З. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
3.	Ишбулатова А.Г. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
4.	Никульская Е.И. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
5.	Орузбаева М.А. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
6.	Слинкин А.А. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
7.	Тологонов Б. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
8.	Хужиахметова Г.З. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
9.	Кун Чуньюе 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья
10.	Мяо Цянь 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятий	статья

11.	Наiyin Pei 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятиях	статья
12.	Gabidullina S.M., Piskareva S.E. 44.04.04 ПРО Педагогика и психология высшего образования	Участие научных мероприятиях	статья

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. М. АКМУЛЛЫ»**

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ**

**Материалы национальной научно-практической конференции  
8-9 июня 2020 г.**

**Том III**

**Уфа–2020**

УДК 168.521  
ББК 20  
С56

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

**Современные проблемы и перспективы развития естествознания:**  
материалы Национальной научно-практической конференции 8-9 июня 2020 г.  
Т. III. – Уфа: Издательство БГПУ, 2020. – 302 с.

В сборник вошли материалы, представленные участниками Национальной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективы развития естествознания». В III том включены материалы секций «Психолого-педагогические науки», «Социально-гуманитарные науки» и «Филологические науки».

**Редакционная коллегия:**

С.Т. Сагитов  
В.Н. Саттаров  
Е.В. Соболев  
Н.В. Суханова  
А.А. Кулагин  
И.М. Борисов  
В.Ю. Горбунова  
Л.А. Гайсина  
И.В. Кудинов

ISBN 978-5-907176-72-0

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЕКЦИЯ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Организация творческой работы обучающихся по астрономии с применением кейс-технологий Ахтарьянова Г.Ф., Нанди К.К., Измаилов Р.Н.....	8
О специфике формирования полилингвальной личности в условиях практико-ориентированного подхода в педагогическом ВУЗе Бабушкина Л.Е. ....	11
Компьютерные сетевые технологии в обучении иностранному языку Бакирова И.Б., Арсланова М.Н., Дорофеев А.В. ....	15
Формирование у будущих педагогов навыков конструктивного общения в образовательном процессе ВУЗА Бахтиярова В.Ф., Калимуллина А.Р.....	19
«Основы духовно-нравственной культуры народов России». Методологическое основание Бенин В.Л., Жукова Е.Д. ....	22
Системно-деятельностная парадигма химического образования Борисов И.М., Набиев А.А. ....	26
Разработка и реализация образовательной программы дошкольной образовательной организации как основное направление методической деятельности педагогического коллектива Боронилова И.Г., Титова С.П., Асафьева Н.В. ....	29
Теоретические основы менеджмента профессионального образования Вахидова Л.В. ....	32
Использование результатов исследований реакций инсулина при проектировании содержания курса химии Ведерникова Т.Г., Хантимирова Р.Э., Рашидова С.Т., Борисов И.М. ....	37
Использование ИКТ технологий при изучении творчества М. Акмуллы Галимьянова Г.Г., Ахметова А.Т. ....	44
Формирование интереса к музыке у учащихся ДМШ в классе общего курса фортепиано Еремкина А.И., Каримова Л.Н. ....	47
Кураторство, как важный элемент социализации и адаптации обучающихся Ильясова З.З., Сагадеева Э.Ф. ....	50
Организация музыкально-игровой деятельности детей на основе музыкально-компьютерных технологий Каримова Л.Н., Ханнанова З.К., Валиева С.С.....	53
Обучение проектной графике студенто-дизайнеров с использованием национальных мотивов Кондров А.В., Плотникова Е.В. ....	57
Об особенностях проведения дистанционных спортивных тренировок сборной команды по лапте Костарев А.Ю., Юламанова Г.М. ....	62

Цифровые технологии в образовательном процессе высшей школы Кудинов И.В., Дорофеев А.В., Барина Н.А. ....	66
Особенности коммуникации в профессиональной сфере Кудинова Г.Ф., Курбангалеева Г.М., Попова Е.В. ....	74
Организация воспитательной работы в детском хореографическом коллективе Латкина Е.А., Каримова Л.Н. ....	77
Педагогические возможности хореографического искусства в решении задач по обеспечению процесса формирования социокультурных ориентаций детей Левина И.Р., Дайнова Г.З. ....	82
Применение инновационных технологий в профессиональном образовании Лутфуллин Ю.Р., Бейдерман С.Б. ....	85
Влияние цифровизации на развитие системы современного образования Лутфуллин Ю.Р. ....	88
Нетривиальные подходы в курсе обучения экономическим дисциплинам Лутфуллин Ю.Р., Богаткина И.В. ....	91
Страхи старших дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений Макушкина О.М., Саливон И.А. ....	94
Использование игровых технологий в формировании основ экономической грамотности у младших Мухаметшина Р.И. ....	98
Влияние образа отца на формирование эго-идентичности личности Нухова М.В., Зинатуллина Р.Р. ....	101
Создание аранжировки: исторический аспект Политаева Т.И., Муллаянов Р.А. ....	107
Развитие личности участников детского хореографического коллектива Политаева Т.И., Салмин А.В., Бикбулатов С.Р. ....	111
Педагогическое сопровождение процесса формирования познавательной активности школьников на уроках музыки средствами компьютерных технологий Политаева Т.И., Макогончук А.А. ....	116
Перспективы и преимущества применения цифровых средств в организациях отдыха и оздоровления детей Радыгин И.К. ....	121
Методические разработки по использования ГИС в школьной географии Рахматуллина И.Р., Латыпова З.Б., Тимербаева З.Ш., Уткин С.Н., Хамидуллина Г.Г. ....	124
Профессиональные компетенции будущего учителя в цифровую эпоху Сагитов С.Т., Кудинов И.В. ....	129

Обучение и профессиональное развитие персонала как фактор повышения конкурентоспособности Сайтова Л.Р. ....	133
Научно-методическое сопровождение как ресурсный механизм взаимодействия школы и семьи Сытина Н.С., Хабибова Н.Е. ....	137
Цифровое кураторство как информационная модель взаимодействия студентов и преподавателя Титова Л.Н., Жилко Е.П. ....	142
Некоторые факторы формирования успешности цифровой грамотности у студентов Титова Л.Н., Мухамедзянова Я.А., Жилко Е.П. ....	146
Оценка эффективности кохлеарной имплантации дошкольников с сенсоневральной глухотой Фархутдинова Л.В., Полетаева Е.А. ....	150
Общая характеристика замещающей семьи Цилюгина И.Б. ....	155
Тенденции формирования здорового образа жизни студенческой молодежи Шурыгина В.В., Кашуба Е.А., Кобызева А.С. ....	159
Сетевое взаимодействие образовательных организаций, как ресурс для профессионального роста педагога Янгирова В.М., Шамигулова О.А. ....	161

## **СЕКЦИЯ. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

Современная молодая семья: причины развода Коротаева Т.В., Наумова О.В. ....	165
Развитие и совершенствование речи – средство повышения коммуникативной культуры студентов Косырева И.В., Кожина Л.Ф. ....	167
Высшая школа и работодатели: социальное партнерство в профессиональной подготовке магистров Сытина Н.С., Мустаева Ф.А. ....	171
Специфика социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы Шарова Н. А., Хахлова О.Н. ....	174
Взаимосвязь депрессии и качества жизни пожилых людей Шаяхметова Э.Ш., Хайрльварина Г.Р. ....	178

## **СЕКЦИЯ. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Составление глоссария на материале зарубежной статьи: об особенностях аудиовизуального перевода Абдрахманова И.Ф., Волкова Н.В. ....	182
Особенности перевода безэквивалентной лексики современного англоязычного романа Амирова О.Г., Рахматуллина С.А. ....	189
Имена собственные в немецких рифмовках и загадках Буркова Т.А., Ахметова М.О. ....	193

Семантические и функциональные особенности немецких фразеологизмов с деструктивным глагольным компонентом Галиева Г.Р., Ахметова Д.О. ....	198
Использование английских и французских фразеологизмов с компонентом – топонимом для развития лингвострановедческой компетенции обучающихся Галимова Н.Р. ....	202
Общее и особенное в национальной атрибуции фразеологических единиц в английском и русском языках Галимова Х.Х., Рыбина Д.А. ....	205
Ризаэтдин бин Фэхретдин ижатында интертекстуальлек (Интертекстуальность в творчестве Ризаэтдина бин Фэхретдина) Гареева Р.Р. ....	208
Эмотивная лексика в текстах современного англоязычного медиадискурса (на примере инстаграм-постов) Гергель О.В., Шамсутдинова А.Ф. ....	211
Вербализация концепта «терроризм» в англоязычных текстах СМИ Гергель О.В., Ускова К.Э. ....	215
К вопросу о сравнении как категории языка REVISITINGSIMILE Гергель О.В. ....	219
Фоновые знания и контекст в произведениях Ф.С. Фицджеральда Гумерова Н.Ж. ....	222
Жаргон и его классификация в лексикологии французского языка Давлетшина С.М., Куртжемилль Э.С. ....	226
Языковой портрет пользователя сети интернет Зуева В.О., Фомина Ю.С. ....	229
Проблемы лингвоэкологии в молодежной среде Иванова Т.И., Фомина Ю.С. ....	233
Средства выражения актуального членения в предложении и тексте на примере немецкого языка Идрисова И.Ф., Кобяков Ю.Ф. ....	237
Своеобразие литературного пейзажа в произведениях Г.Ф. Лавкрафта на примере произведений «Цвет из иных миров» и «Дагон» Иксанова Р.М., Павлова В.Ю. ....	242
Семантический анализ французских фразеологических единиц с компонентом «Имя собственное» Ишбулатова Д.И., Давлетшина С.М. ....	245
Влияние великой французской революции на развитие лексики французского языка Кузенко М.А., Давлетшина С.М. ....	248
Проблема сохранения юмористического эффекта при аудиовизуальном переводе Ляпустина О.Н., Мартинович Е.А. ....	250
Эмотивная функция выделительных конструкций французского и русского языков Маннанова Э.Р., Фатхулова Д.Р. ....	254
Татарская лексикография в Башкортостане Насипов И.С. ....	257
Обучения иностранному языку в магистратуре на неязыковых факультетах в современных условиях Рашитова Р.С. ....	260



Этическая, социальная и художественная проблематика сборника эссе Андре Жида «Поводы» Савельева Е.Б. ....	264
Фразеологические единицы в английских анимационных фильмах и способы их перевода на русский язык Сайфутдинова К.М., Оботнина Е.В.....	267
Этимология элементов подгруппы Берилия периодической таблицы Д.И. Менделеева Солиева У.Л., Жумаев М.Т., Утаев М.М. ....	273
Языковые способы создания комического эффекта в английских и русских пословицах и поговорках Семенова Н. В., Хабибулина Л.А. ....	276
Семантический «Космос» профессора Селиверстовой О.Н. в современных исследованиях Саубанова Л.А., Шабанов О.А. ....	278
Хәзерге заман белем биреү системаһы: «Онлайнбашкорттеле» –Акмулла университетының башкорт теленә өйрәтеү буйынса халык-ара дистанцион системаһы Тагирова С.А., Гейт М., Иргалина З. ....	282
О методических проблемах преподавания вопросов истории Великой Отечественной войны в школе, Алмаев Р.З. ....	285
Фонологические варианты односложных корневых основ в общем фонде Алтайского языкового сообщества Халиуллина Н.У. ....	288
Лексикон Блогера Хакимова А.Р., Фомина Ю.С. ....	292
Прравописание детерминативных существительных в башкирском языке (с именами прилагательными, обозначающими цвет) Хусаинова Л.М., Шаяхметов В.А., Тагирова С.А. ....	296
Роль великой Отечественной войны в поэзии Мустая Карима, Шарафутдинова М.Н., Набиуллина Г.М. ....	299

УДК 372.8

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПО АСТРОНОМИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ**

*Ахтарьянова Г.Ф., Нанди К.К., Измаилов Р.Н.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье представлены рекомендации по использованию кейс-технологий, при подборе материала урока по астрономии и заданий для самостоятельного их выполнения. 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.

**Ключевые слова:** астрономия, кейс-технологии, образование.

**ORGANIZATION OF CREATIVE WORK OF STUDENTS IN ASTRONOMY USING  
CASE TECHNOLOGIES**

**Abstract.** The article presents recommendations on the use of case technologies, when selecting the material of the lesson on astronomy and tasks for their independent execution. As practice shows, case technologies make it possible to successfully overcome the problem of the teacher's lack of live communication with students when conducting distance lessons saturated with new concepts, when students are required to manifest independence when obtaining new knowledge. At the same time, the teacher still manages this process.

**Key words:** astronomy, case technology, education.

Опыт работы в условиях дистанционного обучения показал целесообразность применения новых технологий организации творческой работы обучающихся при изучении астрономии. 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.

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 одиночную 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]:  $140^\circ/D$ ,  $D$  – 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 звезд 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.

### Список литературы

1. Мельников О. А., Слюсарев Г. Г. Современный телескоп/ – М.: Наука, 1968. – 362 с.
2. Сикорук Л. Л. Телескопы для любителей астрономии. – М.: Наука, 1989. – 368с.
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.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Ахтарьянова Гульназ Фанисовна**, преподаватель
2. **Измайлов Рамиль Наильевич**, кандидат физико-математических наук, доцент БГПУ им. М.Акмоллы. E-mail: izmailov.ramil@gmail.ru
3. **Нанди Камал Канти**, PhD, профессор БГПУ им. М.Акмоллы. E-mail: kamalnandi1952@rediffmail.com

## О СПЕЦИФИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Бабушкина Л.Е.*

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева,  
г. Саранск, Россия

**Аннотация:** в статье представлен диагностический аппарат формирования полилингвальной личности на основе практико-ориентированного подхода. Целью исследования является выявление уровней, критериев и показателей формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода.

**Ключевые слова:** полилингвальная личность, формирование полилингвальной личности, практико-ориентированный подход, уровни, критерии, показатели, диагностика сформированности.

## DESIGNING AND TESTING A SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Abstract:** The article presents a theoretical analysis of the literature on the formation of a multilingual personality based on a practice-oriented approach. The aim of the study is to study the criteria for the effective formation of a multilingual personality based on a practice-oriented approach.

**Key words:** multilingual personality, formation of a multilingual personality, practice-oriented approach, criteria for the formation of a multilingual personality of a future teacher.

Современные тенденции многонационального мира отражаются в растущих миграционных процессах, удалении границ и этнодемографической трансформации. Эти процессы способствуют более интенсивному межкультурному и межэтническому сотрудничеству. Интеграция личности в национальную и мировую культуру обуславливает необходимость формирования полилингвальной личности будущего педагога.

Проблема изучения формирования полилингвальной личности будущего педагога затрагивается в трудах и исследованиях многих педагогов (Alipichev A.Yu., Takanova O.V. [1], Елизарова Г.В. [4], Кизрина Н.Г. [6], Mosienko, L., Pyina, L. & Kharlamova, Y. [7], Samorodova E.A., Ogorodov M.K., Belyaeva I.G., Savelyeva E.B. [8] и др.). Идеи практико-ориентированного подхода отражены в работах (Горшенина С.Н., Якунчев М.А. [3], Замкин П.В. [5], Тукаева О.Е., Еремкина Н.И. [9], Янкина О.Е. [10] и др.) и представляются актуальными во все времена. Ранее нами рассмотрено формирование полилингвальной личности будущего педагога посредством интерактивных познавательных стратегий [2]. В данной статье приведем уровни, критерии и показатели формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода.

При решении поставленных задач данного исследования мы использовали методы теоретические (анализ и обобщение опыта научно-методических разработок, подготовки будущих педагогов и др.) и эмпирические (статистический анализ обработки данных и др.)

Основываясь на современные исследования (Буянова И. Б., Горшенина С. Г., Замкин П. В., Горшенина С. Г., Серикова Л. А. и др.), мы представляем полилингвальную личность как личность с развитым лингвистическим сознанием, которая способна к реализации своего интеллектуального, творческого потенциала в социально-значимых, созидательных видах деятельности, стремится к полноценной жизни в контексте культуры, обладает критичным мышлением, чувством перспективы. В этом случае полилингвальная личность может быть структурно представлена как комплекс компонентов: когнитивный (лингвистические, лингвострановедческие, теоретические и технологические знания), мотивационный (мотивация и личная заинтересованность к изучению иностранного языка), деятельностный (умения и навыки накопления знаний при обучении иностранному языку), творческий (индивидуальная система возможностей, поиск новых путей решения поставленной задачи при изучении иностранных языков).

Процесс формирования полилингвальной личности – одно из основных направлений в развивающемся поликультурном образовательном пространстве. Формирование полилингвальной личности осуществляется как через приобщение к иноязычной культуре, так и через осознание родного языка и культуры, которые являются составляющими единой мировой культуры. Современное общество, нуждающееся в актуализации подготовки полилингвальной личности требует диагностики ее сформированности. Одним из эффективных подходов к формированию полилингвальной личности будущего педагога является практико-ориентированный, который предполагает проведение обучения иностранному языку на основе активной профессиональной деятельности обучающихся и их личной заинтересованности в приобретении знаний.

Основной формой организации процесса формирования полилингвальной личности будущего педагога в рамках практико-ориентированного подхода является образовательная ситуация. Этот вывод определяется тем, что будущий педагог рассматривается как субъект процесса формирования полилингвальной личности, который можно представить в виде взаимосвязанных компонентов: формирование когнитивного компонента (лингвистических знаний (знаний о ценностях иноязычной культуры и культуры родной страны, знаний о способах их проявления в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, о приемлемых речевых практиках), теоретических (знаний о способах изучения иностранных языков) и технологических (знаний по осуществлению изучения иностранных языков)); формирование мотивационного компонента (положительной мотивации будущих педагогов к изучению иностранных языков и личной заинтересованности); формирование деятельностного компонента (системы умений и навыков накопления знаний при изучении иностранных языков (наблюдение за носителями других культур и взаимодействие с ними без обращения к ним с прямыми вопросами); формирование творческого компонента (творческой активности будущих педагогов в процессе изучения иностранных языков), относительно которых должны быть найдены способы и средства организации диагностики сформированности полилингвальной личности будущего педагога.

Каждый из компонентов дает основания для создания образовательной ситуации как формы представления практико-ориентированной реальности. Основным методом формирования полилингвальной личности будущего педагога в рамках практико-ориентированного подхода является выбор профессиональной позиции как определенной реакции на образовательную ситуацию. Профессиональная позиция – это способ реализации базовых целей и ценностей обучающихся в их взаимоотношениях с другими субъектами деятельности.

Конкретизация указанных компонентов формирования полилингвальной личности будущего педагога в рамках практико-ориентированного подхода с учетом

образовательной ситуации и профессиональной позиции будущего педагога позволяет нам представить характеристику уровней (элементарный, репродуктивный, продуктивный, инновационно-творческий), критериев и показателей сформированности полилингвальной личности будущего педагога в условиях практико-ориентированного подхода.

В качестве критериев оценивания уровня сформированности полилингвальной личности мы используем ценностные ориентации, мотивы, характер выполнения деятельности, творческая активность. Показателями каждого критерия могут быть:

1) фонд лингвистических знаний: страноведческих (знания о ценностях иноязычной культуры и культуры родной страны), лингвострановедческих (знания о способах их проявления в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, о приемлемых речевых практиках), теоретических (знания о способах изучения иностранных языков) и технологических (знания по осуществлению изучения иностранных языков);

2) характер работы с иноязычным источником информации, инновационные способы в обучении иностранному языку, анализ, оценка и теоретическое обобщение передового профессионального опыта;

3) степень самоанализа и самооценки своей деятельности при обучении иностранному языку;

4) степень использования результатов всех видов деятельности при обучении иностранному языку;

5) сформированность профессиональной позиции при обучении иностранному языку;

6) степень владения профессионально-творческими умениями и методами индивидуального и коллективного творчества;

7) степень интереса к профессиональной деятельности при обучении иностранному языку.

Мы убеждены, что достижение конечного уровня сформированности полилингвальной личности будущего педагога во многом определяется уровнем ее сформированности по всем выделенным критериям. На наш взгляд будущие педагоги должны не только знать, ценить и опираться на родную культуру, но и изучать и понимать, признавать и познавать своеобразие других культур в процессе этнических контактов, в так называемом «диалоге культур».

Практико-ориентированный подход к формированию полилингвальной личности будущего педагога находит свое отражение в обучении иностранному языку в педвузе, так как в последние годы инновационные процессы активно реализуются в Мордовском государственном педагогическом институте (МГПИ). С учетом этого мы считаем целесообразным отметить, что распространение и обобщение опыта работы преподавателей образовательных организаций является важным компонентом методики формирования полилингвальной личности будущего педагога с учетом комплекса организационно-педагогических условий:

1) разработка и реализация системы мотивации и стимулирования всех видов деятельности будущих педагогов, в основе которой лежит комплекс ценностных ориентаций, с целью формирования полилингвальной личности будущего педагога и его стремления к профессиональной самореализации;

2) реализация форм дополнительного образования с целью формирования полилингвальной личности будущего педагога и его стремления к профессиональной самореализации;

3) реализация системы оценки качества всех видов деятельности будущих педагогов как фактор формирования во взаимосвязи общих (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Рамки данной статьи не позволяют нам более подробно рассмотреть каждое условие подробно. В целом методика, как показал проведенный нами формирующий эксперимент, обеспечила повышение уровня сформированности полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода. Опытно-экспериментальная работа подтвердила динамику уровня сформированности полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода.

Таким образом, в ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и опытно-экспериментальная работа по определению путей формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода. Нами было доказано, что основным путем решения данной проблемы является создание комплексного достаточного педагогического обеспечения процесса формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода.

В аспекте поставленной цели нам удалось рассмотреть диагностический аппарат формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода. Вместе с тем мы считаем, что выполненная нами научно-исследовательская работа не исчерпывает всех аспектов решения проблемы формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода. В частности, достаточно актуальными представляются выявление и апробация условий, которые обеспечивают эффективное формирование полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода. Перспективными также остаются вопросы информационно-технологического обеспечения процесса формирования полилингвальной личности будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода.

#### Список литературы

1. Alipichev A.Yu., Takanova O.V. Independent research activity of MSc and PhD students: case-study of the development of academic skills in FFL classes. *XLinguae*. – 2020. – Т. 13. – № 1. DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.18 pp. 237-252. – URL: [http://www.xlinguae.eu/2020\\_13\\_01\\_18.html](http://www.xlinguae.eu/2020_13_01_18.html) (InEnglish)(дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.
2. Babushkina, L.E., Bagramova, N.V., Shukshina, T.I. The Multilingual Personality Formation of a Future Teacher through the Interactive Cognitive Strategies // *International Journal of Educational Methodology*. – 2020. 6(1), 147-152. DOI:10.12973/ijem.6.1.147 – URL: <https://www.ijem.com/the-multilingual-personality-formation-of-a-future-teacher-through-the-interactive-cognitive-strategies> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.
3. Горшенина С.Н., Якунчев М.А. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к формированию этнической толерантности обучающихся // Этническая культура в современном мире: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования Чувашской автономной области; редколлегия: Л.П. Кураков [и др.]. – 2020. – С. 154-157. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42399698> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.
4. Елизарова Г.В. Изменение роли преподавателя как условие успешного формирования компетенций // *Вестник Герценовского университета*. – 2009. – № 7 (69). – С. 23-24. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16257262> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.
5. Замкин П.В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе // *Гуманитарные науки и образование*. – 2019. – Т.



10. – № 3 (39). – С. 48-57. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287947> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.

6. Кизрина Н.Г. Формирование проектной компетентности будущих учителей иностранных языков (на примере Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 3. – С. 82-87. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41217275> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.

7. Mosienko, L., Ilyina, L. & Kharlamova, Y. Student's Polylingual Personality Formation in a Multiethnic Region. Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2019; 7(2), DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.528205>. pp. 177–198. – URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jegys/issue/45717/528205> (In English)(дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.

8. Samorodova E.A., Ogorodov M.K., Belyaeva I.G., Savelyeva E.B. The study of practical legal cases as an effective method of acquiring the discursive communicative skills of international jurists when learning the professional foreign language (professional french). XLinguae. – 2020. – Т. 13. – № 1. DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.10. pp. 121-138. – URL: [http://www.xlinguae.eu/2020\\_13\\_01\\_10.html](http://www.xlinguae.eu/2020_13_01_10.html) (InFrench)(дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.

9. Тукаева О.Е., Еремкина Н.И. Специфика подготовки студентов неязыковых направлений к иноязычной практико-ориентированной коммуникации // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). –С. 62-65. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26690542> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.

10. Янкина О.Е. Разработка модели формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 6. DOI: 10.23683/2070-1403-2019-77-6-305-316 С. 305-316.– URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42209124> (дата обращения 23.03.2020). – Текст : электронный.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Бабушкина Лариса Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, [lb\\_77@list.ru](mailto:lb_77@list.ru)

УДК 372.881.111.1

#### КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Бакирова И.Б., Арсланова М.Н., Дорофеев А.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности компьютерных сетевых технологий при обучении иностранному (английскому) языку. Развитие компьютерных технологий способствует активному применению в образовательном процессе современных методов обучения.

**Ключевые слова:** компьютерные сетевые технологии, индивидуальное обучение, веб-сайт, социальные сети, Skype, аудирование.

## COMPUTER NETWORK TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract:** The article provides the capabilities of computer networking technologies of teaching a foreign (English) language. The development of computer technology contributes to the active application of modern teaching methods in the educational process.

**Key words:** computer network technologies, individualized instruction, website, social networking, Skype, listening.

Основу обучения любому учебному предмету, в том числе – иностранному языку, составляет методика преподавания. Сегодня компьютерные сетевые технологии развиваются особенно активно, и, как следствие, – появляется необходимость в методике обучения языку с помощью компьютерных технологий. Такие технические средства, как магнитофоны и кинопроекторы, в обучении языку широко стали применяться с начала 70-х гг. XX века. Но совсем скоро их вытеснил персональный компьютер, а это обусловило возникновение отдельного направления исследований не только в лингводидактике, но и в методах обучения иностранному языку.

Так, с середины 80-х гг. XX века в научном сообществе появляется новый подход к обучению иностранному языку: CALL (Computer Assisted Language Learning) – изучение языка с использованием компьютера.

В 90-х гг. XX века в рамках CALL возникают два таких новых подхода, именуемые как:

– TELL (Technology Enhanced Language Learning) – обучение языку, улучшенное технологиями;

– ICT in LT (Information and Communication Technology in Language Teaching) – ИКТ в преподавании языка.

В обозначенных подходах, прежде всего, отражаются изменения, происходящие в сфере высоких технологий: это и появление Интернета, это и развитие электронной коммуникации. Внедрение средств мобильной связи предопределяет возникновение нового подхода: MALL (Mobile Assisted Language Learning) – изучение языка с помощью мобильной связи [1, с.14].

Итак, информационные технологии в обучении английскому языку позволяют существенно расширить аудиторию учащихся. Педагог, используя интернет-платформу для проведения полноценного урока в режиме реального времени, имеет возможность активизировать учебную деятельность через ресурсы этой платформы.

В настоящее время ресурсы вебинар-платформ широко используются в обучении. Например, вебинар-платформа [myown-conference.ru](http://myown-conference.ru) имеет возможность проводить вебинар с одним или несколькими ведущими и участниками в режиме реального времени. По сути, это есть традиционная форма обучения – лекция. А создание чатов между участниками вебинара позволяет реализовывать групповые формы работы. При этом индивидуальные работы присылаются в общегрупповой чат или на электронную почту ведущего семинара.

Практика показывает, что Интернет-платформы в обучении мотивируют учащихся своей новизной, актуальностью и креативностью. При изучении иностранного языка Всемирная сеть предоставляет возможность обращаться к аутентичным текстам и общаться с носителями языка [2].

Целенаправленное использование материалов сети Интернет на занятиях по иностранному языку позволяет эффективно решать следующие дидактические задачи:

- совершенствовать навыки чтения;
- пополнять словарный запас лексикой иностранного языка;
- совершенствовать, обсуждая материалы сети, навыки монологического и диалогического высказывания;

– формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности в процессе обсуждения проблем, которые интересны обучающимся.

Теперь рассмотрим возможности некоторых технологий.

Программа Skype позволяет общаться через сеть Интернет в режиме реального времени с людьми по всему миру. Благодаря этой программе учащиеся могут обмениваться сообщениями, совершать звонки и участвовать в видеоконференциях. Изучение иностранного языка через Skype удобно и эффективно, но требует от обучающегося достаточного уровня самодисциплины [4, с. 58].

В общении через компьютерные сети используется стиль «Интернет-сленг». Чаще всего слова или выражения применяются для сокращения полных слов и предложений, что помогает их быстрому набору. Поэтому учащимся необходимо фокусироваться на развитии своих рецептивных лексических навыков при овладении интернет-сленгом.

Приведем примеры упражнений для развития навыков владения интернет-сленгом:

1. Упражнения на соотнесение (matching) знакомят учащихся с основными примерами интернет-сленга и стимулируют развитие языковой догадки:

*Match these elements of the Netspeak with their equivalents from General English.*

1. u; 2. b; 3. c; 4. k; 5. n; 6. r.

a) and; b) ok; c) see; d) are; e) be; f) you.

Keys: 1 f, 2 e, 3 c, 4 b, 5 a, 6 d.

2. Упражнения на письменную декомпрессию коротких фрагментов текста (paraphrasing) предназначены для «снятия» лингвистических трудностей общения в сети и подготовки учащихся к неформальному общению в формате онлайн:

*Decipher these sentences.*

a) Hi Pete. Can't come 2 drama club 2night. Can u tell Mr Barnes?

b) il b @ schl @ 10! C u there!

c) I'll b w8ing 4 u.

Keys: a) Hi Pete. I can't come to drama club tonight. Can you tell Mr Barnes?

b) I'll be at school at 10. See you there!

c) I'll be waiting 4 you.

3. Упражнения вопросно-ответной формы:

a) *Decipher these questions:*

•Wer r u from?

•R u k'?

•C u l8er?

•Is K8 here?

b) *Now answer the questions*

Keys: where are you from?; are you ok?; see you later; is Kate here?

4. Упражнения на восстановление диалога (reconstruction):

a) *Decipher these phrases.*

b) *Put these phrases in the correct order.*

c) *Now role-play the dialog in pairs.*

1) K CU2DAY?

2) K. C U 2MRW

3) RU OK?

4) NO 2MORO WER?

5) Y N Y?

6) @J'S. CUL8TR

Keys: A)1. Ok. See you today? 2. Ok. See you tomorrow 3. Are you ok? 4. No. Tomorrow. Where? 5. Yes. And you? 6. At John's. Seeyoulater.

B) 3, 5, 1, 4, 6, 2.

Все перечисленные типы упражнений, применяемые на уроках английского языка, имеют общую цель – формирование цифровой лингвистической компетенции учащихся.

На уроках учителя часто пользуются презентациями PowerPoint. В них желательно указывать электронный адрес и ссылку на обучающие сайты, на которых учащиеся могут прослушать диалоги и посмотреть видео. Подготовленные презентации ориентируют на самостоятельное выполнение домашнего задания по изучаемой теме [3, с. 21].

Современный учитель обладает возможностью делиться готовым продуктом посредством социальных сетей, QR-кода и web-ссылки. Интерактивные приложения в качестве домашнего задания повышают мотивацию учащихся к изучению иностранных языков, и, в целом – к обучению. Существуют разнообразные бесплатные приложения и готовые задания по самым разным темам.

Средствами интерактивных приложений реализуются такие образовательные технологии современного обучения, как:

1. Разноуровневое обучение повышает уровень мотивации обучения потому, как есть возможность помогать слабому ученику и уделять внимание сильному.

2. Информационно-компьютерные технологии способствуют успешной и быстрой адаптации учащихся к окружающей среде и социальным изменениям.

3. Здоровьесберегающая технология обеспечивает физическое и психологическое благополучие учащихся.

4. Игровые методы расширяют кругозор учащихся, развивают их познавательную деятельность, а также формируют умения и навыки, необходимые в практической деятельности [5, с. 9].

Таким образом, использование компьютерных сетевых технологий и интернет-ресурсов помогает учащимся самостоятельно работать с информацией и не бояться «выполнить задание с ошибкой». Технологии ориентированы на индивидуализацию обучения, что усиливает мотивацию к учебной деятельности в целом и к изучению иностранного языка – в частности.

### **Список литературы**

1. Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И. [и др]. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: курс лекций; под ред. А.Д. Гарцова // Изд-во Российск. ун-та дружбы народов. – М., 2006. – 211 с.

2. Новикова Г.П. Инновационная деятельность – важнейшее условие профессионально-личностного развития педагога // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №7. – С. 28.

3. Соколова Т.Е. Воспитание познавательных интересов младших школьников средствами новых информационных технологий // Начальная школа. – 2004. – № 3.

4. Фролова Н.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в системе профессиональной подготовки // Молодой ученый. – 2013. – №8.

5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам // Филоматис. – М., 2008. – 196 с.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Бакирова Ирина Борисовна**, магистрант, БГПУ им. М. Акмуллы

**2. Арсланова Минзиля Назифовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы,

**3. Дорюфеев Андрей Викторович**, д-р пед. наук, заведующий кафедрой программирования и вычислительной математики БГПУ им. М. Акмуллы.

## ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Бахтиярова В.Ф., Калимуллина А.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье представлены основные аспекты, касающиеся процесса формирования у будущих педагогов навыка конструктивного общения в образовательном процессе ВУЗ. В современном мире, полном потрясений и кризисов, оказывающих выраженное негативное влияние на человека, качество профессиональной подготовки педагога приобретает весомый характер. При этом, стоит отметить, что вся педагогическая деятельность состоит из общения. Общение может быть продуктивным или конфликтным. Навык построения конструктивного общения актуален для любого из двух ситуаций, но для конфликтной ситуации он необходим. Для молодого специалиста, с небольшим опытом работы, отсутствие данного навыка может стать главным фактором быстрого профессионального выгорания и отсутствия мотивации. Поэтому проблема формирования навыка конструктивного общения у будущих педагогов требует особого внимания и дальнейшего изучения.

**Ключевые слова:** педагог, конструктивное взаимодействие, общение.

## FORMATION OF CONSTRUCTIVE COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

**Abstract:** The article presents the main aspects related to the process of developing the skills of future teachers in constructive communication in the educational process of the university. In the modern world, full of shocks and crises that have a pronounced negative impact on the person, the quality of teacher training becomes significant. At the same time, it is worth noting that all pedagogical activities consist of communication. Communication can be productive or conflicting. The skill of constructing constructive communication is relevant for either of the two situations, but it is necessary for a conflict situation. For a young specialist, with little experience, the lack of this skill can be the main factor in rapid professional burnout and lack of motivation. Therefore, the problem of developing a constructive communication skill among future teachers requires special attention and further study.

**Key words:** teacher, constructive interaction, communication.

Актуальность исследования процесса формирования у будущих педагогов навыка конструктивного общения обусловлена тем, что в современном мире, полном потрясений и кризисов, оказывающих выраженное негативное влияние на человека, качество профессиональной подготовки педагога приобретает весомый характер. Стремясь успеть за быстрыми темпами развития общества профессия педагога на сегодняшний день сталкивается с состоянием неопределенности и стоит на пороге крупных реформаций, в связи с чем, актуализируется понимание педагогом поведения обучающихся, повышение коммуникативных способностей специалиста и выбора поведенческих стратегий в принимаемых им решениях, на что ориентированы и современные требования ФГОС.

Большая роль в процессе формирования личности и удовлетворения духовных потребностей человека принадлежит общению. В современном обществе общение отличается особым динамизмом, появлением неожиданных, новых ее видов и форм. В итоге общение оказывается часто практически не контролируемым, протекает без

педагогического воздействия преподавателя. Таким образом будущие педагоги в начале своей карьеры сталкиваются с необходимостью повышения качества своих коммуникативных способностей.

Хоть изучение общения за последние годы стало одним из самых популярных направлений, проблема исследования все еще актуальна. Интерес к этой теме обусловлен быстрым темпом роста уровня стрессогенности образа жизни современного человека. По данным Института социологии РАН, с 2017 г. уровень общей агрессии молодежи достиг опасной черты. В следствии этого навык эффективного реагирования в конфликтных ситуациях очень важен для педагога в наше время. Нерациональное поведение преподавателя может спровоцировать ответную реакцию обучающихся.

Общение в педагогической деятельности – это не просто одна из обязанностей профессиональной деятельности педагога, но и универсальное средство и форма этой деятельности. Общение играет роль способа организации взаимоотношений и совместной деятельности. Для педагога знание способностей и навыков общения, его закономерностей очень важно для достижения успеха в профессиональной стезе. Для установления подлинного сотрудничества и взаимодействия между преподавателем и обучающимися в учебно-воспитательном процессе важно сориентировать обучаемых на совместное конструктивнопедагогом.

Под конструктивным взаимодействием Н.Е. Яценко предлагает понимать деловой, реалистический подход к поискам путей и способов решения проблемы [6]. Конструктивным (рациональным, продуктивным) взаимодействием становится в том случае, если оно целенаправленно, построено на основе сотрудничества участников и преподавателя, и представляет собой совместную деятельность заинтересованных друг в друге личностей; стремление их к самосовершенствованию, самоактуализации, продуктивному разрешению возникающих противоречий; гибкость установок и взглядов, желание принять и понять неповторимость личности друг друга.

Взаимодействие состоит из двух компонентов: совместного общения и деятельности. Под конструктивным общением мы понимаем разумное, осознанное, осмысленное общение. Мы можем считать, что конструктивность предполагает соответствие знания человека о мире действительному положению вещей. С позиции научной психологии, общение является конструктивным, если его участники достигают своих целей, а сам процесс коммуникации сопровождается переживанием положительных эмоций. Преобладает установка на сотрудничество, доверительное общение, принятие другого человека, уважительное отношение к нему, искренность. Конструктивное общение в случае появления разногласий предполагает их успешное разрешение, не допускает переход на личности. Способность к конструктивному общению – результат психологического здоровья (проявляющегося в доминирующем состоянии спокойствия, радости и уверенности) и высокого уровня психологической культуры: эффективности и гуманности взаимодействия с окружающими. Формы реагирования на поведение других людей, кризисные ситуации и конфликты основаны на специфике самовосприятия, восприятия им окружающего мира и людей [2].

В то же время конструктивность предполагает субъективность как наиболее полное выражение интересов и стремлений личности. Поэтому конструктивность – это диалектическое единство объективности представлений об окружающем мире и субъективного самоопределения при оценке явлений и событий окружающей действительности (рис.1) [1].



Рис. 1. Влияние внутреннего диалога на конструктивное общение

Выстраивание конструктивного диалога может осуществляться как в негативном, так и в позитивном ключе. Однако многими педагогами, психологами, социологами, конфликтологами термин «конструктивное общение» рассматривается, в первую очередь, с характеристикой поведения человека в конфликтной ситуации. Подобный подход не раскрывает в достаточной мере потенциала феномена «конструктивного общения». А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов полагали, что потребности в данном виде общения актуализируются не только в конфликтных, но и в так называемых трудных ситуациях жизнедеятельности. Навык построения конструктивного общения формируется только в реальных, разнообразных по содержанию, форме и составу участников ситуациях [1].

С точки зрения формирования навыка конструктивного общения вопрос о способах реагирования человека на трудную ситуацию представляет немалый интерес. Ряд специалистов выделяют активный и пассивный тип реагирования субъекта на трудную ситуацию. Активный тип рассматривается как деятельная форма адаптации субъекта к трудной ситуации, активное преобразование среды. Однако эта активность может носить как конструктивный характер (повышение уровня поисковой деятельности, расширение возможных вариантов решения проблемы, мобилизация сил на решение задачи – в целом повышение эффективности деятельности и общения), так и деструктивный (дезорганизация деятельности, спонтанные и импульсивные поиски выхода, разрушительные действия по отношению к другому или к самому себе, ухудшение функционирования, нервные вспышки, истерические реакции). Пассивный тип поведения, деятельности и общения может быть реализован также в двух формах: как приспособление и как уход от ситуации. Приспособление рассматривается как отказ от отстаивания интересов и целей, снижение уровня претензий, уступка обстоятельствам, снижение эффективности деятельности до уровня, который соответствует изменившимся условиям. Уход от ситуации реализуется в таких поведенческих проявлениях как избегание взаимодействия, отказ от выполнения задачи, уход в фантазии, употребление алкоголя и т.п.

Выбор того или иного типа поведения в трудной ситуации зависит от многих факторов, одним из них является психологическая устойчивость личности. Она не является врожденным свойством личности, а формируется одновременно с ее развитием и зависит от: типа нервной системы человека; опыта человека, профессиональной подготовки; навыков и умений поведения и деятельности; уровня развития основных познавательных структур личности [3].

Таким образом, конструктивному общению человека в трудной ситуации помогает его способность справиться со стрессовыми факторами, то есть психологическая устойчивость, понимаемая как способность человека конструктивно организовывать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия [4].

Формирование у студентов навыка конструктивного общения в условиях социально-профессиональной адаптации к профессии педагога предполагает знания поведенческих стратегий, понимание и умение применения их на практике, адекватное оценивание ситуации, оптимальное использование своих умений и навыков для эффективного разрешения сложных ситуаций на практике.

Несмотря на значительный ряд исследований, посвященных проблеме поведения педагогов в сложных ситуациях, имеющимся разработкам проблемы конструктивного поведения, проблема формирования у будущих педагогов навыка конструктивного общения, она все еще относится к наименее разработанной области педагогической теории и практики.

В ходе изучения проблемы формирования навыков конструктивного общения у педагогов выявлена необходимость разработки системы тренингов направленных на формирование навыка конструктивного поведения в конфликтной ситуации для

педагога, определить структурные компоненты, критерии и уровни сформированности у будущего педагога навыков конструктивного общения. А также выявить факторы риска развития деструктивного общения во взаимодействии преподавателей ВУЗа и студентов.

Из данной работы можно сделать вывод, что вся педагогическая деятельность состоит из общения. Общение может быть продуктивным или конфликтным. Навык построения конструктивного общения актуален для любого из двух ситуаций, но для конфликтной ситуации он необходим. Для молодого специалиста, с небольшим опытом работы, отсутствие данного навыка может стать главным фактором быстрого профессионального выгорания и отсутствия мотивации. Поэтому проблема формирования навыка конструктивного общения у будущих педагогов требует особого внимания и дальнейшего изучения.

#### **Список литературы**

1. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб.: «Питер», 2005. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: МГУ, 2007. – 411 с.
3. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности//Человек в системе наук. – М., 2014. – 460 с.
4. Гуревич К.М. Основные свойства нервной системы и профессиональная пригодность / К.М.Гуревич. – М.: Наука, 2014. – 230 с.
5. Юревиц А.Ж. Адаптация к профессиональной деятельности специалистов «человек-человек». – СПб.: Психо, 2015. – 209 с.
6. Яценко Д. А. Критерии, признаки и процедура методологического анализа психологических теорий личности //Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. –2013. – № 1 (январь – март). – С. 22-34.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

1. **Калимуллина Аделъ Ринатовна**, магистрант
2. **Бахтиярова Венера Фаритовна**, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» ГО г. Уфа РБ, к.п.н., доцент

**УДК 304.2 + 372.8**

### **ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ**

*Бенин В.Л., Жукова Е.Д.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Рассматриваются проблемы введения в общеобразовательной школе новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и доказываются предпочтительность культуросообразного подхода к формированию ее содержания.

**Ключевые слова:** мораль, нравственность, воспитание, образование, культура.



## «BASIS OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF PEOPLES OF RUSSIA». THE METHODOLOGICAL BASIS

**Abstract:** The problems of introducing a new subject area “Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia” into the secondary school are examined and the preference for a culture-like approach to the formation of its content is proved.

**Key words:** morality, morality, upbringing, education, culture.

Введение в отечественной школе новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР) сразу создало ряд проблем в силу крайней неопределенности самого предмета рассмотрения – духовно-нравственной культуры. Этот базовый конструкт новой предметной области имеет весьма расплывчатое содержание и является примером блистательной неопределенности. Так называются словосочетания, которые у всех вызывают положительные эмоции, но смысл которых большинству людей не вполне ясен. Духовно-нравственная культура – что это предполагает?

Первое пришествие в отечественную школу предмета, ориентированного на изучение культуры, происходит на рубеже 80–90-х гг. прошлого века. Предмет назывался «Мировая художественная культура». С 1977 года он экспериментально преподается в старших классах общеобразовательной школы, а с 1988 года – в тех же классах уже как обязательный учебный предмет. Преподавание МХК способствовало осуществлению духовно-нравственного просвещения подрастающего поколения. Во-первых, потому, что нельзя преподавать МХК без опоры на мировые религии и ознакомления с ними учеников. Во-вторых, потому, что нельзя преподавать МХК без опоры на моральные нормы и ознакомления с ними учеников.

*В 2010 году в школе экспериментально вводится предмет «Основы религиозных культуры и светской этики» (ОРКСЭ), который с 2012 г. внедряется повсеместно.*

Третье пришествие культуры в современные российские школы происходит в облике предметной области «Основ духовно-нравственной культуры народов России». При этом решение вопросов о ее реализации через урочную или внеурочную деятельность, а также содержания и учебно-методическом обеспечении оставлено на усмотрение самих образовательных организаций [Письмо Минобрнауки, 2015, с.90]. Но как образовательные организации будут решать эти непростые вопросы, если, как отмечалось выше, само понятие духовно-нравственной культуры выступает блистательной неопределенностью? Сложность ситуации усугубляется еще одним обстоятельством. Специалисты-гуманитарии полагают, что в педагогическом сообществе России до сих пор не оформлено четкое представление о сущности и смысле государственной политики в сфере духовно-нравственного образования (развития, обучения и воспитания) [Слободчиков, 2016, с.20].

На что должна быть направлена вводимая в отечественной школе новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР)? Нам представляется, что в контексте ОДНКНР центральным понятием среди трех упомянутых (духовность, нравственность, культура) выступает понятие нравственности. Только не надо его путать с этикой и моралью.

Что такое этика? Это наука, изучающая мораль и нравственность. Ее отцом считается Аристотель, краеугольными трактатами – его сочинения, а перечень классиков обширен и широко известен. С этикой в современной России все хорошо – работают профильные кафедры, издаются учебники и монографии, пишутся и защищаются диссертации. С этикой у нас проблем нет.

Что такое мораль? Это нормы, регулирующие поведение человека в обществе («что такое хорошо и что такое плохо»), предписывающие ему делать одно и не делать

другое. С моралью у нас тоже все хорошо. Моральные нормы есть и в светском, и в религиозном варианте и тоже широко известны. Ни для кого не секрет, что красть плохо, прелюбодействовать грешно, а лгать аморально. С моралью у нас тоже проблем нет. Проблемы с нравственностью, поскольку нравственность – это мера применения или неприменения моральных норм в реальных поступках людей. Вот здесь у современных россиян проблемы и начинаются. Моральные нормы существуют, только реализуются они далеко не лучшим образом. Следовательно, сверхзадача, стоящая перед предметной областью ОДНКНР, – это попытка изменить к лучшему нравственный климата в обществе.

Если моральные нормы есть, но они не выполняются, то почему? Вынесем за скобки вопрос о социально-экономических основах морального кризиса. О том, что «худые сообщества развращают добрые нравы» известно с библейских времен [Коринфянам, 15:33]. Но решение не этой проблемы выступает предметом рассмотрения «здесь и сейчас». Причинами невыполнения моральных норм выступает или незнание, или нежелание. Или я не знаю, что так поступать нельзя, или не хочу поступать как следует. Первое «лечится» обучением, второе – воспитанием. И новая предметная область направлена как на одно, так и на другое, поскольку от ее изучения ожидают «знание основных норм морали, нравственных, духовных идеалов, хранимых в культурных традициях народов России, готовность на их основе к сознательному самоограничению в поступках, поведении, расточительном потребительстве» [Письмо Минобрнауки, 2015, с.89].

Целью дисциплин предметной области ОДНКНР является формирование у школьников мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур, религий и мировоззрений. На быденном языке это означает понимание двух простых идей.

Первая. Если у народа есть некая прошедшая сквозь века традиция, то она никогда не появляется беспричинно. Ее зарождение всегда чем-то обусловлено. Если же эта традиция кажется мне странной, смешной или нелепой, то это говорит не о народе и не о традиции, а о моем незнании ее причин.

И вторая. Если мы с тобой по-разному едим (ты вилкой, а я палочками), молимся (я в храме с фресковой росписью, а ты в храме, где не может быть изображения живого) или оцениваем события прошлого, то это еще не основание считать друг друга врагами. Отсюда и понимание культуры как накопленного исторического опыта жизнедеятельности людей и (при всем уважении к истории и литературе) культурологический подход как основной для данной предметной области.

Одним из основных при формировании содержания предметной области «ОДНКНР» должен выступать регионально-краеведческий подход, предполагающий изучение духовно-нравственных ценностей, прежде всего, на основе культуры народов родного края. В этом смысле он связан с принципом рамочной структуры, когда инвариантный компонент дополняется вариативными знаниями, основанными на материале малой родины. Ознакомление с элементами духовно-нравственной культуры может стать основой формирования системы ценностей и нравственных качеств личности, позволяющих ей социализироваться в своей естественной среде, частью которой являются быт, традиции, этические нормы и нравственные правила, религиозная культура региона. При этом у учащегося происходит осознание того, что малая часть большого Отечества, окружающая культурная среда – это один из элементов общероссийской культуры при всех возможных различиях фольклора, национальных костюмов, традиционного уклада быта и материальной культуры. Наш опыт позволяет это утверждать.

В 2017 году в Республике Башкортостан была разработана региональная концепция преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной

культуры народов России». Кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы предложила как концепцию, так и соответствующую программу для учащихся 5-9 классов [Примерная образовательная программа, 2018], которая включает пять содержательных модулей:

5 класс. Модуль «Главные герои в духовно-нравственной культуре народов России»;

6 класс. Модуль «Истоки духовно-нравственной культуры народов России»;

7 класс. Модуль «Республика Башкортостан – крупный центр духовно-нравственной культуры России»;

8 класс. Модуль «Духовно-нравственные ценности в традиционных религиях России»;

9 класс. Модуль «Современная духовно-нравственная культура России».

Данные концепция и программа методологически построены на основе культурологического подхода, а все содержание дисциплины соответствует 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).

Конкретный пример. В программе ОДНКНР для 5 класса предлагается тема «Мифы о главных природных стихиях (Огонь, Вода, Земля, Воздух)», на которую отводится 2 урока. 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 названных природных стихий на примерах мифов и сказок народов России, проживающих на малой Родине, в конкретном городе или районе, 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 духовно-нравственной ценности.

На уроках необходимо сочетать теоретические знания с практической деятельностью. Говоря о явлениях жизни, обычаях, традициях народов, их продуктивной деятельности и т.п., не стоит забывать, что их наглядное видение и практическое воплощение в жизнь (особенно, если сделано руками самих учащихся, увидено их глазами – например, при посещении музея, театра и т.п.) не только украсят учебный процесс, но и позволят использовать полученные знания в дальнейшем.

Предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в системе школьного образования играет важную роль. Учебный курс дополняет и интегрирует обществоведческие аспекты традиционных гуманитарных предметов. Ознакомление с нравственными идеалами религиозной и светской духовности в школе происходит в контексте, отражающем глубинную связь прошлого и настоящего. Целью преподавания основ духовно-нравственной культуры народов России является формирование у обучающихся мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, стремление к деятельному сохранению его духовных ценностей. Лучшим методологическим основанием для этого является культурологический подход.

### Список литературы

1. Письмо Минобрнауки от 25 мая 2015 г. № 08-761 «Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Совет ректоров. – 2015. – № 8. – С.87-90.

2. Примерная образовательная программа по преподаванию предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в 5-9 классах общеобразовательных организаций Республики Башкортостан / [Бенин В.Л. и др.]. – Уфа: Китап, 2018. – 176 с.

3. Слободчиков, В.И. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления / В.И. Слободчиков, И.В. Королькова, А.А. Остапенко, М.В. Захарченко, Е.В. Шестун, С.Ю. Рыбаков, Д.А. Моисеев, С.Н. Коротких. – М.: Российский ин-т стратегических исследований, 2016. – 142 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Бенин Владислав Львович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: benin@lenta.ru.

**2. Жукова Елена Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: kpnzhukova@yandex.ru.

УДК 544.013

### СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Борисов И.М., Набиев А.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** Изложен опыт использования системно-деятельностного подхода в подготовке бакалавров, магистров и аспирантов по программе "Химическое образование".

**Ключевые слова:** системно-деятельностная парадигма, химическое образование.

### SYSTEM-ACTIVITY PARADIGM OF CHEMICAL EDUCATION

**Abstract:** The experience of using the system-activity approach in the preparation of bachelors, masters and graduate students under the program "Chemical Education" is described.

**Key words:** system-activity paradigm, chemical education.

Химия и как наука, и как предмет в образовательных учреждениях базируется на эксперименте. Этим определяется её специфика. Вследствие этой особенности химии как предмета в образовательных учреждениях в парадигме химического образования

востребован системно-деятельностный подход к подготовке химиков с академической степенью бакалавра и магистра и ученой степенью кандидата наук. Системный подход предполагает реализацию принципа «от простого к сложному». Он включает в себя применение теоретических знаний, полученных на лекциях, сначала во время учебных лабораторных работ на практикумах, т.е. теоретические знания, изложенные на лекциях, студенты практически осваивают на лабораторных занятиях. Во время выполнения лабораторных работ приобретают умения и навыки работы с химической посудой и химическими реактивами. При этом студенты ставят самостоятельно химические опыты с использованием современных аналитических приборов. Таким образом студенты получают базовые фундаментальные знания, умения и навыки. На следующем этапе студенты выполняют курсовые работы. Тематика курсовых работ выбирается из плана научных исследований кафедры по приоритетным направлениям развития науки и техники Российской Федерации, таким как «Индустрия наносистем», «Рациональное природопользование». Логическим продолжением курсовых работ являются выпускные квалификационные работы и магистерские диссертации. Эти научные изыскания студентов представляют фундаментальные исследования, ориентированные на применение в области химического образования. Такая система учебных занятий, сопряженная с выполнением научных исследований, реализована на кафедре химии Башгоспедуниверситета им. М. Акмуллы за последние 12 лет.

Деятельностный подход заключается в формировании общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций:

ОПК-1 осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

ПК-1 способность разрабатывать и реализовать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;

ПК-2 способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

ПК-3 способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования;

СК-1 владение навыками химического эксперимента, основными синтетическими и аналитическими методами получения и исследования химических веществ.

По нашему мнению, учебных занятий недостаточно для полноценного формирования указанных компетенций. Поэтому особое повышенное внимание формированию этих компетенции уделяется во время выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, а также магистерских диссертаций.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, на которых базируется подготовка бакалавров и магистров, особо выделяют экспериментально-исследовательские компетенции. Овладение творческо-исследовательской деятельностью, согласно современным приоритетам, позволяет готовить конкурентноспособных специалистов. Исследовательская деятельность является познавательной, творческой, конструктивной, надпредметной, квазипрофессиональной. Она выступает переходной формой от внешней предметной деятельности к внутренней мыслительной, интегрирует в себе элементы обучения и профессиональной деятельности. Таким образом, исследовательская деятельность может выступать важным свойством личности, внутренней структурой преемственности на различных этапах образования, а ее развитие является интегрирующим основанием процессов общего и профессионального образования, а также самостоятельной профессиональной деятельности.

Системно-деятельностный подход включает в себя не только подготовку бакалавров и магистрантов, но и аспирантов. В качестве конкретного примера

системно-деятельностного подхода ниже приводятся результаты исследования, проведенные в кандидатской диссертации аспиранта Набиева А.А. Тема его диссертации является одним из научных тематик, реализуемых на кафедре химии, в рамках приоритетного направления развития науки и техники Российской Федерации «Рациональное природопользование». В этой работе разрабатываются теоретические основы современных эффективных конкурентных технологий утилизации промышленных содосодержащих стоков. На примере модельных систем в виде водных растворов сульфатов лития, натрия и калия показано, что изменение физического состояния раствора путем добавления спиртов в эти растворы существенно (до 280 раз) понижает растворимость солей и поэтому они самопроизвольно выпадают в осадок. Результаты этих исследований опубликованы в высокорейтинговых журналах из списка WebofScience и ВАК [1-4] и доложены на Менделеевском съезде [5-6].

Выявленный в работе способ удаления солей из водных растворов позволит создать рентабельные технологии очистки промышленных стоков и тем самым решать экологические проблемы.

### Список литературы

1. Борисов И.М., Набиев А.А., Мухамедьянова А.А., Солиев Л., Тошов А.Ф., Мусоджонова Дж.М. Электролитическая диссоциация сульфата натрия в водно-этанольных растворах // *Изв. вузов. Химия и хим. технология.* – 2017. – Т.60. – Вып. 6. – С. 59-64.
2. Борисов И.М., Набиев А.А. Константы электролитической диссоциации сульфатов лития, натрия и калия в водно-этанольных растворах // *Изв. вузов. Химия и хим. технология.* – 2020. – Т. 63. – Вып. 2. – С. 26-31.
3. Борисов И.М., Набиев А.А. Константы электролитической диссоциации сульфатов лития, натрия и калия в водно-изопропанольных растворах // *Изв. вузов. Химия и хим. технология.* – 2020. – Т. 63. – Вып. 3. – С. 16-22.
4. Борисов И.М., Набиев А. А., Корнилов В. М., Солиев Л., Ведерникова Т. Г.О влиянии спирта на размеры частиц осадков, выпадающих из водно-этанольных растворов сульфатов щелочных металлов // *Вестник Башкирского университета.* – 2020. – Т. 25. – №1. – С. 58-65.
5. Борисов И.М., Набиев А.А., Черкасов Д.Г., Солиев Л. Физико-химические свойства сульфатов щелочных металлов в водно-спиртовых растворах // XXI Менделеевский съезд по общей и прикладной химии. – СПб., 2019. – Т. 1. – С. 134.
6. Nabiev A.A., Borisov I.M., Cherkasov D.G., Soliev L. Physico-chemical properties of alkali metal sulphates in aqueous-alcoholic solutions. XXI Mendeleev Congress on General and Applied Chemistry. Abstracts. – Saint Petersburg, 2019. – Book 1: – p. 207.

### СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРАХ

**1. Борисов Иван Михайлович** – д.х.н., профессор, заведующий кафедрой химии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

**2. Набиев Аззамджон Абдухалимович** – аспирант 4-го года обучения кафедры химии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

## РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

*Боронилова И.Г., Титова С.П., Асафьева Н.В.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье раскрываются методические аспекты построения и реализации алгоритма разработки и реализации образовательной программы дошкольной образовательной организации в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, образовательная программа, методическая деятельность.

## DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS THE MAIN DIRECTION OF METHODOLOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHING STAFF

**Abstract:** The article reveals methodical aspects of construction and implementation of the development and implementation of educational programs of pre-school organizations in accordance with the requirements of Federal state educational standard of preschool education.

**Keyword:** preschool education, educational program, methodological activities.

В современных дошкольных образовательных организациях (далее ДОО) важным направлением педагогической деятельности выступает организация и реализация методической деятельности педагогического коллектива детского сада.

Как правило, данное направление деятельности непосредственно организуется старшим воспитателем детского сада – одним из наиболее опытных педагогов образовательной организации, педагогом, который имеет многолетний методический опыт организации педагогической деятельности, в том числе и опыт по разработке и реализации образовательных программ.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.11 п.1), на уровне общего образования действует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО), который, в свою очередь, определяет требования [3], регламентирующие процедуру разработки и реализации образовательной программы дошкольного образования ДОО. Данные требования каждая ДОО должна реализовать в соответствии с положениями в статьях ст.12 п. 3.1. и ст. 12 п.6. закона «Об образовании в Российской Федерации» [3].

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» [3]:

- ст. 12 п. 3.1. «К основным образовательным программам относятся: основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования».
- ст. 12 п.6. Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом

дошкольного образования с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Каков же механизм, технология разработки и реализации образовательной программы? Нормативные документы обязывают следовать следующему регламенту: образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с ФГОС ДО и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Что это обозначает на практике? Это означает, что любая образовательная деятельность, осуществляемая организациями (например, детский сад), строится на основе образовательной программы дошкольного образования. Данное обстоятельство подчёркивает особую значимость этого документа.

Это, в свою очередь, подтверждается и в приказе Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования». В нем отмечается, что всё содержание дошкольного образования определяется образовательной программой дошкольного образования (п.8) [1].

Следовательно, перед методической службой детского сада должна быть поставлена задача разработки и реализации образовательной программы дошкольного образования ДОО. Из числа наиболее опытных и компетентных сотрудников педагогического коллектива руководитель формирует рабочую группу. Основная цель деятельности данной группы – это разработка и сопровождение образовательной программы дошкольного образования ДОО. Руководитель и коллектив рабочей группы определяют: цели и задачи образовательной программы дошкольного образования ДОО в соответствии с ФГОС ДО; степень юридической ответственности за достижение целевых ориентиров дошкольного образования.

Рабочая группа, в свою очередь, может быть разделена на творческие подгруппы. Каждая из таких подгрупп будет заниматься разработкой части программы по одному или нескольким из целевых ориентиров в соответствии с ФГОС ДО.

Кроме членов педагогического коллектива в процесс формирования образовательной программы дошкольного образования ДОО должны быть включены родители воспитанников, которым разъясняются цели и задачи предстоящей работы, проводится презентация примерных образовательных программ дошкольного образования, проводится анализ предложений, высказанных родителями, которые обязательно фиксируются и учитываются.

Творческой группе (или подгруппе) целесообразно придерживаться следующей последовательности (технологии) в разработке образовательной программы дошкольного образования ДОО:

1. Выделить целевые ориентиры (в соответствии с ФГОС ДО).
2. Определить цели образовательной программы.
3. Обозначить задачи образовательной программы.
4. Определить компетенции детей (в соответствии с целевым ориентиром).
5. Разработать последовательность действий (методику, технологию работы) педагогов по достижению целевых ориентиров.
6. Определить содержание и формы привлечения родителей.

Разработанные в подгруппах части образовательной программы в дальнейшем следует обсудить на совместном заседании творческих групп. По итогам обсуждения их содержание может дополняться или корректироваться. На основании разработанных частей образовательной программы, исходя из пяти образовательных областей (выделенных ФГОС ДО), методическая служба детского сада уже моделирует образовательную программу дошкольного образования ДОО.



Технология разработки программы предусматривает, что данный разработанный проект образовательной программы необходимо направить для рассмотрения Педагогическому совету ДОО.

Далее, при условии положительного рассмотрения, программа утверждается руководителем – заведующей детского сада. Завершается данный процесс изданием соответствующего приказа.

При разработке образовательной программы дошкольного образования ДОО методической службе необходимо опираться на требования, предъявляемые к разработке и структуре программы. А именно в той части, что программа структурно состоит из следующих частей: во-первых, из обязательной части и, во-вторых, из части, формируемой участниками образовательных отношений. Эти обе части являются, с одной стороны, взаимодополняющими друг друга, а, с другой стороны, необходимыми для выполнения, реализации требований ФГОС ДО.

Обязательная часть образовательной программы дошкольного образования дошкольной образовательной организации предполагает комплексность подхода в планировании. Это обеспечивается тем, что развитие детей должно осуществляться по всем пяти основным образовательным областям (речевое, познавательное, физическое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое развитие детей), которые взаимодополняют друг друга (пункт 2.5 ФГОС ДО).

В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений образовательной программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках, методики, формы организации образовательной работы.

Объем обязательной части образовательной программы должен составлять не менее 60% от ее общего объема; части, формируемой участниками образовательных отношений – не более 40%.

Методическая служба и заведующая детским садом должны учитывать также и возможность (при необходимости) вносить изменения и дополнения в ранее разработанную и утвержденную программу.

Порядок и регламент таких действий по корректировке образовательной программы, как правило, фиксируется в пояснительной записке к программе.

В современной системе образования большое внимание отводится также созданию условий в ДОО для организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для этого детский сад разрабатывает адаптированную образовательную программу. А для детей с инвалидностью (если есть такие дети) также необходимо предусмотреть ещё и индивидуальную программу реабилитации ребёнка-инвалида.

Таким образом, методическая деятельность педагогического коллектива должна быть направлена на грамотную разработку и реализацию образовательной программы, а также на ее анализ и возможную коррекцию.

### **Список литературы**

1. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70464980/> – Дата обращения: 08.06.2020.

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> – Дата обращения: 08.06.2020.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/). – Дата обращения: 08.06.2020.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Боронилова Ирина Геннадьевна**, канд. пед. наук, доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

2. **Титова Светлана Петровна**, старший воспитатель МБДОУ Детский сад № 277 г. Уфа

3. **Асафьева Наталья Валерьевна**, канд. пед. наук, доцент БГУ, г. Уфа

УДК 37.01

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Вахидова Л.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье исследуются принципы системного подхода в управлении профессиональными образовательными организациями; дается анализ теории и практики применения системного подхода к управленческим задачам; рассматриваются возможности адаптации управленческих технологий для сферы образования; обозначены характеристики процесса управления образовательной организацией.

**Ключевые слова:** управление профессиональным образованием, менеджер образования, профессиональные качества руководителя образовательной организации.

## THEORETICAL BASES OF MANAGEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION

**Abstract:** The article explores the principles of a systematic approach to the management of professional educational organizations; the analysis of the theory and practice of applying a systematic approach to management tasks; the possibilities of adapting managerial technologies for education are considered; The characteristics of the management process of the educational organization are indicated.

**Key words:** vocational education management, education manager, professional qualities of the head of an educational organization.

Современные социально-политические и экономические реалии России вызвали ряд серьезных изменений в системе образования. Экономические условия, развитие рынка образовательных услуг, становление образования как отрасли экономики оказывают существенное влияние на развитие современной системы образования. Конкурентоспособность на образовательном рынке труда в современных условиях обеспечивается широким спектром профессиональных качеств руководителей образовательных учреждений, включающим определенную управленческую подготовку, результатом которой является готовность управлять коллективом и самим собой.

В настоящее время перед системой профессионального образования стоит проблема, суть которой заключается в поиске методов сбалансированного и адекватного управления постоянно усложняющимися системами. Использование эффективных управленческих технологий является распространенной практикой в современном образовательном

пространстве. Рост их востребованности можно определить по мониторингу курсов профессионального образования, а также запросы со стороны образовательных учреждений на специалистов, иначе «менеджеров в образовании».

Менеджер образования – это управляющий процессами обучения, воспитания, развития личности, владеющий системой необходимых и достаточных знаний в области педагогики, психологии, профессионально подготовленный к управленческой деятельности в сфере образования. Современный руководитель в сфере образования должен обладать способностью осуществлять управление образовательным процессом, при этом осуществлять педагогическую деятельность. По мнению Н.Н. Щербиновой, Менеджер образования включает в себя четыре блока в сфере деятельности: 1) управленческий; 2) педагогический; 3) общительный; 4) исследовательский [15].

В настоящее время в функционал менеджера образования входят такие аспекты деятельности, как: актуальное командообразование в целях разработки и реализации востребованных образовательных программ; сбор команды одаренных единомышленников в техникуме, колледже, учебном центре для генерации новых идей в рамках конкурсной и грантовой деятельности; подготовка соответствующей документации по ним; развитие информационно-образовательной среды своего учреждения; повышение конкурентоспособности образовательной организации; реализация принципов корпоративного обучения для целенаправленного развития персонала [1,2].

Современному руководителю образовательного учреждения необходимо уметь оценивать, как скажутся на работе учреждения общие изменения состояния экономики. Существенное влияние на систему образования РФ оказал экономический кризис. Например, в сфере профессионального образования, согласно экспертным оценкам, в результате снижения платежеспособности населения (вследствие сокращения ВВП, спада промышленного производства, роста безработицы, неполной занятости и т.п.) до 25% обучающихся на внебюджетной основе в государственных и негосударственных образовательных учреждениях не смогут оплачивать образование [4].

Менеджер образования – это управляющий процессами обучения, воспитания, развития личности, владеющий системой необходимых и достаточных знаний в области педагогики, психологии, профессионально подготовленный к управленческой деятельности в сфере образования [9].

Функционирование образовательного учреждения с позиций системного подхода определяется несколькими направлениями. Одним из них является анализ существующей системы, в “законченном виде”, но в контексте актуальной терминологии. Другой способ – сравнить идеальную модель с реальной, выявить неточности, погрешности и сформулировать задачу для определения задач дальнейшего развития системы [4, 3].

Эффективное решение задач моделирования, прогнозирования и управления образовательными системами будет оправдано тогда, когда будут определены закономерности применения системного подхода как средство познания педагогических явлений. Однако, нужно избегать применения новых идей и стратегий без должной апробации и обоснования. Здесь кроется основной принцип: учета специфики образовательной организации.

Особенностью образовательного учреждения как системного объекта является его тесная связь с внешней средой. В его рамках выделяются следующие подсистемы: социально-политическая, производственно-экономическая, социально-бытовая, природно-экологическая, культурная и духовно-нравственная. Отношения с окружающей средой строятся несколькими способами: адаптация к окружающей среде с изменением ее процессов без разрушения целостности, активное воздействие на окружающую среду и ее адаптация к своим целям. Выбор стратегии будет определяться многими составными в числе которых: организованность системы образовательного

учреждения, ее позиция жизнеспособности и жизнестойкости (в плане места в рейтинге в регионе), а также определенной самодостаточностью [5].

Мы здесь понимаем, что в образовательной системе происходит постоянный обмен, т.е факторы внешней среды будут влиять на внутреннее состояние рассматриваемой системы, а также будут появляться все новые ее вариации, приводящие в ряды противоречий:

- \* между стабильностью и изменчивостью, которая обусловлена сочетанием консерватизма (традиционная функция передачи культурных закономерностей) и способности трансформироваться под влиянием изменений в обществе;

- между единством и многообразием традиционного и инновационного в рамках требований к содержанию и результатам образовательного процесса;

- \* между типизацией и унификацией образовательного процесса, позволяющих создавать для каждого студента условий для его развития ("индивидуальная траектория развития") и необходимостью соблюдения единых требований успешного обучения (например, система контроля и измерений).

Нелинейность – особенность образования как открытой системы. Именно данный факт дает возможности для ее изменения не только в настоящем, но и для будущего.

Сказанное выше дает основание полагать, что в контексте образовательного пространства регулируются функции руководителя. Активность менеджера профессионального образования будет находится не только внутри самой организации, но и на границе организации и внешней среды, что, естественным образом повлияет на принятие решения о приложении его усилий. Менеджер должен постоянно иметь дело с такими разнообразными проблемами, По выражению А. И. Пригожина, «последствия управленческих инноваций гораздо менее предсказуемы, чем последствия технологических инноваций " в результате вечной конфронтации идеала с повседневностью» [4].

Профессиональная пригодность менеджера профессионального образования определяется как отношение значения принятых управленческих решений в стоимости управленческих инноваций, которые были привлечены для обеспечения этих решений.

Еще одна интересная деталь, по мнению Х. Рейзингера, поколение миллениалов, иначе «сетевое поколение» обладают необходимыми качествами, которые необходимы для управления образовательными организациями, а именно: огромные сети подключения, они умны, способны работать в группе, мобильны, способны искать творческие и простые решения для сложных задач [13].

Чтобы выбрать управленческое действие, определить его содержание, характер, цель и для его реализации, руководитель должен видеть в системе детали, блоки, подсистемы, элементы, составляющие структуру. Основой аналитической деятельности менеджера образования является учет взаимосвязей всех подструктур, явлений и процессов. Как правило, все системные связи называются системными: подчиненными (вертикальными), координационными (горизонтальными), последовательными [6, 10, 12].

Основными в характеристике процесса управления образовательным учреждением являются

- \* системно-структурный аспект;
- \* системно-функциональный аспект;
- \* исторический аспект;
- коммуникативный аспект;
- информационный аспект;
- управленческий аспект [7].

Для уточнения запросов работников системы образования – директоров учебных заведений, заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, был проведен опрос, который показал, на что необходимо сделать акцент при подготовке кадрового

резерва. Прежде всего это вопросы моделирования и проектирования образовательных систем с учетом особенностей образовательной организации. Второе, совершенствование навыков решения управленческих проблем и вопросов в области образования с точки зрения системного подхода. Третье, знание и дальнейшее применение актуальных технологий управления для решения различных практических проблем в современном учебном заведении [5].

В процессе обучения приходит понимание, что сложно осуществить, например, самоорганизацию в отдельно взятой подсистеме, не затрагивая иерархии всей педагогической системы или образовательной структуры. Поэтому последовало предложение директоров школ (94% из общего состава управленцев этого звена) обучать системному мышлению через «погружение» в него всего коллектива на базе конкретного учебного заведения – и целенаправленно и комплексно передавать «маленькие секреты, которые при масштабировании дают большие преимущества» [8].

Менеджеру нужно «знать и понимать всю схему» действий, тогда «это не будет проблемой для его правильного построения» [11]. При этом отмечалось его способности предвидеть: важно понять качественные характеристики состояния системы, которые будут определять потребность в управленческих решениях (или их противопоказания).

Руководитель должен осознавать неоднозначность последствий принятия решений по любой инновации и процесса ее внедрения. Решение руководства не требуют затрат, сопоставимых с техническими и часто являются более эффективными, но они связаны с изменением корпоративной культуры и поведенческих привычек членов организации, поэтому их реализация может быть сложной. Менеджер образования должен помнить еще один момент: «период стыковки» традиционного и инновационного может сопровождаться дезорганизацией и нестабильностью в организации [14].

Самые сложные и спорные сферы применения управленческих усилий: разработка стратегии организации и изменение организационной структуры (реструктуризация, сокращение или увеличение численности персонала, ротация персонала и т.д.).

Большинство успешных профессиональных образовательных организаций базируются на авторитете директора, который имеет инновационное мышление, способность убеждать и лидировать. Часто бывает так, что если на его место приходит другой руководитель, то в большинстве случаев образовательная организация теряет статус.

Освоение управления позволяет нам преодолеть стереотип структурного мышления, предусматривающий единую истинную версию вертикальной системы управления командными и административными системами, и перейти к горизонтальной, системы профессионального сотрудничества (стиль корпоративного управления с учетом индивидуальных интересов). Согласно системного мышления, структура – это способ взаимосвязи элементов системы.

Здесь нужно понимать следующее: трудно осуществить, например, самоорганизацию в единой подсистеме, не влияя на иерархию всей образовательной структуры.

Таким образом, системный подход и системное мышление в сфере управления образованием служат: для преодоления мышления, порождающего проблемы; выявления и разрушения обыденных стереотипов; понимания способов управления в соответствии с принципами системного мышления; развития способности понимать функционирование составных частей систем по отдельности и в совокупности; адекватного устанавливания взаимосвязей между внешними и внутренними по отношению к системе процессами и явлениями; выработке умений задавать правильные вопросы и анализировать будущее поведение систем; приобретению готовности менять структуру системы, связи между ее элементами и их функционал.

### Список литературы

1. Андрюхин С. Если руководитель ставит задачи и сам начинает выполнять работу за своих подчиненных – грош ему цена [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. – 2014. – № 20 (312). – С. 11-21. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?313>.
2. Вахидова, Л.В. Теоретические аспекты подготовки специалистов в изменяющихся условиях / Л.В. Вахидова, В.Г.Иванов, Э.М.Габитова: коллективная монография. – Уфа: БГПУ им. М. А.Камулла, 2016. – 167 с.
3. Горлицына, О.А. Формирование графической компетентности будущих учителей технологии моделированием знаний [Текст] / О.А. Горлицына, С.В.Горлицын // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т.1. – №4. – С. 48-49.
4. Дружинин Е. С. Управленческие нововведения: неопознанные ресурсы – интервью с А. И. Пригожиным [Электрон. ресурс] // Интернет-портал HRM.RU. Режим доступа: <http://hrm.ru/db/hrm/17CA90AC16230253C3256AAB00414694/category.html>.
5. Евдокимова М. В. Портрет менеджера образования [Электрон. ресурс] // Совместный Европейский проект Темпус IV «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента». Режим доступа: <http://tempus.novsu.ru/mod/resource/view.php?id=38>.
6. Жилин В. И. О методологической обоснованности синергетизации педагогики [Электрон. ресурс] // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2010. Серия «Философия. Социология. Культурология». – Вып. 18. – № 20 (201). – С. 104-109. Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/2010/019.pdf>.
7. Золотов В. И. Проблемы управленческого консалтинга в России [Электрон. ресурс] // Образование и наука в третьем тысячелетии: сб. трудов 3-й Международной научно-теоретической конференции. Сайт Алтайского экономико-юридического института. Режим доступа: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/zolotov.html>.
8. Круглова В. Эффективность достигается «маленькими шажками»... [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. – 2014. – № 21 (313). – С. 13-21. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>.
9. Ключникова Л.Ф. Современный менеджер образования // Педагогические науки. Проблемы подготовки специалистов. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/2\\_126054.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/2_126054.doc.htm)
10. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Синергетика и учебный процесс. М.: РАГС, 1999. – С. 8-18.
11. Любченко О. И., Карпова С. И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиции системного подхода [Электрон. ресурс] // Вестник Тамбовского гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 7 (111). – С. 197-203. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/90257546.pdf>.
12. Мукушев Б. А. Синергетика как новая методология модернизации современного образования [Электрон. ресурс] // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы десятой юбилейной Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. / науч. ред. А. Н. Крутский, О. С. Косихи. – Барнаул, 2014. – С. 9-10. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/60312936.pdf>.
13. Райзингер Х. Поколение М – рабочая сила завтрашнего дня? [Электрон. ресурс] // Управление персоналом. – 2014. – № 21 (313). – С. 5-11. Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/magazine.html?314>.
14. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

15. Щербинова Н. Н. Модель менеджера образования [Электрон. ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2012/05/12/model-menedzhera-obrazovaniya>.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Вахидова Люция Вансеттовна**, кандидат педагогических наук, доцент Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, e-mail: vahidovalv@mail.ru

УДК 544.013

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕАКЦИЙ ИНУЛИНА С ИОДОМ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ХИМИИ

*Ведерникова Т.Г., Хантимирова Р.Э., Рашидова С.Т., Борисов И.М.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** Предложена программа элективного курса, включающего материалы по исследованию синтеза устойчивых при хранении соединений инулина с иодом, пригодных для обогащения иодомпищевых продуктов, и описаны условия ее реализации.

**Ключевые слова:** элективный курс, инулин, молекулярный иод.

### USE OF RESULTS OF RESEARCHES OF REACTIONS OF INULIN WITH IODINE IN DESIGNING THE CONTENTS OF THE CHEMISTRY COURSE

**Abstract:** An elective course program is proposed that includes materials for the study of the synthesis of storage-stable compounds of inulin with iodine suitable for enrichment of food products with iodine and the conditions for its implementation are described.

**Key words:** elective course, inulin, molecular iodine.

Федеральный государственный стандарт общего образования, методологической основой которого является системно-деятельностный подход, определяет нормы и требования содержания образовательных программ общего образования, объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, основные требования к обеспечению образовательного процесса, служит основой для разработки программ по учебным предметам. [1]

Содержание школьного курса химии определяется общими целями обучения, содержанием самой химической науки, значением химии и местом этого предмета в системе среднего образования. Главное назначение дисциплин естественнонаучного цикла – формирование научного мировоззрения, знаний о природе, о методах ее познания. Школьный курс химии содержит краткие и обобщенные сведения из разных разделов химической науки, дидактически переработанные и последовательно изложенные в доступной для обучающихся форме. Большую часть его содержания составляют основы химии.

Требования к предметным результатам освоения углубленного курса химии должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно

отражать сформированность умений исследовать свойства неорганических и органических веществ, объяснять закономерности протекания химических реакций, прогнозировать возможность их осуществления; умений описания, анализа и оценки достоверности полученного результата; владение методами самостоятельного проведения химических экспериментов с соблюдением правил безопасной работы с веществами и лабораторным оборудованием.

Концепция химического образования в настоящее время предусматривает варьирование соотношения прикладных и теоретических знаний в зависимости от целей различных профилей обучения. Нам представляется, что сегодня можно усилить прикладную направленность школьного курса химии за счет установления смысловой связи теоретического материала с уже имеющимся в учебниках прикладным, а также и новым материалом из области биологической и медицинской химии, например, по синтезу новых иодсодержащих соединений, которые представляют интерес вследствие их чрезвычайной важности для химической науки.

На современном этапе модернизации содержания химического образования наряду с фундаментализацией и интеграцией к направлениям модернизации также относятся практическую направленность на формирование универсальных способов деятельности. Следовательно, в школьном курсе химии должны быть темы, раскрывающие взаимосвязи науки и практики, роль химической технологии и прикладной химии в жизни общества.

На этапе основного общего образования в рамках профильной подготовки, которая играет важную роль в обеспечении профессионального самоопределения обучающихся, реализуются элективные курсы, направленные на углубление и расширение предметных знаний обучающихся, подготовку их к итоговой аттестации, продолжения соответствующего профиля образования в высшей школе. Они проводятся для оказания помощи обучающимся – знакомят школьников с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду дисциплин. Для реализации поставленных задач в основной школе выделяют три типа элективных курсов [2-4]: предметно-ориентированные курсы, направленные на развитие познавательного интереса к предметам выбранного профиля, расширение и углубление знаний обучающихся по профильной дисциплине; межпредметные (интегрированные) курсы, предназначенные для интеграции знаний смежных дисциплин как необходимого условия успешного обучения в старшей профильной школе, а также курсы прикладного характера, которые показывают связь данного учебного предмета с жизнью.

Нами разработана программа элективного курса «Химия и жизнь: взаимодействие пребиотика-инулина с иодом». Курс направлен на удовлетворение познавательного и профессионального интересов, формирование способов деятельности, необходимых для решения практических задач по выявлению и решению проблем, связанных с биологической и медицинской химией на примере синтеза новых иодсодержащих соединений.

По данным ВОЗ более полутора миллиардов людей на нашей планете страдают иоддефицитными заболеваниями, в России – примерно 30 % населения. На этом фоне заболевания щитовидной железы являются наиболее распространенной формой эндокринной патологии.

Несмотря на значительные успехи в области тиреологии, многие стороны выяснения механизмов формирования, а также профилактики и лечения иоддефицитных состояний не получили окончательного решения и остаются актуальными. Кроме того в более широкой современной трактовке иоддефицита, было показано, что недостаточность иода не только является основным этиологическим фактором эутиреоидного зоба, но и приводит к развитию целого ряда психосоматических заболеваний.



Одним из наиболее перспективных способов создания высокоэффективных лекарственных препаратов в настоящее время является метод молекулярного инкапсулирования. В качестве молекулы «хозяина» в ряде случаев были успешно использованы соединения класса полисахаридов. Перспективным в этом отношении может быть полисахарид – инулин. Этот полисахарид растительного или микробиологического происхождения имеет широкий набор качеств, позволяющий ему с успехом использоваться как в фармацевтической, так и в пищевой промышленности. Кроме того этот полисахарид оказывает детоксицирующее влияние на организм.

Инулин – полисахарид формулы  $(C_6H_{10}O_5)_n$ , степень полимеризации его составляет обычно до 100 единиц, в основном не выше 60, молекулярная масса – 5000-6000. Инулин, в отличие от крахмала, не окрашивается иодом. Белый кристаллический порошок, сладкий на вкус, хорошо растворяется в горячей воде. Инулин легко гидролизруется при нагревании с водой, так же в присутствии органических (уксусной, винной) и неорганических кислот. При неполном гидролизе образуется дисахарид инулибиоза (1- $\beta$ -D-фруктофуранозил-D фруктозы), при полном – фруктоза. Гидролиз инулина происходит также под действием соответствующих ферментов – инулаз, или  $\beta$ -фруктофуранозидазы. В водно-спиртовом растворе происходит осаждение полисахарида. Это свойство используют для получения инулина из растительного материала – сначала его извлекают водой, а затем осаживают [5]

Инулин встречается в сложноцветных растениях и некоторых водорослях. Он является естественным пищевым ингредиентом, который содержится в луке, артишоке, цикории, чесноке, пшенице, изюме, бананах и др. В промышленности используется в основном инулин цикория и топинамбура. Именно в этих растениях данного полисахарида содержится больше всего: его количество достигает 20 %, что очень много. Среди чемпионов по содержанию инулина есть и более привычные нам растения – чеснок и лук, доля этого ценного компонента достигает в них 10 %. В качестве функционального пищевого ингредиента инулин используют во многих видах пищи, например, в шоколаде, мороженом, безалкогольных напитках, молочных продуктах. [6]

Среди лекарственных растений чистый инулин содержится в колокольчиках, фиалках и лилиях, в клубнях одуванчиков, нарциссов и гиацинтов. В клубнях георгина содержится до 12 % инулина [6].

Инулин – это своего рода водорастворимое пищевое волокно, а также натуральный углевод. Он представляет собой естественный пребиотик, который не переваривается пищеварительными ферментами человека и легко попадает в микрофлору кишечника. Там инулин и выполняет свою главную задачу – улучшает перистальтику, а также пищеварение, подпитывая рост и размножение полезных бифидобактерий.

Инулин получают в виде аморфного порошка или кристаллов холодным методом, без использования нагревания, что позволяет сохранить его биологическую активность. Наряду с инулином из тех же растений получают и родственные ему углеводы, которые также дают D-фруктозу (левулин, псевдоинулин, синистрин и др.). Таким образом, этот полисахарид является материалом для получения фруктозы и служит натуральной заменой крахмала и сахара при сахарном диабете.

Прием препаратов, содержащих инулин, позволяет снизить уровень сахара у диабетиков, предотвращает возникновение осложнений сахарного диабета. Инулин применяют в качестве биологически-активной добавки лечебного и профилактического питания при сахарном диабете I и II типа. Инулин показано применять при ожирении, атеросклерозе, ишемической болезни сердца, инфаркте миокарда, желчно-каменной и почечно-каменной болезнях, артритах и остеохондрозе. Для усиления действия инулина в биодобавках его сочетают с соками других растений (сельдерей, петрушка, облепиха, шиповник, калина, женьшень, солодка, элеутерококк и др.).

Проблема йододефицита определяет актуальность синтеза новых йодсодержащих соединений. Перспективными в этом отношении являются комплексы йода с полимерами, которые имеют низкую токсичность, мягкую консистенцию и способность удерживать значительное количество йода. В качестве носителей йода рассматриваются природные олиго- и полисахариды, которые обладают низкой токсичностью и высокой биологической активностью, например, циклодекстрины, пектины, арабиногалактаны и др.

В работе [7] изучено взаимодействие йода с инулином. Было проведено несколько вариантов синтеза, отличающихся условиями реакции и соотношением реагентов. В качестве растворителей использовались вода и смесь этанол-вода 1:1. Однако во всех вариантах при попытке выделения субстанции путем удаления растворителя в вакууме или при испарении на воздухе наблюдалась значительная потеря йода (до 90 %). В связи с этим был применен метод синтеза в отсутствие растворителя – метод твердофазного взаимодействия. Выполнены три варианта твердофазного взаимодействия реагентов: первый – при взаимодействии 2-х реагентов, кристаллического I<sub>2</sub> и инулина (Sold 1), второй и третий – при взаимодействии 3-х реагентов – кристаллического йода, инулина и йодида калия KI, которые отличались порядком контактирования реагентов.

Проведен подбор оптимальных условий синтеза устойчивого при хранении 3-х компонентного соединения инулина с йодом (Sold 2) с выходом продукта 90,9 %. Для подтверждения его состава и изучения свойств проведена наработка Sold 2 с использованием оптимальной методики твердофазного синтеза. Полученный продукт представляет собой аморфный порошок светло-коричневого цвета, хорошо растворимый в воде.

Установлено, что состав соединения отвечает следующему соотношению: четыре макромолекулы инулина, две молекулы I<sub>2</sub> и пять молекул KI. Образование соединения подтверждено методами ЯМР, ИК и электронной спектроскопии.

Таким образом, оптимальным вариантом синтеза устойчивого соединения инулина с йодом оказался вариант проведения реакции в отсутствие растворителя. Это может свидетельствовать о том, что взаимодействие инулина с соединениями йода происходит путем внедрения молекул йода в ассоциаты макромолекул олигосахаридов, которые обычно разрушаются при растворении. В согласии с полученными экспериментальными результатами можно предположить, что трийодид-ионы внедряются в димеры макромолекул инулина, а оставшиеся не связанными с молекулами йода молекулы йодида калия размещаются между этими димерами.

В таблице вашему вниманию представлено тематическое планирование элективного курса прикладного характера, который показывает связь учебного предмета – химии с жизнью – курса по выбору: «Химия и жизнь: взаимодействие пребиотика-инулина с йодом», разработанного на основе материала выполненной научно-исследовательской работы. Элективный курс предназначен для обучающихся 10-11 классов общеобразовательной школы и рассчитан на 16 часов.

### **Тематическое планирование элективного курса «Химия и жизнь. Взаимодействие пребиотика-инулина с йодом»**

Номер урока	Тема занятия	Форма занятия	Количество часов
1	Введение. Пища современного человека. Сбалансированный правильный набор продуктов. «Продуктовая этикетка»: информация на этикетке, этикетка товара, ГОСТ, содержание этикетки продуктов питания.	лекция	2

2	Экспертиза пищевых продуктов. Выявление соответствия исследуемых продуктов требованиям к их качеству и технологии изготовления, предъявляемым различными нормативными документами. Диета или рацион: правила соблюдения диеты. Штрих-код и расшифровка. Проверка штрих-кода.	семинар	2
3	Химические обозначения пищевых добавок. Иод в продуктах. Физико-химические свойства иода. Классификация пищевых добавок в странах Евросоюза. Международная классификация Кодекс Алиментарииус.	лекция	2
4	Инулин в пищевых продуктах. Цикорий. Польза инулина: семь полезных свойств инулина: 1. Нормализация пищеварения; 2. Помощь в похудении; 3.Профилактика сахарного диабета II типа; 4.Предотвращение сердечно-сосудистых заболеваний;5.Поддержание плотности костной ткани;6.Предотвращение злокачественных образований;7.Облегчение течения воспалительных поражений кишечника.	лекция	2
5	Физико-химические свойства иода. Качественная реакция на молекулярный иод I <sub>2</sub> . Взаимодействие иода с аскорбиновой кислотой. Растворение иода в органических растворителях. Обнаружение иодид-ионов I <sup>-</sup>	практическая работа	1
6	Взвешивание инулина и иода. Классификация весов в зависимости от класса точности. Устройство весов. Порядок взвешивания. Погрешность измерения массы вещества.	практическая работа	1
7	Синтез инулина с иодом. Методика твердофазного взаимодействия инулина с иодом.	практическая работа	1
8	Синтез инулина с иодом в водной среде. Методика синтеза инулина с иодом в водном растворе.	практическая работа	1
9	Методика твердофазного взаимодействия инулина с иодидом калия с добавлением кристаллического иода.	практическая работа	1
10	Анализ результатов синтеза. Обсуждение полученных результатов экспериментальных работ.	семинар	1
11	Витамины. Классификация. Авитаминоз. Гипервитаминоз. Основные правила приема витаминов. «В здоровом теле, здоровый дух»	лекция	1
12	Зачетное занятие	зачет	1
Итого:			16

Программа предусматривает проведение разнообразных форм и методов обучения: лекционных, практических работ, семинарских занятий, охватывающих

материал важнейших теоретических разделов курса и включающих выступления старшеклассников с докладами и презентациями реферативных и творческих работ, конференции (зачетное занятие). Режим проведения занятий курса – одно занятие в неделю.

Цель курса – создать условия для развития познавательного и профессионального интереса обучающихся к химии на примере изучения результатов анализа научных исследований в области синтеза новых иодсодержащих соединений, имеющих большое значение вследствие их чрезвычайной важности для биологической и медицинской химии, в частности, условий проведения реакций инулина с иодом.

Задачи курса: углубить базовые знания обучающихся по химии, повысить творческую активность и расширить кругозор обучающихся, научно обосновать важность ведения здорового образа жизни; знать подробную характеристику веществ используемых человеком (их классификация, происхождение, номенклатура, получение, применение, свойств); последствия токсического действия на организм человека; любознательность как основы познавательной активности; придать прикладную направленность практическим работам исследовательского характера для выработки у обучающихся грамотного поведения при использовании косметических средств, БАДов, лекарств и т.п.

Осуществляемая в ходе учебных занятий деятельность должна быть ориентирована на достижение результатов образования:

– *предметных*: сформированность системы знаний о химических закономерностях протекания реакций взаимодействия молекулярного иода, иодида калия с инулином в различных условиях; умений исследовать свойства неорганических (простых и сложных) и органических (углеводов) веществ, объяснять закономерности протекания химических реакций инулина с иодом, прогнозировать возможность их осуществления; владение умениями выдвигать гипотезы на основе знаний о составе, строении вещества и основных химических законах, проверять их экспериментально, формулируя цель исследования; владение методами самостоятельного проведения химических экспериментов с соблюдением правил безопасной работы с веществами и лабораторным оборудованием; сформированность умений описания, анализа и оценки достоверности полученного результата.

– *метапредметных*: находить и выделять основную и дополнительную информацию; преобразование информации из одного вида в другой; объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе выполнения задания; анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать, формулировать выводы; самостоятельно планировать пути достижения целей; осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; участие в коллективном обсуждении вопросов; представление и сообщение информации в устной форме; умение с достаточной полнотой выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

– *личностных*: осознание единства и целостности окружающего мира; осознание готовности к профессиональному самоопределению.

Занятия по данной программе проводятся для удовлетворения индивидуального интереса обучающихся к изучению химии и для помощи в выборе профиля дальнейшего обучения. Для оценки достижений обучающихся предлагается использовать зачетную форму.

Таким образом, нами предпринята попытка осмысления реализации элективного курса прикладного характера, включающего результаты исследования реакции инулина с иодом, как эффективного средства химического образования обучающихся – формирования исследовательской компетенции школьников, обеспечения возможности дальнейшего успешного профессионального обучения или будущей профессиональной деятельности старшеклассников, повышения роли

компетентного подхода в формировании у обучающихся готовности к труду в материальном производстве.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_12/m413.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf); Приказ от 29 декабря 2014 г. № 1645 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования”» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_12/m1645.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m1645.pdf).
2. Ермаков Д.С. Элективные курсы для профильного обучения / Д.С.Ермаков // Педагогика. – 2005. – № 2.
3. Каспржак А.Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе /А.Г. Каспржак. – М.: Новая школа, 2004.
4. Элективные курсы в профильном обучении / Министерство образования РФ. – Национальный фонд подготовки кадров. – М.: Вита-Пресс, 2004.
5. A. Maarten, Mensinka, W. Henderik, W. Frijlinka, Kees van der Voort Maarschalka,b, Wouter L.J. Hinrichs Inulin, a flexible oligosaccharide I: Review of its physicochemical characteristics // Carbohydrate Polymers 130.2015. 405-419.
6. Свириденко Н.Ю. Микроэлемент интеллекта // Наука и жизнь. – 2003, №10. – С. 66-70.
7. Конкина И.Г., Хантимирова Р.Э. Оптимальные условия изучения реакций инулина с йодом // Интернаука. – 2020. – №15 (144).
8. Бадретдинова Р.Р., Ведерникова Т.Г. Формирование экологической компетенции школьников при использовании производственного материала / Биоэкологическое краеведение: мировые, российские и региональные проблемы: материалы 7-й международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения д.б.н., профессора С.М.Шиклеева и д.м.н., профессора, члена-корреспондента АМН СССР М.В.Сергиевского(г. Самара, РФ, 16 ноября 2018 г.). – Самара: СГСПУ, 2018. – С. 215-218.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Ведерникова Татьяна Геннадьевна**, кандидат технических наук, доцент кафедры химии, e-mail: [tatyana.ved@gmail.com](mailto:tatyana.ved@gmail.com)
2. **Хантимирова Рада Эдуардовна**, магистрант кафедры химии, e-mail: [rada\\_gabdullina@mail.ru](mailto:rada_gabdullina@mail.ru)
3. **Рашидова Сажада Тагаевна**, кандидат химических наук, доцент кафедры химии, e-mail: [tagaevna@bk.ru](mailto:tagaevna@bk.ru)
4. **Борисов Иван Михайлович**, доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой химии, e-mail: [borisovIM@yandex.ru](mailto:borisovIM@yandex.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА М. АКМУЛЛЫ

*Галина Г.Г., Ахметова А.Т.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема изучения творчества поэта-просветителя башкирского народа М. Акмуллы с использованием информационных технологий. Литературная деятельность М. Акмуллы занимает огромное место в башкирской литературе, его произведения актуальны и сегодня. Они направлены на формирование нравственных качеств обучающихся. В работе особое внимание уделено методике изучения произведений с использованием программы Smartnotebook, приложения learning apps и т.д.

**Ключевые слова:** информационные технологии, М. Акмулла, просветитель, поэт-импровизатор.

## USE OF INFORMATION TECHNOLOGY STUDY OF THE M. AKMULLA'S CREATIVITY

**Abstract:** The problem of studying the creativity of the poet-enlightener of the Bashkir people M. Akmulla using information technology are considered in this article. The literary activity of M. Akmulla occupies a huge place in Bashkir literature, the works of the poet-improviser are still actual today. It aims at creating the moral qualities of students. Particular attention is paid to the methodology of studying creativity using the programs such as Smartnotebook, learning apps, etc.

**Key words:** information technology, M. Akmulla, educator, the poet improviser.

Мифтахетдин Акмулла ижадының хәзерге көн өсөн педагогик әһәмиәтен һәм уның нигезендә укыусыларға әхлаки тәрбиә биреү юлдарын өйрәнү айырыуса актуаль мәсьәлә [2, 51].

М. Акмулланың ижадын яңы технологияларға таянып өйрәнү уның ижад юлына карата ныгырак кызыкхыныу уята. Хәзерге заман укытыу практикаһындабайтак информация технологиялар кулланыла. Улар баланы эзәбиәт дәрәсендә төрлө йүнәлештә үстәргә һәм тәрбиәләргә булышлык итә.

Информацион-коммуникатив технологияларға таянып өйрәнелгән М. Акмулланың ижады балаларзы ла, урта мәктәп укыусыларының да тормошка карашын, намысшылык, кешелекле, аң-белемле булуы, эзәплелек кеүек күркәм сифаттарзың нигез ташын булдырыу сараһы булып хезмәт итә.

Акмулланың ижадын өйрәнгән сакта информация технологияларзы кулланыу мөмкинлеген карап үтәйек.

Мультимедиа саралары (проектор, интерактив такта). Дәрәстә мультимедиа сараларын кулланыу укытыусы эшен бик күпкә еңеләйтә һәм укыусыларза темаға карата кызыкхыныу уята. Мәсәлән, видеопроектор, интерактив такта ярзамында эзәбиәт дәрәстәрендә эзләнеү процесында яңы мәғлүмәт алыу, һөйләү телмәрен үстәреү, редакторлау; видеофильмдар карау, видеороликлар эшләү, күрһәтеү һ.б. эштәр башкарып була [5, 21]. Мультимедиа сараларын кулланып Акмулланың тормошо тураһында видеолама күрһәтергә мөмкин. Бындай сара уның тормош юлын якшырак күз алдына килтерергә ярзам итә. Артык китап укырға яратмаған укыусылар өсөн был

бик кулай вариант. Видеоязма карагандан һуң укыусылар менән әңгәмә үткәрергә мөмкин.

Шулай ук Акмулланың шиғырларына бик күп йырлар ижад ителгән. Мәсәлән, Карауанһарай төркөмө башкарыуында «Башкорттарым, укыу кәрәк!» йыры бар. Уны тыңлатып китеү зә артык булмас.

Драматургияла Акмулла образын Наил Гәйетбаев «Акмулланың ак төндәре» әсәрендә сағылдырган. Ошо әсәр нигезендә Сибай дәүләт драма театры спектакль куя, был спектакль интернет селдәрендә лә бар. Укыусылар өсөн уны карау шулай ук кызыклы булып ине.

Балаларза предметты, әзәбиәттә өйрәнергә теләк, кызыкһыныусанлыҡ тыуырыуза иң отошло алымдарзың береһе – компьютер технологияһы.

Бөгөн белем биреү даирәһендә киң танылыу ала барған был технология башкорт теле һәм әзәбиәте дәрәстәрендә актив кулланыла.

Компьютерза тестар, диагностик эштәр, күсерәү, изложение, инша языу эштәрә эшләп була. Компьютер укыусыларзың үз аллы эшен ойшторорға кулай [5, 21].

Компьютер технологияларын файзаланып, дәрәскә интерактив уйындар эшләргә мөмкин. Мәсәлән, learning apps исемле кушымта – бик уңайлы һәм кулай вариант. Бындар укытыусы үзе төрлө ижади эштәр эшләп, уларзы балаларға тәкдим итә ала. Мәсәлән, Акмулла тураһында һөйләмдәрзә хата табып, уларзы төзәтеп язырға. «Акмулла Үзбәкстан далалары буйлап сәйхәт итә» тигән һөйләмдә хаталы һүззе табып, уны төзәтергә тейеш. Белеүебезсә, Акмулла Қазақстан далалары буйлап сәйхәт итә, тимәк, хаталы һүз булып Үзбәкстан тора. Уны без кәрәкле урынға язабыз, һәм система дәрәсмә икәнән күрһәтә, кәрәкле балл куя.

Икенсе төр эш – текста төшөп калған һүззәрзе куйып язырға. Акмулланың тормошо менән бәйле текст бирелә, әммә унда кайһы бер һүззәр төшөп кала. Укыусы уларзы дәрәс һүззәр менән тултырға тейеш. Был төр эш Акмуллың биографияһы менән бәйле географик урындарзы, даталарзы иҫтә калдырыу өсөн бик якшы эш.

Акмулланың иң билдәле шиғыры «Башкорттарым, укыу кәрәк!» исемле шиғыры менән дә кызыклы эш төрө төзөргә мөмкин. Был шиғыр яңылыш эзмә-эзлектә бирелә, укыусы уның дүрт юллыктарын бер урындан икенсе урынға күсереп, дәрәс итеп урынлаштырға тейеш. Беззеңсә, был эш укыусылар өсөн еңел, сөнки Акмулланың был шиғырын һәр башкорт яттан белә тип әйтһәк яңылыш булмас.

Шулай ук, Акмулланың биографик урындары менән дә эш уйларға мөмкин. Мәсәлән, бер як колонкала Акмулла йәшәгән, укыған, уның музейы урынлашқан, уның исемендәге университет, һәйкәленең фотолары бирелгән, ә икенсе як колонкала был урындарзың атамалары язылған. Укыусы уларзы бер-береһе менән тап килтерергә тейеш. Әгәр зә укыусы барыһын да дәрәс эшләһә, Акмулланың портреты килеп сыға.

Викторинаны ла интерактив рәүештә эшләргә мөмкин. Укыусы онлайн форматта тест башкара, азакта һөзөптәһән карап, хаталар өтөндә эш эшләй ала. Был эш укыусының белемен үз аллы тикшерергә ярзам итә.

Тағы ла был программала «Кем миллионер булырға теләй?» форматында уйын эшләргә лә була. Укыусы һәр бер дәрәс яуабы өсөн балдар ала. Укыусы иң кәмендә – 500, иң күбәндә – 5000 балл йыа ала.

«Үз уйыным» исемле уйынды ойштороу уғыусыларза берзәмлек тойғонон тәрбиәләргә булышлыҡ итәсәк. Был уйынды, иһә, бер нисә төркөмгә бүленеп уйнарға мөмкин. Бында Акмулланың тормош юлы һәм ижады буйынса төрө категориялы һораулар бирелә.

Беренсе категория: Акмулланың тормош юлы

Икенсе категория: Акмулланың ижады

Өсөнсө категория: Кызыклы факттар

Дүртенсе категория: Уның исеме менән бәйле иҫтәлекле урындар.

Һәр бер категорияла 10, 20, 30, 50, 70 баллы һораузар бар. Һәр төркөм үз теләгән категорияны һайлап ала һәм яуап бирә. Әгәр уларзың яуаптары дөрөс булмаһа, уйынды икенсе төркөм дауам итә ала. Кайһы төркөм күберәк балл йыя, шул еңеүсе.

Тағы бик уңайлы ҡушымта – Smartnotebook программаһы. Был программала шулай ук бик кызыклы уйындар эшләргә мөмкин. Сағыу бизәлгән был программа балаларзың иғтибарын йәлеп итеү өсөн бик отошло. Укыусылар рәхәтләнеп, уйын аша Акмулланың ижадын өйрәнә ала.

Заман технологияларын файзаланып, шулай ук Смарт дәрес тә үткәрергә мөмкин. Бының өсөн ispring suicide 9 программаһы кулланыла. Был программа нимәһе менән уңайлы, бында презентациялар эшләр, уларзы кызыклы итеп тәкдим итергә була. Презентацияларға тауыш өстәр, видеолар куйып кулланырға мөмкин. Шулай ук, төрлө тестар эшләргә ҡулайлы. Мәсәлән, Акмулланың тормош юлы тураһында текста төшөп калған һүзәрҙе бер нисә вариант араһынан һайлап дөрөсләр урынлаштырыу.

Акмулланың сәйәхәт ҡылған ерҙәрән картала билдәләү — интерактив эштең тағы бер төрө. Бирелгән картала укыусы мәғрифәтсенең кайһы ерҙәрҙә булыуын табып күрһәтә ала.

Был уйындар барыһы ла интерактив форматта үткәрелә.

Интернет-ресурстарзың иң мөһим педагогик әһәмиәте – уларзың балаларзың укыу мотивацияһын һәм кызыкһыныусанлығын уятыуҙарында, донъяуи белемдәрән арттырыуында [4, 56].

Интернет-ресурстарзың иң мөһим педагогик әһәмиәте – уларзың балаларзың укыу мотивацияһын һәм кызыкһыныусанлығын уятыуҙарында, донъяуи белемдәрән арттырыуында. Әммә шул ук вақытта интернет-ресурстар бөгөнгө педагогика фәнендә информацион-предмет мөһите тыуырыу сараһы булып каралып, бала шәхесән үстөрөү алымы тип та билдәләнә. Интернетка мөрәжәғәт иткән баланың танып-беләү эшмәкәрлеге активлаша, әзәбиәт буйынса белеме арта, материалды эзләү һәм укыу, уны анализлау барышында телмәр эшмәкәрлегенә үзенсәлекле формалары барлыкка килә [6, 27]. Мәсәлән, видеоконференцияла ҡатнашқан балалар дәрестә телмәр эшмәкәрлеге алып бара, телекоммуникация формалары башлыса коммуникатив компетенцияны үстөрөү максатында кулланыла.

Видеоконференцияларзы файзаланып, Мифтахетдин Акмулланың ижады менән кызыкһынған төрлө төбәктә укыған укыусылар менән бергә конференциялар үткәрергә мөмкин. Хәзерге вақытта онлайн-конкурстар бик актуаль. Шуға күрә был сараны ла кулланыу мөмкинсәләге бар.

Шулай итеп, үз аллы эшмәкәрлеккә нигезләнгән әхлаки тәрбиә эше балаларзың икт-технологияларзы кулланып эшләүенә нигезләнә. Укыусылар интернет-селтәрән һәм компьютерзы файзаланып, шиғырзарзың төп идеялары тураһында эсселәр яза ала, һораузарға яуап бирә, укыусылар менән электрон почта яразында фекер алышыу үткәрә. Был дәрестәң интерактив нигезҙә барыуына булышлыҡ итә. Был саралар укыусының материалды яҡшы үзләштөрөүенә булышлыҡ итә.

### Список литературы

1. Баһауетдинова М.И., Йәғәфәрова Г.Н. Башкорт телен һәм әзәбиәтен заманса укытыу: укытыусылар өсөн ҡуланма. — Өфө: Китап, 2009. – 311 б.
2. Вилданов Ә. Х. Акмулла – яҡтылыҡ йырсыһы. – Өфө: Китап, 1981. – 280 б.
3. Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы Международной научно-практической конференции (Седьмые Акмуллинские чтения) 7 декабря 2012 г. – Уфа: Издательство БГПУ, 2012. – 824 с.
4. Ғафаров Б.Б. Әзәбиәт укытыу методикаһы. – Өфө: Китап, 2008. – 352 б.
5. Изелбаев М.Х. Мәктәптә әзәбиәт дәрестәре. Башкорт әзәбиәтен укытыу методикаһы. – Өфө: Китап, 2013. – 200 б.



6. Сысоева П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных интернет-ресурсов в обучении языку и культуре//Вестник МГУ. – 2010.– №3. – С. 26-35.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Галина Галима Галимьяновна**, канд. филол. наук, доц. каф. башкирского языка и литературы Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: galima.galina@mail.ru;

2. **Ахметова Алия Ташбулатовна**, студентка V курса факультета башкирской филологии БГПУ им. М. Акмуллы.

УДК 373.878

### ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ ДМШ В КЛАССЕ ОБЩЕГО КУРСА ФОРТЕПИАНО

*Еремкина А.И., Каримова Л.Н.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме формирования музыкально-познавательного интереса у учащихся детской музыкальной школы (ДМШ) в процессе их обучения в классе общего курса фортепиано. Авторы представляют различные подходы к рассмотрению сущности и структуры музыкально-познавательного интереса, раскрывают возможности занятий по общему фортепиано для его пробуждения и последующего развития у учащихся ДМШ на основе конкретных приемов и методов, в том числе применяемых в собственной практической музыкально-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** интерес к музыке, музыкально-познавательный интерес, учащиеся ДМШ, общий курс фортепиано.

### FORMATION OF INTEREST IN MUSIC AMONG DMSH STUDENTS IN THE CLASS OF THE GENERAL PIANO COURSE

**Abstract:** The article is devoted to the actual problem of formation of musical and cognitive interest in students of children's music school (DMSH) in the course of their training in the class of the General piano course. The authors present various approaches to the consideration of the essence and structure of musical and cognitive interest, reveal the possibilities of General piano lessons for its awakening and subsequent development in students of DMSH on the basis of specific techniques and methods, including their own practical musical activities.

**Key words:** interest in music, musical and cognitive interest, students of a music school, the basic piano course.

Одним из важных предметов для комплексного музыкального развития учащихся детской музыкальной школы является общее фортепиано. Что же даёт ученикам этот предмет? Во-первых, это возможность познакомиться с самим инструментом и его звучанием. Во-вторых, это активная форма приобщения детей к музыке отечественных и зарубежных композиторов. Мы считаем, что обозначенные нами направления оказывают существенное влияние и на формировании познавательного интереса к музыке, повышению мотивации к музыкальному обучению и освоению дополнительных инструментов.

Современная психология и педагогика подходит к проблеме развития познавательного интереса не как отдельного изолированного явления, а как свойства личности, которое способствует ее целостному развитию. При этом Г.И. Щукина отмечала, что «интерес имеет предметную направленность, носит избирательный характер» [цит по 3]. Среди важных показателей его развития исследователь определяла такие его компоненты как познавательную эмоциональную, волеую составляющую, а также свободу выбора деятельности. С этой точки зрения, общий курс фортепиано учащиеся ДМШ свободно выбирают среди множества музыкальных инструментов. И здесь важно, первый проявленный интерес к изучению данного инструмента не погас, а еще и развился.

Такие известные педагоги, как Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская и многие другие утверждали, что для усвоения знаний, формирования умений и навыков в музыке, прежде всего, нужно разбудить интерес ученика к ней [4]. Следует заметить, что в музыкально-познавательной деятельности с целью развития учебной активности интересу отводится одно из ключевых функциональных ролей, т.к. на его основе происходит:

- активизация музыкально-исполнительской деятельности, содействующей формированию лучших личностных качеств учащихся;
- повышение эффективности образовательного процесса за счет возникновения целенаправленности учебной деятельности;
- поддержание заинтересованности в познании нового через позитивное отношение к учебной деятельности, позволяющее стабилизировать весь образовательный процесс;
- развитие эмоциональной сферы личности, выполняющей побуждающую функцию к мобилизации воли для решения учебных задач;
- позитивное взаимодействие всех участников образовательного процесса, заинтересованность в результате деятельности.

Музыкальный интерес представляет собой «осознанную потребность», то есть вдумчивое отношение человека к музыкальной культуре. Мы считаем, что именно этот интерес является чертой личности и превращается в ценность для ученика.

Интерес проявляется в стремление ученика к определенной деятельности такой как: поиск интересных фактов из биографии любимых композиторов, подбор знакомых мелодий на слух и многое другое.

Огромные возможности для развития интереса предоставляются на занятиях по общему фортепиано. В первую встречу для преподавателя главное показать свою уверенность в том, что ученик способный и у него всё получится, несмотря на отсутствие музыкального инструмента дома и невозможность подготовки к уроку. В свою очередь ученик должен знать о смысле занятий, цели предмета и её достижения.

Но все мы знаем, что каждый ученик усваивает материал по своему, и что один ученик будет быстро всё «схватывать», а другой чуть медленнее. Именно поэтому преподаватель может видоизменять уроки, но с учётом того, что усвоение нового материала должно быть основано на закреплении предыдущего. Преподавателю нельзя допустить чтобы музыкальное развитие происходило «скачками», так как ученик запутается и не сможет преодолеть трудности и просто потеряет интерес к инструменту. Чтобы ученику было действительно интересно, урок нужно проводить в хорошем темпе, речь преподавателя должна быть яркая, образная, эмоциональная.

Самое главное в начале обучения игре на фортепиано для преподавателя это научить ребенка слушать свою игру, не допускать резкого и грубого звучания, прививать культуру исполнения. Мы считаем, что сразу с первых занятий нужно учить ребенка играть маленькие пьесы связно, музыкально, ученик должен понимать строение произведения, видеть в нём фразы, предложения и цезуры.

С первого урока преподавателю нужно зародить интерес к занятиям музыкой. Педагогу необходимо в беседе знакомиться с учеником, и исходя из его интересов подобрать «ключик» именно к этому ребенку и познакомить его с инструментом. В начале мы знакомимся с фортепиано в целом, его клавиатурой, октавами. Далее знакомимся с посадкой за инструментом. В работе с обучающимся используем наглядный метод, словесный и метод показа.

На практике для увлечения детей мы используем игру в ансамбле. Ансамблевую игру включаем уже на первых уроках по общему фортепиано, выделяя для этого 10-15 минут. При подборе нотного материала выбираем отрывки из музыки к мультфильмам, детским песням, так как они у детей на слуху. Вначале ребенок играет в ансамбле с преподавателем, а далее уже можно объединить с другим учеником этого же возраста и класса. После того как дети начнут уверенно играть по нотам, начинаем постепенно усложнять партии.

Г. Нейгауз писал по поводу применения данного метода работы на начальном этапе обучения детей игре на инструменте: «С самого первого занятия ученик вовлекается в активное музицирование. Совместно с учителем он играет простые, но уже имеющиеся художественное значение пьесы. Дети сразу ощущают радость непосредственного восприятия, хотя и крупницы, но искусства. То, что ученики играют музыку, которая у них на слуху, несомненно будет побуждать их как можно лучше выполнять свои первые музыкальные обязанности. А это и есть начало работы над художественным образом, работа, которая должна начинаться одновременно с первоначальным обучением игре на фортепиано» [цит. по 1, с. 34].

Так же на начальном этапе обучения для знакомства с названиями нот, длительностями используем стихотворения. Например:

Заселились ноты в дом,  
Опоздала нотка ДО,  
На линейках места нет,  
Нотке ДО дают совет:  
Размещайся поскорей-ка  
На добавочной линейке.  
РЕ боится высоты –  
Слабенькие нервы,  
Потому живёт она  
Под линейкой первой. и так далее.

Дети с удовольствием читают и запоминают стихотворения, а в дальнейшем применяем их при игре за инструментом.

Так же в работе используем метод игры, так как детям это интересно и материал усваивается быстрее. Среди музыкальных игр есть специальные, направленные на отработку определенных навыков. Мы применяем такие как:

1. Гимнастика (расслабления, освобождения игрового аппарата), упражнения для правильной постановки рук: «Геремок», «Шалтай-болтай», «Маятник», «Радуга» и другие.

2. Игры способствующие развитию ритмических навыков: «прохлопывание», сначала простых ритмических рисунков, а затем их усложнение.

3. Игры и упражнения для «устного чтения» нот в предложенном тексте – ребенок ищет определенные звуки.

Мы заметили, что знания и умения ребенка играть на фортепиано помогают ему на других предметах ДМШ таких как: хор, вокал, хореография, сольфеджио, музыкальная литература. Методические принципы фортепианной педагоги строятся на развитии слуха, эмоциональном и интеллектуальном начале, исполнительского и музыкально-теоритического образования. Конечно мы знаем, что приобщение ребенка

к искусству процесс сложный, длительный, многогранный. Нужно терпеливо учить, объяснять, понимать и развивать ощущение музыки.

Таким образом, приобщая ученика к искусству через активный труд, мы сами должны многое знать, уметь, и чувствовать психологию каждого ребенка, учитывать с какими знаниями он пришел в нашу школу. Несомненно используя все эти принципы, мы добьемся желаемого результата в обучении наших учеников. Ведь, как говорил А.Г.Рубинштейн «без обучения предмета общего фортепиано немислимо воспитание профессионального музыканта любой специальности. Именно посредством знакомства и освоения игры на этом инструменте происходит расширение кругозора, формируется музыкальное мышление, осуществляется непосредственная связь с профессиональной деятельностью» [цит. по 5].

### Список литературы

1. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика / Л.А. Баренбойм. –М.: Классика – 21, 2007.
2. Белованова М.Е. Музыкальный учебник для детей / М.Е.Белованова. – Ростов-на-Дону:Феникс, 2004. – С.190
3. Боякова Е.И. Музыкальный интерес как личностное качество в структуре эстетического сознания современных дошкольников // Социокультурная доминанта современного образования: Международный интерактивный сетевой семинар. [Электронный ресурс] URL: <http://www.art-education.ru/projekt/seminar-2010/boyakova.pdf>
4. Нарбекова А.Г., Каримова Л.Н. Развитие мелкой моторики у младших школьников в классе фортепиано / А.Г. Нарбекова, Л.Н.Каримова // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве. – Изд-во БГПУ. – 2019. – С. 294-297.
5. Электронный ресурс -<https://metior.ru/posts/111-uchebno-metodicheskaja-statja-okf-uchites-muzyke.html>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Еремкина Анастасия Ивановна**, студентка4 курса ИП БГПУ им.М.Акмуллы, преподаватель МБУ ДО«Детская школа искусств №1» г. Октябрьский
2. **Каримова Лейсян Наилевна**, к.п.н., доцент кафедры музыкального и хореографического образования БГПУ им.М.Акмуллы

**УДК 37.062.2**

### КУРАТОРСТВО, КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Ильсова З.З., Сагадеева Э.Ф.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Кураторство в высшем учебном заведении занимает важное место в качественном становлении студента, творческой личности и грамотного высококвалифицированного специалиста. Воспитательный процесс в Башкирском государственном аграрном университете осуществляется управлением по воспитательной работе совместно с высококвалифицированными преподавателями,

обладающими организаторскими способностями, умением и желанием работать с молодежью.

**Ключевые слова:** вуз, воспитательный процесс, куратор, студент, обучающийся.

## CURATING AS AN IMPORTANT ELEMENT OF SOCIALIZATION AND ADAPTATION OF LEARNERS

**Abstract:** Curatorship at the higher educational institution occupies an important place in the qualitative formation of the student, creative personality and a competent highly qualified specialist. The educational process at the Bashkortostan State Agrarian University is carried out by the Department of Educational Work together with highly qualified teachers with organizational abilities, ability and desire to work with young people.

**Key words:** University, educational process, curator, student, studying.

Важное место в жизни обучающихся в высшем учебном заведении наряду с основной задачей подготовки высококвалифицированных специалистов занимает воспитательный процесс, который осуществляется высококвалифицированными преподавателями, обладающими организаторскими способностями, умением и желанием работать с молодежью, во главе с управлением по воспитательной работе (Залилова З.А., 2016; Ильясова З.З., 2013; Лукьянова М.Т., 2018).

Образованность и интеллигентность общепризнанно ставят во главу угла развития личности и общества, как сплав умственных и этических достоинств человека. Интеллигентность включает в себя сложный комплекс нравственных качеств, а образование — один из его элементов. Интеллигентный человек ориентирован на общечеловеческие ценности, следует велениям совести, воспитан, эрудирован, тактичен, толерантен, ему свойственен интернационализм, у него обостренное чувство социальной справедливости и т.п. (Сагадеева Э.Ф., 2019; Сагадеева Э.Ф., 2009).

Кураторства в Башкирском государственном аграрном университете широко развито и всемерно поддерживается на всех уровнях. В воспитательном процессе участвуют и реализуют поставленные цели не только кураторы академических групп, а также все подразделения вуза совместно с факультетами во главе с деканами. В каждую академическую группу университета, с момента начала обучения, для руководства учебно-воспитательным процессом на 1 и 2 курсах назначается куратор. Его основная задача – помочь студентам социализироваться и адаптироваться в стенах вуза; создать дружный и работоспособный коллектив; участвовать в формировании всесторонне развитой личности обучающегося, вовлечь студентов в общественную, спортивную, творческую и волонтерскую жизнь университета.

На еженедельных кураторских часах кураторы проводят беседы и диспуты на различные темы со специалистами профиля, например, «Моя профессия», беседа о финансовой безопасности, встречи с представителями трудовой инспекции, представителями крупнейших банков – Нацбанка РФ, ВТБ, Россельхозбанка и тд. Обсуждают нравственный облик студента, правила поведения в вузе, общезитии и в общественных местах, взаимоотношения личности и коллектива, успеваемость. Прививается здоровый образ жизни и основы толерантности, ведется профориентационная работа с приглашением специалистов с производства, поднимаются проблемы любви, дружбы, брака, семейных ценностей, затрагиваются проблемы экономики, экологии в стране и мире и многие другие аспекты современной жизни. Также решаются текущие задачи и проблемы обучающихся.

Кроме этого для всех первокурсников в целях ознакомления с Альма-матер проводятся экскурсии в музеи университета: истории БГАУ; коневодства, пчеловодства и зоологии; почв; анатомии; музей А.А. Книсса, зимний сад и т.д. Кураторы

организуют различные мероприятия и вне стен университета, в том числе выезды на ведущие предприятия и хозяйства республики. Группы в сопровождении кураторов ежегодно посещают музеи столицы республики: Национальный музей, музей Нестерова и др., художественные галереи, выставки, экспозиции различных художников; являются частыми гостями академических (русского, башкирского, татарского) театров, так в 2019 – 2020 гг. посетили спектакли «Возлюбленная моя» (Национальный театр им. М. Карима), «Будьте здоровы» и "Необычная история в обычной деревне" (Башдрамтеатр им. М. Гафури), балет «Спартак» (театр Оперы и балета), «Королева красоты» (Татарский театр «Нур») и другие. Студенты совместно с кураторами посещают концерты симфонического оркестра, Башкирскую филармонию, планетарий и ботанический сад.

Много мероприятий организуется центром эстетического воспитания Башкирского ГАУ, например, мисс БГАУ, А ну-ка парни, Рокфест, День влюбленных, различные конкурсы, фестивали, тренинги и т.д.

Студенты вместе с кураторами участвуют во многих общественно-значимых патриотических мероприятиях, таких как «Бессмертный полк», встречах с ветеранами войны и труда, и др.

Второй дом студентов – общежитие, также не остается без внимания кураторов. Они регулярно посещают, знакомятся с бытом и проблемами обучающихся, помогают в их решении; организуют досуг и проводят различные мероприятия: спортивные, творческие, учебные, научные, благотворительные, развлекательные, олимпиады, викторины и т.д.

В республике ежегодно организуются различные спортивные мероприятия европейского и международного масштабов, которые студенты также посещают совместно с кураторами. В 2019 году обучающиеся первого курса посетили Молодежный образовательный Форум «Я – гражданин», приняли участие в Параде студенчества Республики Башкортостан, участвовали в учениях по антитеррористической безопасности и БЖД.

Студенты различных курсов организованно ходят на хоккей на игру любимой команды – Салавата Юлаева, а также на футбольные матчи. В 2018 году обучающиеся первого курса посетили и приняли участие в Первых Евразийских студенческих играх боевых искусств.

Ребята вместе с кураторами принимают активное участие в волонтерской деятельности, в субботниках, раздельном сборе отходов, работе в теплицах, санитарных днях и других экологических акциях. Так, не остались без внимания акция «Зеленая весна» и «90 видов деревьев в честь 90-летия университета».

Ежегодно проводится цикл лекций приглашенных различных врачей-специалистов, показываются различные проблемные фильмы во время кураторских часов, проводятся беседы о здоровье, гигиене, вредных привычках. Кураторы следят за посещаемостью занятий студентами и обсуждают возможности ликвидации задолженностей и отработки пропущенных занятий по изучаемым дисциплинам.

Таким образом, кураторство в вузе – важнейший элемент качественного становления студента как творческой личности и грамотного высококвалифицированного специалиста.

### **Список литературы**

1. Залилова З.А. Интересные результаты кураторской работы / З.А. Залилова // Актуальные вопросы бухгалтерского учета, статистики и информационных технологий: сб. научных статей. Мин-во сельского хозяйства Российской Федерации, Башкирский гос. аграрный ун-т. – Уфа, 2016. – С. 33-36.

2. Ильясова З. З. Обратная связь – мощное средство обучения / З.З. Ильясова // Современное вузовское образование: теория, методология, практика: материалы

Международной учебно-методической конференции. Мин-во сельского хозяйства РФ, Башкирский гос. аграрный ун-т. – 2013. – С. 178-179.

3. Лукьянова М.Т. Механизмы совершенствования качества учебно-методического процесса на экономическом факультете // М.Т. Лукьянова // Новые информационные технологии в образовании и аграрном секторе экономики: сб. материалов I Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 306-210.

4. Сагадеева Э. Ф. Роль и значение работы куратора в вузе/ Э.Ф. Сагадеева: сб. научных статей, посвящ. 70-летию профессора кафедры бухгалтерского учета, статистики и информационных систем в экономике д-ра экономических наук Хабирова Гамира Ахметгалеевича. – Уфа, 2019. – С. 82-84.

5. Сагадеева Э.Ф. Опыт кураторской работы в Башкирском государственном аграрном университете / Э.Ф. Сагадеева // Проблемы повышения качества учебно-методической работы в вузе: опыт и инновации: сб. научных трудов. Российский университет кооперации, Башкирский кооперативный институт (филиал). – Уфа, 2009. – С. 128-131.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Ильсова Зулейха Закуановна**, канд. биол. наук, доцент кафедры инфекционных болезней, зоогигиены и ветсанэкспертизы, Zuleicha@yandex.ru

2. **Сагадеева Эльза Фаизовна**, старший преподаватель кафедры бухгалтерского учета, статистики и информационных систем в экономике, evonimus@mail.ru

УДК 373.878

### ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Каримова Л.Н., Ханнанова З.К., Валиева С.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации музыкально-игровой деятельности детей дошкольного возраста на основе применения музыкально-компьютерных технологий. Авторы раскрывают специфические возможности музыкального искусства и музыкально-игровой деятельности в формировании целостной научной картины мира у дошкольников, позволяющей научить ребенка взаимодействовать с окружающей действительностью, с самим собой, с другими. В статье предложены способы и формы применения музыкально-компьютерных технологий в различных видах музыкально-игровой деятельности детей-дошкольников существенно повышающих качество образовательного процесса, делая его более увлекательным, насыщенным и комфортным для детей и педагогов.

**Ключевые слова:** музыкально-игровая деятельность детей, музыкально-компьютерные технологии.

### ORGANIZATION OF CHILDREN'S MUSIC AND PLAY ACTIVITIES BASED ON MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES

**Abstract:** The article is devoted to the problem of organizing music and play activities of preschool children using music and computer technologies. The authors reveal the specific possibilities of musical art and music-playing activities in the formation of a complete scientific picture of the world for preschoolers, which allows them to teach the child to

interact with the world around them, with themselves, with others. The article suggests ways and forms of using music and computer technologies in various types of music and game activities of preschool children that significantly improve the quality of the educational process, making it more exciting, rich and comfortable for children and teachers.

**Keywords:** children's music and play activities, music and computer technologies

В воспитании детей с самого раннего возраста музыке и всему, что с ней связано отводится одно из важных мест. Объясняется это, с одной стороны, спецификой данного вида искусства, т.к. музыка отражает отношение человека ко всему миру, ко всему, что происходит вокруг и в человеке, с другой, психологическими особенностями восприятия ее детьми, особенно детьми-дошкольниками, что позволяет развивать в них «позитивное отношение к художественно-образному и ценностному освоению действительности» [1, с. 8].

В связи с этим, начальное музыкальное образование играет очень важную роль в становлении ребенка, с помощью музыки, музыкально-активной деятельности у детей появляется возможность войти в мир социальных отношений. Музыка выступает в качестве одного из возможных языков, на которых дети узнают об окружающем их мире, о мире предметов и природы и, самое главное, о мире человека, его эмоциях, чувствах и переживаниях.

В настоящее время современная дошкольная педагогика озабочена поиском инновационных подходов, новых интерактивных методов и приемов музыкального воспитания и обучения детей. Безусловно, процесс усвоения социального опыта и культурных достижений активной и продуктивной происходит в деятельности. Так, формирование психических свойств и личностных качеств человека свершается на основе освоения различных видов деятельности, данный процесс не имеет временных рамок, т.е идет на всем протяжении человеческой жизни.

Одним из самых доступных видов деятельности, способствующей формированию целостной научной картины мира у дошкольников, является музыкальная деятельность. Она позволяет на основе эмоциональных образов донести и воспроизвести сложные процессы мироустройства. Музыкальная деятельность дошкольников – это различные способы и средства обучения детей музыкальному искусству и через него взаимодействию с окружающим миром, а также с самим собой и другими.

Известно, что ведущим видом деятельности дошкольника является игра, а основным ее принципом – тесная связь с музыкой. Через игровые движения происходит более глубокое проникновение и понимание музыкального искусства детьми, т.к. музыка, ее характер, ее музыкально-выразительные средства (темп, тембры, динамика, метр и др.) вызывают движения определенной природы, придающие им ту или иную эмоциональную окраску.

Источником идей для проведения музыкально-игровых занятий для дошкольников в детской образовательной организации является сама жизнь детей, поэтому по тематике и по содержанию они могут быть очень разнообразны. Они принимают различные формы, могут инициироваться творческой инициативой, исходящей как от самих детей, так и извне, поэтому от музыкального руководителя требуется особое, очень деликатное руководство, иногда можно спонтанно и быстро удачно организовать, а порой необходимо предварительное планирование, продумывание и создание определенных условий, способствующих развитию самостоятельности у дошкольников. Следует особо отметить, что в процессе музыкально-игровой деятельности ребенок учится использовать накопленный музыкальный опыт в своей жизненной практике, формирует музыкальные навыки и способности – в новой среде, в самостоятельной музыкальной и игровой деятельности в соответствии со своими интересами и желаниями.



Наряду с классическими музыкальными инструментами, которые используются для обучения дошкольников, набирают популярность музыкально-компьютерные технологии (далее МКТ), которые обладают широким спектром возможностей. Эти технологии открывают новые возможности для творческих экспериментов.

Под информационными технологиями подразумевается использование интернета, компьютера, проектора, интерактивной доски и т.д. Это современное и эффективное средство развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста, значительно расширяющее возможности представления информации для детей. С помощью информационных технологий можно создавать видеофайлы, презентации, учебную литературу, дидактический материал, что позволяет в интересной форме знакомиться с музыкальными инструментами, прослушивать в качественном звучании музыкальные произведения, самим создавать аудиофайлы с озвучиванием героев мультфильмов и т.д. Внедрение музыкально-компьютерных технологий в образовательный процесс дошкольной организации, использование мультимедийных устройств и электронных музыкальных инструментов в образовании позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным, разнообразным и эффективным. Это способствует развитию ребенка, формирует у него желание получать новые знания, постигать и осваивать окружающий мир.

Музыкально-компьютерные технологии характеризуются сочетанием различных видов представляемой информации (речь, музыка, рисование), поэтому оказывают наибольшее влияние на формирование личности ребенка. Так, использование мультимедийных технологий, таких как мультимедийная презентация, позволяет более эффективно развивать у детей все виды восприятия: зрительное, слуховое, чувственное, вовлекая в учебный процесс все виды памяти: зрительной, слуховой, образной, ассоциативной и т.д.

МКТ включаются во все виды музыкальной деятельности детей. Так, процесс слушания музыки сопровождается презентацией, эмоционально-усиливающей восприятие художественных образов, способствуя наилучшему запоминанию прослушанного произведения. Помимо этого с помощью презентации происходит знакомство детей с творческим путем того или иного композитора посредством представления портретов, картин с изображением эпохи, концертных залов и театров, в которых проходили премьеры сочинений и музыкальных творений композиторов. Это способствует развитию познавательной активности дошкольников, усиливает впечатление и интерес, мотивирует к дальнейшему изучению.

В певческой деятельности применение МКТ связано с демонстрацией слов на экране (для детей умеющих читать), демонстрации ярких ассоциативных картинок для лучшего запоминания текста, различные электронные иллюстрации. Также используются специальные упражнения для распевания «голосилки», позволяющие в музыкально-игровой форме развивать начальные певческие навыки (дикцию, дыхание, плавное ровное пение, чистоту интонации).

В музыкально-ритмической деятельности при разучивании танцев, музыкально-ритмических движений применяется просмотр обучающих видео, что позволяет более эффективно, в более короткое время, еще и в увлекательной форме выучить все. В помощь музыкальным руководителям разработаны целые дидактические комплекты и игровые пособия с аудио-приложениями, такими как «Песня, танец, марш», «Зайцы на лужайке», «Музыкальный калейдоскоп». Все эти комплекты, созданные на основе музыкально-компьютерных технологий направлены на решение различных музыкально-образовательных задач: на восприятие музыки, на формирование музыкальных представлений о звуках, инструментах, тембрах, на развитие музыкальных способностей (слуха, чувства ритма, музыкальности и др.).

В музыкальной деятельности, связанной с обучением игре на детских шумовых и музыкальных инструментах применение МКТ позволяет организовать просмотр

видеозаписей симфонического оркестра, оркестра народных инструментов, сольных инструментальных исполнителей, происходит знакомство с дирижерской профессией. Результатом подобной работы становится понимание необходимости слушать друг друга при совместном музицировании на детских шумовых и музыкальных инструментах, освоение способов правильного звукоизвлечения и игры на тех или иных инструментах. Особый интерес детей вызывает просмотр видеороликов с собственным исполнением и последующим обсуждением, что получилось, а над чем еще надо поработать.

Еще одним эффективным способом использования музыкально-компьютерных технологий в работе с детьми на музыкальных занятиях является показ образовательных фильмов, мультфильмов и фильмов с музыкальным сопровождением. Например, показ детям мультфильмов, главные герои в которых играют на тех или иных музыкальных инструментах. Можно также использовать на уроке сказки, в которых представлена мировая музыкальная классика, относящаяся к определенному предмету. Такая форма работы способствует развитию у детей образного мышления, способности выделять особенности музыкальных средств выразительности, формировать представления об одном и том же художественном образе в разных видах искусства, прививать эстетический вкус. Дети, основываясь на конкретных визуальных образах, сравнивают, анализируют, делают определенные логические выводы и эмоционально реагируют на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения.

Таким образом, компьютеризированное музыкально-игровое творчество детей на музыкальных занятиях в дошкольной образовательной организации способствует «вовлечению детей в музыкальное искусство в форме плодотворной творческой деятельности и развития творческих качеств личности ребенка» [2, с. 115]. Использование музыкально-компьютерных технологий в музыкально-игровой деятельности детей-дошкольников способствует качественному улучшению образовательного процесса, делает его более увлекательным, насыщенным, комфортным для детей и педагогов, охватывает все этапы и виды музыкальной деятельности.

### **Список литературы**

1. Каримова Л.Н. Формирование гуманистических ориентиров у учащихся детской музыкальной школы (на примере вокально-хоровых занятий)// Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Уфа: Изд-во БГПУ. – 2008. – С.24.
2. Ханнанова З.К., Каримова Л.Н. Применение музыкально-компьютерных технологий в работе музыкального руководителя дошкольной образовательной организации// Музыкальное образование сегодня: проблемы и решения: материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного педагогического арт-форума «Камертон». Уфа, 2019 – С. 115-118.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Каримова Лейсян Наилевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы [lyausan72@yandex.ru](mailto:lyausan72@yandex.ru)

**2. Ханнанова Залия Камилловна**, магистрант кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы [zaliya.khannanova@mail.ru](mailto:zaliya.khannanova@mail.ru)

**3. Валиева Светлана Сергеевна**, асистранткафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы [zaliya.khannanova@mail.ru](mailto:zaliya.khannanova@mail.ru)

## ОБУЧЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ГРАФИКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАЦИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ

*Кондров А.В., Плотникова Е.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Рассматривается возможность применения национальных мотивов в обучении графическому дизайну, освещается значение использования народных традиций, этнографии в проектировании для формирования у студентов понятия художественного проектирования как своеобразной творческой школы дизайна. Анализируется работа студента и преподавателя в проектной деятельности.

**Ключевые слова:** культурные традиции, этнографические мотивы, графический дизайн, проектирование в графическом дизайне.

### EDUCATION OF DESIGN GRAPHICS OF STUDENT DESIGNERS USING NATIONAL MOTIVES

**Abstract:** The possibility of applying national motives in teaching graphic design is considered, the importance of using folk traditions, ethnography in designing for the formation of the concept of art designing as a kind of creative design school among students is highlighted. The work of the student and teacher in project activities is analyzed.

**Kew words:** cultural traditions, ethnographic motifs, graphic design, design in graphic design.

В настоящее время методика обучения дизайну является относительно молодым и интенсивно развивающимся направлением педагогической деятельности. Направление графического дизайна развивается и формирует методику дизайн образования. «Графический дизайн – это прежде всего особая форма эстетического и творческого мышления. Дизайнерские школы должны готовить студентов к созданию разнообразных систем и средств визуальной коммуникации, творчески мобильных, с широким кругозором и высоким профессиональным уровнем» [2, 9] Преподаватель в этом случае является путеводителем в проектировании визуальных коммуникаций и проектировании самого визуального языка. Именно он направляет учебный процесс создания изображения и концептуальной модели с функциональными и эстетическими формами.

В кругу забот преподавателя в проектной мастерской графического дизайна оказываются профессионально-творческие аспекты, на которые необходимо указать студенту для разработки собственного языка художественного проектирования в графическом дизайне. Выявление национальных особенностей объектов графического дизайна расширяет диапазон творческих возможностей студентов-дизайнеров. Одним из современных направлений проектирования с учетом этнокультурных особенностей конкретного региона является разработка бренд-айдентики – систем информационных и графических элементов, формирующих общее стилевое оформление объекта (упаковки, фирменного стиля и плакатов). Народное искусство, этнография во всем богатстве исторических и современных форм, во всем своем многообразии видов и техник становится атмосферой и питательной средой, творческой лабораторией и экспериментальным полем для новой сферы проектирования. Ориентация на народное искусство на традиции, этнографию, как противостояние адептам сугубо научных чисто аналитических методов проектирования формируют у студентов понятие художественного проектирования как

своеобразной творческой школы дизайна. Этнографические мотивы выступают как вариант индивидуально-образного решения графического дизайна.

Подобные проекты учат студентов "думать", но думать особо, так сказать, художественно-проектно. В процессе создания проектов, связанных с этнографическими мотивами, студенты занимаются и изучением различных видов искусств, опосредовано связанных с проектом: фотографий как источника культурных знаний, книг, рисунков, изображений, декоративно-прикладных изделий и т.д. Анализируют национальную специфику, учатся выявлять и использовать в работе наиболее полную совокупность характерных черт отдельной страны или региона, а также систематизировано проводить сравнительный анализ национальных особенностей визуального языка различных культур на основе равнозначных параметров. В этой интеграции изобразительных свойств и возможностей разных видов искусств создается специфическая проектная графика, на языке которой выполняются проектные работы. «Язык проекта представляется как бы зашифрованным, не обратимым в «чистый» сюжет, в этом смысле это суверенный мир изображений, как бы равный языку изобразительного искусства, а процесс художественного проектирования, как бы равен процессу создания станковой картины, но это картина особого рода» [3, с.43]. Студент в такой проектной работе изучает большой пласт народной культуры, что позволяет выдавать праздничное, красочное, нарядное, выразительное решение на языке графики, декоративности. Опора на традиции позволяет добиваться своеобразных технических решений. «Процесс развития графического дизайна проходит в постоянном обращении к исторически сложившимся стилям в изобразительном искусстве, архитектуре, дизайне» [2, 298].

Если рассматривать этнографические мотивы, то в настоящее время мы имеем большой выбор художественных средств и сложившихся исторических стилей. Очень важно увидеть черты этнографических мотивов народной культуры в контексте с графическим дизайном. «В графическом дизайне стиль носит концептуальный характер и выражает творческую платформу. Использование того или иного стиля в проекте необходимо для его унификации и придания ему художественной ценности» [2, 298]

Перечисленные аспекты важны не только для повышения общего культурного уровня, но и для идейного и особенно эмоционального взаимопонимания студентов и преподавателей, для создания особого, неуловимого творческого климата, который превращает их в товарищей по работе, в соавторов по созданию проектов. Индивидуальные потребности объединяются в рамках, разделяемых всеми ценностями и целей, которые способствуют доверию. Разнообразие опыта людей, составляющих команду, способствует достижению конечного проектного видения, только будучи объединенными общими ценностями. В таком подходе и творческой атмосфере проектной мастерской рождается перспектива работы преподавателя как специалиста нового типа, появляется, принципиальное качество проектирования как сфера творческой деятельности. Поиск методов, способствующих формированию у дизайнеров навыков работы с национальным компонентом графического дизайна, является актуальной и важной задачей.

Методика обучения дизайну имеет свою специфику, выраженную в том, что она направлена на реализацию основополагающих принципов и средств дизайнера, а также на решение проектных задач применительно к различным видам дизайн-объектов, определяющих степень функциональных ограничений проекта.

Преподаватель, вводя в свою работу опору на культурные ценности, ставит перед собой целью ведения курса графического дизайна – выработать у студентов умение организовывать ограниченную плоскость, пространство элементами несущих изобразительную и смысловую нагрузку, сформированную на основе традиционных визуальных кодов (цветовых предпочтений, орнаментов, национальных образов и т.д.), принятых для той или иной национальной культуры (страны, региона) и отражающих

особенности национального восприятия объектов графического дизайна, формируя в результате различные, ясно характерные композиционные образы, с условиями соответствия поставленной задачи опоры на культуру. При этом учитывая особенности выбранных или изначально заданных этнографических мотивов.

При подготовке студентов к созданию проектов, где присутствуют этнографические мотивы, можно выделить следующие этапы работы:

1. Из проектной культурно-национальной (этнографической) ситуации вычленим частную, т. е. присущую (тому или иному народу, местности и т. д.) композиционную или колористическую задачу, затем в форме (эскизов, упражнений, заданных преподавателем) «проигрываем» варианты ее решения. Найденные результаты «возвращаем» (трансформируем, вписываем) в проект, наполняя его проектное содержание.

2. Описанную выше схему работы повторяем в зависимости от количества элементов в проекте, поэтому весь ход проектирования рассматриваем как целенаправленную серию упражнений на формообразование и колористику. Конечный результат или итоговую проектную реальность в этом случае, собираем на последнем этапе, когда все элементы общей композиции и их связи получают свои «объектные» имена в итоговых выставочных планшетах, раздаточном материале, презентациях, видеороликах т. д.

Работа преподавателя со студентами сводится к следующему:

1. Теоретическое обоснование изучения национальной специфики графического дизайна, для того чтобы сформировать у студентов высокий уровень визуальной культуры через рассмотрение и последовательный сравнительный анализ большого числа произведений графического дизайна и искусства различных стран, национальных школ, авторов и исторических периодов.

2. Композиционный (плоскостной, пространственный, колористический, тоновой, фигурный) анализ предпроектной ситуации с параллельным обсуждением проектного замысла (его функционального и культурного содержания в виде формы выполнения соответствующих упражнений и коротких заданий, по теме проекта с последующим обсуждением) в практике работы подобный анализ выявляет три составляющих для дальнейшей работы.

Результат проделанной работы можно увидеть в успешной интеграции русских этнических мотивов в современную графическую культуру в проекте студентки кафедры дизайна художественно-графического факультета Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы Ёлкиной Кристины. Тема проекта: «Разработка фирменного стиля славянского этнического фестиваля». В содержании проекта прослеживается стилизация древнерусского искусства на современный лад. Цель созданного фирменного стиля – содействовать сохранению исторического наследия, развитию этнической культуры и славянских традиций, активизировать интерес молодежи к познанию этнической культуры. Созданный творческий проект фирменного стиля связан с традициями проведения славянского этнического фестиваля «Колотор», который является крупномасштабным проектом социального развития, в основе которого лежит идея возрождения мировоззрения и миропонимания, принципов жизни и традиций русского народа. Перед студентом стояла задача создания не просто фестиваля музыки, а события, которое проходило бы четыре раза в год, во время празднования главных славянских праздников (Комоедица, Купайла, Версень, Коляда), осовременить его, сделать ярким и интересным для всех (рис.1).



**Рис.1.Фрагмент проекта Ёлкиной К.: «Разработка фирменного стиля славянского этнического фестиваля»**

Еще один пример использования в графическом дизайне многообразия этнических, национальных традиций можно увидеть в разработке туристического брендинга города Уфы для создания привлекательного имиджа студентки кафедры дизайна художественно-графического факультета Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы Ахуновой Эльмиры.

В содержании проекта прослеживается актуальность темы по созданию современного туристического брендинга города, который несёт в себе культурную информацию, представленную в сжатой, национально-художественно выраженной форме, понятной без особого знания местного языка. Важной составляющей брендинга выступает инфографика на основе элементов традиционного орнамента башкирского народа, который перекликается с элементами свойственными искусству большинства близ лежащих областей и народов Евразии. Чтобы достичь сочетания современной абстрактной графики и исторического национального колорита, был создан логотип (рис.2), в котором передается гармония баланса между современностью города и его традиционной культурой. Логотип основан на национальных и современных узорах. Композиция состоит из геометрических орнаментальных форм, собранных из модулей, которые расположены вдоль визуальной горизонтальной линии, с переплетением элементов национального узора.

## РАЗРАБОТКА ЛОГОТИПА ДЛЯ ГОРОДА УФЫ



Рис.2.Фрагмент проекта Ахуновой Э.: «Разработка туристического брендинга города Уфы»

Качественный прорыв в эффективном использовании этнических мотивов в современном графическом дизайне, возможен только при вдумчивом и научном использовании проектной ситуации, с использованием традиционной культуры, ее тщательного и всестороннего изучения, понимания смыслового назначения и бережного отношения к ней.

### Список литературы

1. Барсукова, Н.И. Аксиологические основы теории и методологии средового дизайна / Н.И. Барсукова // Вестник ОГУ. – 2011.
2. Лесняк В.И. Графический дизайн (основы профессии) – М.: ИндексМаркет,2011.
3. Коник М.А. Архив одной мастерской. Сенежские опыты. – М.: Индекс Дизайн энд Пабблишинг, 2003.
4. Кондров А.В., Кондрова Е.А. Этнографические мотивы в обучении ведения проектной деятельности студентов дизайнеров направления "графический дизайн"//ДИЗАЙН. ПРОСТРАНСТВО. АРХИТЕКТУРА: материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Р.Н. Бахтизина – Уфа, 2016. – С.47-56.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Кондров Александр Витальевич**, доцент кафедры дизайна БГПУ им.М. Акмуллы, член Союза дизайнеров России. Контактный телефон: +79093474274, e-mail: [afterov@inbox.ru](mailto:afterov@inbox.ru)

**2. Плотникова Елена Викторовна**, к.п.н., доцент, зав. кафедрой дизайна БГПУ им.М. Акмуллы, член Союза дизайнеров России. Контактный телефон: +79177775850, e-mail: [plot.61@mail.ru](mailto:plot.61@mail.ru)

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ СПОРТИВНЫХ ТРЕНИРОВОК СБОРНОЙ КОМАНДЫ ПО ЛАПТЕ

*Костарев А.Ю., Юламанова Г.М.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос о проведения дистанционных занятий со спортсменами в период введения органами государственной власти режима самоизоляции с целью предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, лапта, физические качества, тренировочный процесс.

## ABOUT THE PECULIARITIES OF CONDUCTING REMOTE SPORTS TRAINING OF THE LAPTE TEAM

**Abstract:** the article considers the issue of conducting distance classes with athletes during the introduction of a self-isolation regime by state authorities in order to prevent the spread of a new coronavirus infection.

**Kew words:** distance learning, laptops, physical qualities, training process.

Спортивная тренировка в лапте соответствует общим принципам подготовки спортсменов в спортивных играх. Принцип вариативности в подготовке выражается в создании условий для проявления способностей занимающихся с учетом их индивидуальных особенностей [3]. При этом важным представляется отказ от излишней стандартизации содержания тренировочных занятий, создание альтернативных организационных форм, учитывающих материально-техническую обеспеченность и внешние условия в которые поставлены занимающиеся, в том числе по независящим от них причинам [4].

Необходимость изменения условий тренировочного процесса женской сборной команды Республики Башкортостан по лапте в период апрель – июнь 2020 года возникла в связи с введением органами государственной власти режима самоизоляции с целью предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции. В целях сохранения спортивной формы команды в период отсутствия командных тренировок нами были организованы регулярные индивидуальные тренировочные занятия в дистанционной форме на основании составленных тренером команды рекомендаций по общей и специальной физической подготовке для участниц сборной команды [2].

Тренировочные задания направлялись занимающимся еженедельно, выходные дни суббота и воскресенье. Задания состояли из упражнений для активизации деятельности различных систем и функций организма спортсменок в условиях самоизоляции и отсутствия возможности проведения полноценных тренировок в спортивном зале. Контроль за тренировочным процессом осуществлялся путем получения тренером ежедневных видео отчетов о проведенном занятии каждым членом сборной команды по лапте. В журнале учета групповых занятий тренер делал соответствующую отметку о посещении занимающимся тренировки.

В таблице 1 приведен пример еженедельного тренировочного задания, в состав которого включены упражнения с преимущественным воздействием на развитие отдельных физических качеств необходимых спортсменам при игре в лапте [1].



Таблица 1

<b>Части</b>	<b>Понедельник</b>	<b>Дозировка</b>
Подготовительная часть	Разминка Бег на месте или по квартире Скакалка Общеразвивающие упражнения Специально беговые упражнения на месте Ускорение на месте 30 сек. 5 раз, отдых до восстановления (2 мин) 5 раз восстановление до 80%	40 мин 15 минут 5 мин 5 минут 5 минут 10 минут
Основная часть	Общая физическая подготовка:  1. 20 берпи (до касания грудью пола) 2. 20 приседаний (можно с резинкой или нельбольшим весом) 20 отжиманий + 20 обратные отжимания Упражнения на пресс 10 подъем ног лёжа 10 скручивания 10 скалолаз 10 велосипед (руки за головой)	30 минут  Комплекс, работа 3 круга  Пресс 3 круга – 1 мин отдыха между кругами
Заключительная часть	Стрейчинг (растяжка) на всех группы мышц	10-15 минут
<b>Части</b>	<b>Вторник</b>	<b>Дозировка</b>
Подготовительная часть	Разминка Бег в легком темпе Общеразвивающие упражнения Специально беговые упражнения	30 минут 10 минут 10 минут 10 минут
Основная часть	Общая физическая подготовка:  1. Выпады в прыжке, меняя ноги 6×6 (12) 2. Прыжки на скакалке 70 раз 3. Жим стоя 5/3/2 литровыми бутылками наполненные водой 20 раз Упражнения на пресс: 30 сек планка 30 сек боковая планка (правая) 30 сек боковая планка (левая) 30 сек скалолаз Ловля мяча отскока от стены (бросать в стену так, чтобы тяжело было ловить)	30 минут Комплекс, работа 5 кругов 1 мин отдыха между кругами Пресс 5 кругов – 1 мин отдыха между кругами  100 раз
Заключительная часть	Стрейчинг (растяжка) на всех группы мышц	10-15 минут
<b>части</b>	<b>Среда</b>	<b>Дозировка</b>
Подготовительная часть	Разминка Бег в легком темпе Общеразвивающие упражнения Специально беговые упражнения	40 минут 15 минут 10 минут 15 минут

Основная часть	Общая физическая подготовка Подпрыгивания на полу (поочередно правой-левой) 30 сек работы/30 сек отдыха Бег на месте 30 сек работы/30 сек отдыха Выпрыгивание с глубокого приседа 30 сек работы/30 сек отдыха 20 отжиманий Упражнения на пресс: Сит-ап (упражнения для развития мышц живота). 5. Подброс мяча вверх – ловля и метание в цель (правой и левой рукой)	Комплекс работа 7 кругов  100 раз
Заключительная часть	Стрейчинг (растяжка) на всех группы мышц	10-15 минут
<b>Части</b>	<b>Четверг</b>	<b>Дозировка</b>
Подготовительная часть	Разминка Бег на месте или по квартире (если есть возможность) Общеразвивающие упражнения Специально беговые упражнения на месте	30 минут  10 минут 10 минут 10 минут
Основная часть	Общая физическая подготовка: Упражнение на пресс Упражнения на спину Отжимания от пола Упражнения на стопы Разнообразные упражнения с малым мячом	30 минут 4 подхода по 25 раз 4 подхода по 25 раз 30 раз 2 подхода по 25 раз 10 минут
Заключительная часть	Стрейчинг (растяжка) на всех группы мышц	10-15 минут
<b>части</b>	<b>Пятница</b>	<b>Дозировка</b>
Подготовительная часть	Разминка Бег на месте в высоком темпе Общеразвивающие упражнения Специально беговые упражнения	20 минут 10 минут 5 минут 5 минут

Основная часть	<p>Общая физическая подготовка</p> <p>Бег на месте ускоренно 1 мин</p> <p>30 сит-ап</p> <p>30 точки 2 литровыми бутылками</p> <p>15 махов в стороны + 15 махов вперёд 2/1,5 литровыми бутылками</p> <p>Упражнения на пресс:</p> <p>10 подъем ног лёжа</p> <p>10 скручивания</p> <p>10 скалолаз</p> <p>10 велосипед (руки за головой)</p> <p>Метание мяча правой рукой в стену стоя правым боком / также левым боком</p>	<p>Выполнение комплекса</p> <p>Комплекс, 30 мин работы (выполнить максимальное количество раундов):</p> <p>1 мин отдыха между кругами</p> <p>200 раз</p>
Заключительная часть	Стрейчинг (растяжка) на всех группы мышц	10-15 минут

#### Список литературы

1. Костарев А.Ю., Лихачева Г.Т. Особенности научно-исследовательской деятельности в русской лапте // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы X IV Международной науч.-практ. конф. /Уфимск. гос. авиац. тех. ун-т. – Уфа: РИК УГАТУ, 2020. – С.33-35.
2. Костарев А.Ю. Теоретические аспекты педагогического проектирования годичного цикла тренировки высококвалифицированных спортсменов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10 (68). С.49-54.
3. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. – 4- е изд., стереотип. – М: Советский спорт, 2015. – 464 с.
4. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта лапта, утвержденный приказом Минспорта России от 26.12.2014 N 1076 [Электронный ресурс]: Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации.– Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420248189>.Дата обращения: 12.04.2020.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Костарев Александр Юрьевич**, доктор пед. наук, профессор
2. **Юламанова Гюзель Миннихметовна**, доктор пед. наук, профессор БГПУ им. М. Акмуллы

## ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Кудинов И.В., Дорофеев А.В., Барина Н.А.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организация обучения с элементами цифровых имитационных технологий студентов педагогического образования в соответствии с профессиональными задачами и компетенциями ФГОС ВО, трудовыми действиями и необходимыми умениями профессионального стандарта педагога.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, имитационное моделирование, педагогическая деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт педагога.

### DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

**Abstract:** The article considers peculiarities of organization of training with elements of digital imitation technologies of students of pedagogical education in accordance with professional tasks and competences of GEF VA, labor actions and necessary skills of professional standard of teacher.

**Key words:** Digital technologies, simulation modeling, pedagogical activity, federal state educational standard of higher education, professional standard of teacher.

В образовательных организациях продолжается обсуждение проблемы перехода к активным технологиям обучения, позволяющим готовить будущего профессионала, способного действовать в условиях неопределенности, принимать решения, касающиеся трансформации существующей образовательной практики. Между тем в системе вузовского образования все еще большое внимание уделяется фундаментальной, теоретической подготовке в ущерб практическому усвоению обучающимися способов профессиональной деятельности. До настоящего времени остается актуальной задача разрешения противоречий между достаточно высоким уровнем теоретической подготовки студентов и низким уровнем сформированности у них практических навыков, необходимых для будущей профессии.

Как известно, «элементарной частицей» (фракталом) образовательного процесса выступают отношения, складывающиеся между его субъектами. Отношения возникают в процессе взаимодействия субъектов, которые должны быть определенным образом смоделированы, чтобы, с одной стороны, они могли в совокупности формировать реальную профессиональную среду, а с другой, актуализировать у студентов профессиональные действия сначала в простых, а далее – в более усложненных формах.

В научных трудах Р.М. Асадуллина, А.А. Вербицкого, В.С. Лазарева, И.И. Ибрагимова, В.Д. Шадрикова убедительно доказывается, что для реализации деятельностного подхода в условиях высшей школы должна быть создана специальная педагогической среде обучения, которая позволяет будущим специалистам упражняться в выполнении практических действий и операции, определяющих структуру профессиональной деятельности. При этом на большом экспериментальном материале убедительно доказывается, что речь идет не только о формировании репродуктивных действий, но и о развитии способов творческой, инновационной по своему содержанию

и направленности полноценной профессиональной деятельности. Предметная деятельность, включенная в процесс обучения, является не столько непосредственной причиной, сколько обязательным требованием для формирования мышления, сознания и субъектности учителя в целом, а не только фактором усвоения отдельных практических действий. Усложняющаяся учебно-профессиональная деятельность выступает как интегрирующая основа психических свойств и функций будущего профессионала, оставаясь при этом важным инструментом усвоения предметных, общегуманитарных и профессиональных знаний.

Теоретический анализ и конкретный опыт практической работы по организации педагогической деятельности студентов позволяет выделить ряд общих закономерностей становления профессиональной педагогической деятельности.

Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и развития педагогической деятельности. Формируясь по определенному образцу как исполнительская, предполагающая решение творческих педагогических задач, деятельность педагога приобретает черты индивидуальной, творческой.

Во-вторых, структурные компоненты педагогической деятельности постоянно меняют свои функции, взаимно переходя друг в друга – операции могут стать действиями, а действия, в свою очередь, деятельностью. Выделение действия из общей структуры деятельности, его дифференциация и специализация обогащают и развивают деятельность или формируют ее новые формы.

В-третьих, педагогическая деятельность на начальном и последующих этапах ее формирования в образовательном процессе высшей и средней профессиональной школы должна проявляться и развиваться как единая, целостная, трехуровневая система, которая включает мыслительные, эмотивные и практические действия.

В-четвертых, осознанное и целенаправленное формирование педагогической деятельности студентов происходит успешнее, если будущие учителя смогут получать ориентирующий образ такой деятельности в форме нормативно одобренного ее инварианта.

В-пятых, различные формы действий и деятельности, представленные в иерархии, обладают свойством самоподобности и взаимодетерминируют развитие друг друга.

В-шестых, педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых отношений между людьми. Лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека.

Как следствие, перед обновляющейся системой образования, в общем, и педагогического образования в цифровой среде, в частности, появилась практическая задача изменения мотивационно-целевого, содержательного и организационно-технологического компонентов высшего образования. Поэтому существует объективная необходимость в проектировании условий, предельно приближающих будущего учителя к организации и осуществлению реального образовательного процесса педагогической деятельности.

Таким образом, для реализации инновационных процессов в высшей школе и включения студентов в субъектную профессиональную деятельность наиболее результативной образовательной технологией является технология имитационного моделирования педагогической деятельности, которая способствует в процессе вузовского подготовки будущего учителя, наряду с усвоением теоретических знаний, практиковаться в выполнении педагогических действий. Педагогическая технология, в основе которой лежат закономерности становления и развития профессиональной деятельности, позволяет определить последовательность и объем упражнений, которые студенты должны выполнять под руководством преподавателя-тьютора в учебной и

внеаудиторной самостоятельной работе в специально-оборудованных для этого лабораториях.

В рамках нашего исследования под имитацией понимается подражание, создание искусственной модели реального процесса (Бизнес словарь). Поэтому, в образовательном процессе можно имитировать/конструировать модели каждого этапа педагогического процесса, специальные педагогические ситуации. Основоположниками технологии имитационного обучения являются И.Г. Абрамова, Р.Ф. Жуков, В.Ф. Комаров, В.Я. Платов, А.П. Панфилова, Г.П. Щедровицкий. Имитационные методы обучения предполагают моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Следовательно, применение данных методов позволяет отрабатывать профессиональные умения при неоднократном повторении для выработки уверенности выполнения действий и минимизации профессиональных ошибок. Для этого в образовательном процессе используются игровые методы обучения, а также специальные тренажеры, симуляторы и модели, что позволяет не только сформировать педагогические умения, но и поддерживать на необходимом уровне в течение профессиональной деятельности навыки, редко применяемые в каждодневной практике. Одним из ярких примеров имитационного моделирования является решение педагогических ситуаций, когда процесс обучения при этом превращается в поиск необходимых действий требующий применения новых знаний, что мотивирует к учению, творчеству, а также предоставляют возможности самореализации обучающихся и повышают ответственность будущего педагога за результаты своего труда.

Технология имитационного моделирования педагогической деятельности должна быть выражена в завершенной и комплексной форме образовательной системы, то есть должна быть адекватной специфике учебного процесса в вузе, но с другой стороны – обеспечивать формирование студента как субъекта педагогической деятельности. Поэтому основными характеристиками учебных имитационных моделей являются разнообразие сюжетных сценариев и визуальных форм, наличие различных каналов обратной связи, ситуационное богатство выбора, практико-ориентированность. Методами и средствами обучения при данной технологии выступают действия по инструкции, анализ конкретной ситуации, решение ситуационных задач, разыгрывание ролей, тренинги, индивидуальные задачи, игровое проектирование, кейс-метод, модерация, индивидуальный тренаж, исследование.

Образовательным процессом, базирующийся на принципах технологии имитационного моделирования педагогической деятельности, в данном исследовании рассматривается как объединение процессов обучения и самообразования, направленных на решение задач формирования и развития педагогической деятельности – осмысливание (распредмечивание), апробирование (опредмечивание) и рефлексирование в условиях имитации педагогического процесса при помощи искусственной системы [1, 2].

Образовательный процесс в высшей школе, построенный на основе технологии имитационного моделирования педагогической деятельности, предполагает конструирование и решение под руководством преподавателя усложняющихся педагогических ситуаций. При обучении студенты включаются в решение специально созданных ситуаций, что предполагает постоянную динамику в учении на опыте, максимально приближенном к практической педагогической деятельности. Также данный процесс предполагает погружение студента в ситуации, при которой применяются алгоритмические упражнения (механическое повторение), тренажеры (модели для формирования компетенций), педагогические ситуации (решение усложняющихся педагогических ситуаций). Первоначально обучающемуся предлагаются виртуальные ситуации, в которых студент чувствует себя более уверенно и естественно. Далее для обучающегося предлагается решать реальные педагогические

ситуации. Практическая реализация данного подхода оказывает положительное влияние на формирование у студентов необходимых педагогических умений и трудовых действий как части педагогических компетенций, которые в дальнейшем легко применяются в реальной жизни.

Образовательный процесс, построенный на основе данной технологии обучения, способствует формированию профессиональных умений будущих педагогов, а для оценки результатов можно использовать пятиуровневую схему, включающую допрофессиональный уровень; уровень первоначального овладения умениями; уровень ограниченной сформированности умений; а также уровень достаточной сформированности умений [7].

С целью внедрения в образовательный процесс технологии имитационного моделирования педагогической деятельности в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы был разработан комплекс специализированных лабораторий с использованием электронной образовательной среды и цифрового оборудования – центров развития компетенций бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование». Основная цель функционирования данных лабораторий – повышение качества образования, частные цели – это подготовка конкурентоспособного учителя к будущей профессиональной деятельности, легкому вхождению в профессию, уменьшение количества профессиональных ошибок, разработка и внедрение инновационных методов обучения в соответствии с современными стандартами в системе профессиональной подготовки бакалавров.

Реализация проекта комплекса специализированных лабораторий в университете проходило в три этапа.

*Этап I. Техническое оснащение лабораторий.* Монтаж, установка и настройка программного обеспечения, компьютерного и периферийного оборудования, системы контроля управления доступом, видеонаблюдения и корпоративной локально-вычислительной сети. Минимальный набор технического оснащения включает рабочую станцию, персональный компьютер, планшет графический, стереогарнитуру, веб-камеру, многофункциональное устройство, интерактивную доску, документ-камеру для отработки индивидуальных профессиональных действий или действий в малых группах.

*Этап II. Разработка содержательного насыщения деятельности лабораторий.* Содержательный компонент деятельности в лаборатории наполняется в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профессионального стандарта педагога (ПСП). Данный образовательный стандарт предполагает, что выпускник – будущий учитель должен быть готов к выполнению профессиональной деятельности: педагогической, проектной, культурно-просветительской и исследовательской (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)). В рамках реализации деятельности в специализированной лаборатории особое внимание уделяется педагогической и научно-исследовательской видам профессиональной деятельности, которые направлены на решение следующих профессиональных задач [6, 8]:

- в области педагогической деятельности:

а) изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в процессе образования;

б) обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

в) формирование образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий.

Для овладения способами решения профессиональных задач у обучающегося должны быть сформированы определенные компетенции. В процессе выполнения педагогической деятельности обучающийся должен овладеть необходимыми умениями и трудовыми действиями, которые выделены из профессионального стандарта и представлен ниже на примере одной формы работы в данной лаборатории.

*Этап III: Имитация профессиональной деятельности.* На данном этапе обучение в лаборатории проводится преподавателями, которые совместно с практикующими специалистами создают и накапливают «багаж» различных сценариев, ведут методическую работу, а также совместно с техническими сотрудниками разрабатывают и поддерживают в рабочем состоянии техническое оснащение. Сам процесс обучения построен по принципу «от простого к сложному»: начиная от простых манипуляций (например, создание интерактивных презентаций, тестов и т.д.), заканчивая отработкой действий в имитированных (специально смоделированных) педагогических ситуациях. Виртуальная образовательная среда, являющейся основой для воспроизведения имитация отдельных педагогических действий и операций в частности и педагогической деятельности в целом, согласно А.А.Калмыкову, не станет образовательной, если ограничится только информационным обменом. Для осуществления образования недостаточно только передачи знания, смысл образования в том, что личность воссоздает в себе предлагаемый ей системой образования образ. Учебный процесс в рамках преобразованной образовательной системы осуществляется на основе следующих положений [4]:

- эмоциональное воздействие при участии студентов в специально созданных событиях;
- потребность у участника в осмыслении происходящего;
- стимулировать самостоятельной деятельности студентов при освоении необходимых знаний, развитии личностно значимых, профессиональных умений;
- передавать минимальные основы необходимых знаний, формировать способы деятельности в проблемной ситуации.

Оснащение и содержание созданных лаборатории позволяет проектировать все виды взаимодействий субъектов образования. Средствами обучения для реализации технологии имитационного моделирования педагогической деятельности являются: учебные тренажеры, технические устройства обучения, виртуальные аналоги интерактивного взаимодействия, симуляторы элементов учебного процесса. Образовательная среда лабораторий позволяет студентам овладевать компетенциями, связанными с разработкой всех видов дидактических материалов, конструирование диагностических материалов и разработка методики работы с данными материалом; отработка речевых навыков объяснения материала, ведения дискуссии по изучаемой проблеме; оценивание различных видов работ и многое другое.

В процессе имитационного моделирования студенты проектируют, разрабатывают, организуют видеоуроки – это форма тренажера, где будущий педагог отрабатывает необходимые умения для организации реального учебного процесса. Обучающиеся выполняют тестовые задания, работают в интернете и электронной библиотечной системе (ЭБС). Система дистанционного обучения (СДО) – это форма алгоритмических упражнений, при которой студент оттачивает профессиональные умения путем многократного повторения. Онлайн вебинары, чаты – работа в реальных условиях, в ситуациях высокой степени неопределенности. Кратко охарактеризуем несколько форм организации цифрового имитационного моделирования педагогической деятельности.

*Видеоуроки* дают наглядное представление о дидактических возможностях проведения уроков с применением информационных технологий и решают одновременно как задачи учебно-методического обеспечения предмета, так и повышения квалификации специалистов и позволяют оттачивать педагогическое мастерство. Видеоурок – это урок в формате видеоданных, записанных на физический



носителем целью сохранения этой информации и возможности последующего её воспроизведения и отображения на устройства вывода (монитора, экрана или дисплея). К структуре видеоурока предъявляются следующие методические требования. Вступительная часть урока должна содержать следующие элементы: сообщение темы урока, обеспечение подготовки обучающимися усвоения материала (мотивация к получению знаний, актуализация знаний); основная часть урока представляет собой объяснение-изложение, сопровождаемое наглядным материалом, демонстрацией различных картинок, фотографий, таблиц и схем и т.д., пояснение, закрепление и систематизация); а заключительная часть урока – подведение итогов.

*Дистанционная работа с удаленными слушателями в режиме реального времени.* Проводится педагогом с применением активных методов обучения и направлено, главным образом, на освоение и закрепление обучающимися учебного материала, овладение методами коллективной работы и обмена опытом, отработку умений и навыков учебной и профессиональной деятельности, а также коррекцию процесса самостоятельной познавательной деятельности. Вебинары позволяют демонстрировать презентации, селл-митинги, тренинги, синхронно просматривать веб-сайты, видеофайлы и изображения и совместно работать с документами и приложениями.

*Система дистанционного обучения.* В отличие от обучения посредством Skype, когда слушатель работает в реальном времени с преподавателем, СДО предполагает наличие специальной программы (веб-сервиса) со следующими возможностями: доступ к учебным курсам, тестам, семинарам, создание уроков, размещение учебных материалов, возможность просмотра личного прогресса и достижений студентов, проверки тестов, выставления оценок, проведения консультаций, назначения правил и сроков прохождения курса и т.п.

*Разработка, размещение тестов и проведение тестирования.* Осуществляется с помощью специальных программных продуктов, подобранных студентом в соответствии с его возможностями и потребностями. Разработанные тесты представляют систему заданий различного вида, возрастающей трудности, определенного содержания, позволяющих качественно оценить структуру знаний и эффективно измерить уровень их усвоения.

*Работа в ЭБС* является инструментом образовательной системы стандартов нового поколения, позволяющим студентам получать доступ к изданиям, размещенным на сайте из любого места, где имеется выход в Интернет без каких-либо ограничений по времени доступа. Студентам предоставляется возможность интерактивной работы с книгами по всем областям знаний с регулярным обновлением и пополнением каталога за счет новых поступлений.

Таким образом, применение имитационного моделирования в учебном процессе способствуют формированию компетенций, которые позволят студентам – будущим педагогам осуществлять в школе трудовые (профессиональные) действия в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и стандарта общего образования, то есть обеспечивают готовность выпускника к профессиональной педагогической деятельности.

Для диагностики уровня сформированности педагогических умений был отобран инструментарий, который позволяет соотнести реального состояния данных умений с образцом, заданным во ФГОС ВО и ПСП (по степени их близости).

На основе данных критериев и показателей были выделены уровни сформированности педагогических умений [7]:

- допрофессиональный уровень (педагогические действия профессионально не осознанны, осуществляются на основе обыденного сознания; субъект деятельности не умеет профессионально грамотно ставить задачи и, соответственно, решать их);

- уровень первоначального овладения умениями (педагогические действия-решения профессионально осознаются крайне ограниченно; в процессе принятия

решений используется весьма небольшой круг научных знаний; решения-действия часто не целесообразны, несвоевременны, неточны, неоригинальны; задачи решаются преимущественно на уровне обыденного сознания, часто с существенными недостатками и ошибками);

- уровень ограниченной сформированности умений (профессиональная осознанность педагогических действий носит локальный характер на уровнях как обыденного, так и теоретического сознания; в решениях-действиях начинают проявляться гражданская направленность, некоторая научная обоснованность и целеустремленность; отсутствует оригинальность в решениях и действиях; операционно-процессуальные компоненты слабо сформированы, что определяет недостаточную точность действий и их своевременность; задачи решаются с разнообразными ошибками – недостаточно умело);

- уровень достаточной сформированности (имеет место научно-профессиональная осознанность действий; направленность действий определяется общественно значимой мотивацией и общечеловеческими ценностями; ориентировочной основой действий являются преимущественно научно-методические знания и профессионально отработанные навыки; целесообразность действия определяется, как правило, нужным выбором целей и средств решения задач с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также условий действий; имеет место своевременность, оперативность, точность, экономичность действий; задачи решаются в основном правильно);

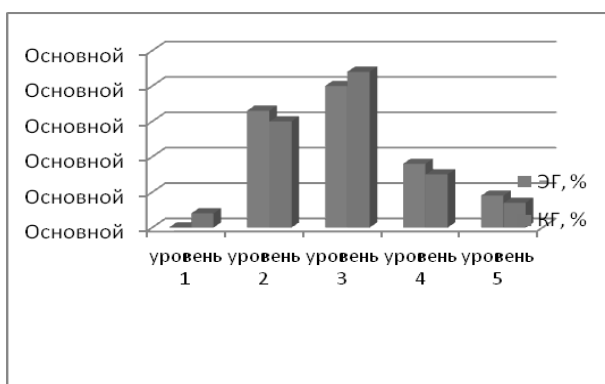
- уровень успешного владения профессионально-педагогическими действиями (имеет место высокий уровень научно-профессиональной осознанности действий; характеризуется высоким уровнем научности и теоретическим содержанием; направленность проявляется в четко осознанной гражданской позиции, высоких нравственных установках; профессиональность характеризуется сформированностью научно-методической основы действий и опыта; целесообразность отражается в правильном выборе целей образования в соответствии с принятыми стандартами; оригинальность выступает в творческом подходе к определению как форм действий, так и их содержания; освоенность профессиональных навыков, обеспечивающих точность и экономичность действий, видна в их свободном использовании; своевременность действий проявляется в их оперативном соответствии изменяющимся ситуациям практики; задачи решаются творчески и успешно).

В формирующем эксперименте приняло участие более 300 студентов педагогического направления подготовки. Обучающиеся были разделены на две группы: контрольная группа (КГ) (170 чел.) и экспериментальная группа (ЭГ) (168 чел.). Для диагностики сформированности педагогических умений использовались следующие методики: вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности (А.К. Маркова); методика выявления уровня педагогического мастерства; анкета «Совершенствование профессиональной деятельности педагога»; тест «Каков Ваш творческий потенциал?»; методики оценки готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности В. Симонова и Ю. Деметьевой, также проводилось наблюдение за деятельностью студентов при выполнении заданий. С помощью отобранных методик в ходе констатирующего эксперимента был выявлен низкий уровень сформированности педагогических умений у студентов.

На последнем этапе (после комплексной учебной деятельности студентов-будущих учителей в специализированных лабораториях по отработки педагогических умений) была произведена диагностика сформированности умений. Далее был проведен сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Целью контрольного этапа была верификация гипотезы о влиянии учебной деятельности студентов в специальных лабораториях при реализации технологии имитационного моделирования педагогической деятельности на формирование профессиональных умений, навыков и трудовых умений. Результаты сравнения констатирующего и контрольного этапов экспериментов представлены в виде диаграммы (рис. 1) в соответствии с показателями.

Результат опытно-экспериментальной деятельности продемонстрировал, что в процесс обучения в условиях включения студентов в имитационное моделирование будущей профессиональной деятельности в специализированной лаборатории оказывает положительное воздействие на формирование профессиональных педагогических умений. Поскольку студент погружен с первых курсов в профессиональную среду – в реальный и виртуальный образовательный процесс. Таким образом, было доказано, что в искусственно созданной среде (имитации в цифровой и реальной образовательных средах) под руководством преподавателя-тьютора практический опыт приобретает не менее эффективно, как и в реальности.



**Рис.1.Сравнительная диаграмма результатов тестирования до и после воздействия**

К основным достижениям студентов относятся навыки к поиску и применению информационных ресурсов, использованию информации для достижения целей (применяет новую и предыдущую информацию при планировании и создании педагогических продуктов или действий; корректирует и развивает информационный процесс для создания продуктов или действий, составляет сценарий урока с применением технических средств обучения).

### Список литературы

1. Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – 13.00.08. – М., 2000 – 389 с.
2. Асадуллин Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. – М.: Наука. – 2013. – 245 с.
3. Бизнес словарь [Электронный ресурс]: справочно-информационный ресурс поддержки предпринимателей/ Национальное Деловое Партнерство «Альянс Медиа». – Режим доступа: [http://businessvoc.ru/bv/TermWin.asp?theme=&word\\_id=25292](http://businessvoc.ru/bv/TermWin.asp?theme=&word_id=25292). – Заглавие с экрана.
4. Калмыков А.А. Психология виртуальных образовательных пространств /А.А. Калмыков // Консультант директора. – 1998. – № 5. – С. 17-22.
5. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3KFWKwrBU> (дата обращения 10.04.2017).

7. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л.Ф. Спирин. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 33 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/7995/файл/7225/Prikaz\\_1\\_1426\\_ot\\_04.12.2015.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/7995/файл/7225/Prikaz_1_1426_ot_04.12.2015.pdf) (дата обращения 10.04.2017).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Кудинов Илья Викторович**, доцент, к. пед. н., директор института физики, математики, цифровых и нанотехнологий

**2. Дорофеев Андрей Викторович**, профессор, д.пед.н., заведующий кафедрой программирования и вычислительной математики

**3. Баринова Наталья Александровна**, к. пед. н., доцент кафедры программирования и вычислительной математики

### УДК 808.5

### ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

*Кудинова Г.Ф., Курбангалеева Г.М., Попова Е.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье представлены результаты изучения специфики коммуникации в профессиональной среде, описаны универсальный и профессиональный уровни коммуникативной компетенции, рассмотрены особенности педагогической коммуникации.

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, коммуникативная компетенция, педагогическая коммуникация.

### FEATURES OF COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL SPHERE

**Abstract:** The article presents the results of studying the specifics of communication in the professional environment, describes the universal and professional levels of communicative competence, and considers the features of pedagogical communication.

**Keywords:** professional communication, communicative competence, pedagogical communication

В научной литературе последних лет, посвященной вопросам профессионального образования (Н.Н. Михайлова, М.С. Савина, О.Б. Читаева и др.) активно обсуждается проблема формирования в процессе профессионального образования ведущих навыков, ключевых квалификаций, универсальных компетенций, которые рассматриваются как «двигатели» обучения, как рычаги роста и развития личности. Например, Е.А. Рыкова определяет «ключевые навыки» как

надпрофессиональные навыки, формирование которых в процессе профессионального образования и профессиональной подготовки является важным условием мобильности и адаптивности рабочих кадров и специалистов на рынке труда [5, с. 34].

Одной из ключевых компетенций специалиста является коммуникативная, которая обеспечивает его успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. Коммуникативная компетенция означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей. В самом общем смысле коммуникативная компетенция – это способность человека решать языковыми средствами те или иные задачи в разных профессиональных сферах и ситуациях.

По мнению исследователей, коммуникативную компетенцию можно отнести к базовым навыкам – «это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [6, с. 57].

Коммуникативная компетенция – явление сложное, так как, с одной стороны, она относится к универсальным компетенциям, а, с другой стороны, является важным компонентом профессиональной компетентности. Как общекультурное явление коммуникативная компетенция представляет собой умение грамматически верно выстраивать процесс взаимодействия с различными реципиентами, умение понимать состояние партнеров по коммуникации, умение преодолевать коммуникативные барьеры и т.д. Иными словами, в подобном ракурсе рассмотрения коммуникативная компетенция является интегральным ресурсом личности социального субъекта, который вне зависимости от своей профессиональной ориентации готов к конструктивному социальному взаимодействию [2, с. 10]. Содержание профессиональных задач позволяет говорить о профессиональных коммуникативных компетенциях, которые принято определять «как динамические системы знаний, умений, опыта, обеспечивающие способность решать средствами речевой коммуникации определенный класс профессиональных задач» [3, с.267]. Если проанализировать федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, то мы увидим, что все виды профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники, предполагают владение коммуникативной компетенцией как условие их осуществления.

Таким образом, совокупность коммуникативных компетенций личности представляет собой систему, в которой можно выделить базовый и профессиональный уровни.

Как известно, коммуникационные процессы не только выражают наши инстинктивные механизмы; они в гораздо большей степени обусловлены социально. Выбор темы, средств коммуникации, характер взаимодействия между коммуникантами, доступ к информации, даже скорость и точность передачи сообщений и многие другие аспекты зависят от целого ряда социальных факторов. Как писала В.П. Конецкая: «Положение о том, что коммуникация, как и язык, социально обусловлена, стало аксиомой. Самым сильным доводом при этом является не особая теоретическая аргументация, а признание социальной природы коммуникации как онтологически обусловленной данности — коммуникация рождается и функционирует в обществе, развивается и видоизменяется вместе с ним. Ни одна новая социальная реалья или сдвиг в социальной оценке взаимоотношений людей не ускользает от фиксации в живом языке, который в своей основной, коммуникативной функции является связующим звеном между индивидами как членами общества» [4, с.23].

Любая социальная группа обладает своей коммуникативной сферой, функция которой заключается в поддержке групповой солидарности, групповой идентичности,

координации совместных усилий, оперативном обмене информацией и ресурсами группы. В социолингвистике выделяют особые «стили» использования языка, социолекты: например, можно выделить социолект студентов, топ-менеджеров, военных и т.п. При этом речь идет не только об особом тезаурусе, лексическом корпусе, профессионализмах, используемых представителями определенной социальной группы. Существенные отличия наблюдаются и в моделях коммуникативного поведения: иерархические отношения, модальность высказываний, коммуникативная дистанция и др.

Цель коммуникации, содержание и стилистика высказываний, модель взаимоотношений между коммуникантами, обсуждаемые темы — это переменные коммуникации, которые во многом определяются особенностями общественного института, в рамках которого разворачивается коммуникация. Когда мы имеем дело с педагогической ситуацией, регламентированной принятыми в сфере образования ценностями и нормами взаимоотношений между людьми (учителями, учениками, родителями), мы видим, что коммуникационные процессы воспроизводят характерную для этого социального института ценностно-нормативную структуру. Цели образования и воспитания гармонично развитой личности, ценности образованного и высококультурного человека, принятые в системе образования, будут реализованы в многообразии тем коммуникации, коммуникативных методов и приемов, которые педагог будет использовать в своей работе. Если мы, например, ориентируемся на систему ценностей, норм и установок, принятых в институте права, то в каждой конкретной юридической ситуации, в конкретных коммуникативных действиях мы будем воспроизводить эту систему: стремиться к однозначности, безоценочности высказываний, использовать юридические клише и т.п.

Рассмотрим специфику коммуникации в педагогической среде. Под коммуникативной компетенцией учителя обычно понимают умение организовывать специфическое коммуникативное пространство между собственной личностью и личностью обучающегося, в котором будет осуществляться процесс развития способностей и потенциалов обучающегося. В первую очередь, серьезные требования предъявляются к профессиональной речи учителя: это должен быть высокий уровень речевой культуры, составляющими которой выступают знание норм литературного языка, умения учитывать функциональные разновидности языка и прагматические условия общения, создавать тексты (устные и письменные) в соответствии с коммуникативными качествами речи, следование правилам речевого этикета. В педагогической среде выделяются специфические коммуникативные тактики и стратегии, «педагогические стили» общения и модели речевого поведения. Педагогическое общение является преимущественно информационным, но в нем обязательны правила фатического общения. Педагогическая коммуникация может быть и межличностной, и групповой, и массовой, в ней сочетаются официальный и неофициальный аспекты общения. Педагогическое речевое общение — это сочетание диалогической и монологической, устной и письменной форм. Специфика такого общения заключается и в особенностях продуцируемых в его процессе текстов. Выделяются свои группы барьеров педагогического общения, например, стереотипы, предвзятое отношение к ученику и др.

В исследовании, проведенном В.А. Григорьевой-Голубевой [1], отмечено, что изучение массовой школьной практики за последние годы подтверждает наличие фактов, свидетельствующих о недостаточном уровне специальных педагогических умений: умения убеждать, внушать, доказывать, интересно рассказывать, работать в режиме диалога и полилога. Многочисленные исследования коммуникативного поведения педагогов показывают, что качества речи занимают одно из последних мест в иерархии качеств личности учителя: более 60 % молодых педагогов в первые годы самостоятельной работы получили неудовлетворительную оценку своей культуры речи. Будущие учителя не владеют педагогической речью как функциональной разновидностью. Так, только 28 % студентов перечислили общепедагогические

требования к речи, а раскрыть содержание этих требований смогли только около 11,5 %. Некоторые учителя не стремятся понять своих учеников, основными видами их словесных воздействий являются распоряжение, команда, приказ, повышение интонации, использование генерализующих оценочных высказываний, многие педагоги авторитарны, испытывают трудности в общении с обучающимися; оставляет желать лучшего культура их речи и коммуникативная культура. Поэтому в вузе необходимо целенаправленно формировать коммуникативную компетентность будущего учителя, свободно владеющего речью, самостоятельно избирающего стиль профессионального общения и деятельности, а именно: проводить ситуативные коммуникативные тренинги, моделировать разные виды профессиональных коммуникаций, организовывать различные площадки для публичных выступлений, больше проводить учебных занятий в формате круглого стола, дебатов, проектных семинаров, специально работать над техникой речи.

#### Список литературы

1. Григорьева-Голубева В.А. Опыт изучения коммуникативного поведения педагога // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С.104-110.
2. Головкин Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
3. Десяева Н.Д. Профессиональные коммуникативные компетенции и возможности их формирования в условиях действия современных образовательных стандартов // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2015. – № 3. – С. 266–269.
4. Конечная В.П. Социология коммуникации. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
5. Рыкова Е.А. Технология поиска работы. – М.: ПрофОбрИздат, 2001. – 96 с.
6. Хорошавина Г.Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 412 с.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Кудинова Гульнора Франгилевна**, доктор филологических наук, заведующий кафедрой общего языкознания БГПУ им.М.Акмиллы;
2. **Курбангалеева Гузель Мансуровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания БГПУ им.М.Акмиллы;
3. **Попова Екатерина Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания БГПУ им.М.Акмиллы

УДК 37.01.37

#### ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Латкина Е.А., Каримова Л.Н.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** статья посвящена организации воспитательной работы в детском хореографическом коллективе. Раскрыты формы и методы по организации воспитательной работы. В статье затронуты вопросы работы руководителя детского

коллектива в качестве хореографа. Рассмотрены исследования в области воспитания и проблем организации творческого коллектива.

**Ключевые слова:** коллектив, детский хореографический коллектив хореография, хореографическое искусство, хореограф, обучение.

## ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK IN CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC GROUPS

**Abstract:** the article is devoted to the organization of educational work in children's choreographic groups. The forms and methods of organizing educational work are disclosed. The article deals with the work of the head of the children's group as a choreographer. Research in the field of education and problems of organizing a creative team is considered.

**Keywords:** collective, children's choreographic collective choreography, choreographic art, choreography, training.

В основе педагогических требований к определению содержания, методики и организационных форм занятий с детьми по хореографии лежит принцип воспитывающего обучения.

Воспитание и обучение представляют неразрывное единство. Педагогический процесс строится таким образом, чтобы дети, приобретая знания, овладевая навыками и умениями, одновременно формировали бы свое мировоззрение, приобретали лучшие взгляды и черты характера.

Занятия по танцу содействуют эстетическому воспитанию детей, оказывают положительное воздействие на их физическое развитие, способствуют росту их общей культуры, поэтому можно утверждать, что хореографическое искусство имеет богатую возможность широкого осуществления воспитательных задач. Именно поэтому очевидна актуальность и востребованность выбора данной темы.

Теория коллективного воспитания получила практическое воплощение в опыте первых школ-коммун. Одной из таких школ в составе Первой опытной станции по народному образованию и руководил С.Т. Шацкий. Он на практике доказал возможность организации школьного коллектива и подтвердил действенность первичного школьного коллектива как эффективной формы организации воспитанников, открывающей широкие перспективы для всестороннего развития личности каждого ребёнка. Опыт первых школ-коммун оказал большое влияние на становление коллективистической системы воспитания в масштабах всей страны. В современной педагогической литературе он рассматривается как эксперимент, намного опередивший в то время практику воспитания.

Также опыт А.С. Макаренко сыграл особую роль в развитии представлений о детском коллективе. Ядром педагогической теории А.С. Макаренко является учение о коллективе. Педагог ввел термин «коллектив» в профессионально-педагогическую лексику, понимая под ним определенную организацию детей. Важнейший признак коллектива, по Макаренко, – это не любая совместная деятельность, а социально-позитивная деятельность, отвечающая потребностям общества [5, с. 154].

И. Н. Емельянова в учебном пособии «Теория и методика воспитания» отмечает, что коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными, в первую очередь, представлять интересы коллектива и общества [2, с. 89].

Наибольший интерес в этом плане представляют младшие школьники, так как именно в этом возрасте закладывается основа личности, происходит ориентация на развитие духовности, самореализации, самовыражения, формируется социально ценный опыт взаимодействия и сотрудничества с другими людьми. Однако в



большинстве хореографических кружков художественной самодеятельности интерес детей друг к другу проявляется только как к партнерам по репетициям. Окончены занятия – исчерпан интерес. Мотивы, приведшие ребёнка в объединение (потребность в общении, самовыражении, самоутверждении), оказываются неудовлетворенными, в возможности формирования детского коллектива – нереализованными.

В психолого-педагогической литературе проблема формирования коллектива рассматривалась многими авторами: С.Т. Шацким, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, И.П. Ивановым, Л.И. Новикова, Г.И. Щукиной, Т.Е. Конниковой, М.Д. Виноградовой, А.В. Мудрик, О.С. Богдановой и др. Они рассматривали коллектив как важнейшее средство формирования всесторонне развитой личности. Но исследования в данной области в основном сосредоточены на школьном, классном коллективе как объекте и субъекте воспитания.

Проблеме хореографического творчества, различным его аспектам, также посвящено значительное количество трудов: Л.Д. Ивлева, Ю.И. Громов, А.Я. Ваганова, Г. А. Березова, Т.Б.Хазанова, и др.

Латинское слово *collectivus* переводят по-разному: сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа. В современной литературе употребляются два значения понятия «коллектив». Первое – любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия), второе – только высокоорганизованная группа [6, с. 218].

С.И. Ожегов в «Словаре русского языка» даёт следующее толкование данному слову: «Коллектив – группа лиц, объединённых общей работой и общими интересами» [цит. по 5, с.152].

Понятие ученического и детского коллектива в педагогике складывалось постепенно, по мере осознания его роли в жизни и развитии ребенка. Педагоги достаточно рано обратили внимание на то, что дети стихийно объединяются в свои сообщества, и воспитание, если оно стремится быть успешным, должно предусмотреть специальную организацию деятельности и общения в таких детских сообществах.

Детский хореографический коллектив – это особая среда, предоставляющая самые широчайшие возможности для развития ребенка: от изначального пробуждения интереса к искусству танца до овладения основами профессионального мастерства [1, с.47].

На протяжении веков одним из универсальных средств воспитания было и остается искусство. В процессе исторического развития искусство выступает и как хранитель нравственного опыта человека.

Хореографическое искусство является одним из важнейших средств воспитания обширного профиля, его специфика обуславливается многогранным влиянием на личность. Поэтому в детских хореографических коллективах необходимо целенаправленно организовывать воспитательную работу, потому что танец дает не только эстетическое, духовное развитие ребёнка, но также и физическое, что очень важно для подрастающего поколения. Понимание физиологических способностей собственного тела способствует воспитанию уверенности в себе, предотвращает возникновение различных эмоциональных и психологических комплексов. Занимаясь хореографией, дети становятся пластичными, появляется плавность в движениях и благодаря полной дисциплине на занятиях, формируется уважение, ответственность и самоконтроль.

В творческой деятельности заложены огромные возможности воспитательного характера. Воспитывает все, что связано с участием детей в коллективе: художественный педагогический уровень репертуара, планомерные и систематические учебные занятия, взаимоотношения с педагогом, окружающим миром. Посещения спектаклей, концертов, художественных выставок, специальные беседы, лекции на этические темы формируют маленького человека, развивают в нем чувство прекрасного.

Проводится эта работа постоянно и опирается на систему различных форм, методов и средств. Преподаватель использует для этого либо специально организованное внеурочное время, либо непосредственно учебные занятия.

Формы можно условно разделить на основные, дополнительные и формы художественно-эстетического самообразования. К основным формам относятся: просмотр балетных спектаклей, прослушивание музыки, знакомство с творчеством мастеров хореографии. Такой работой можно охватить весь коллектив во время занятий, репетиций. Дополнительные формы включают: коллективные или индивидуальные посещения спектаклей, фильмов, дискотек, но их проведение организуется в свободное и удобное для детей время.

К формам художественно-эстетического самообразования относятся: самостоятельное изучение вопросов теории музыки, балета, чтение книг по хореографии и другим видам искусства с определенной целевой установкой на расширение своих знаний в области хореографии [3, с.28].

Методы можно разделить на словесные, практические, наглядные.

Словесные методы основываются на объяснении, беседе, рассказе. Практические – на обучении навыкам хореографии. Важным методом воздействия на детей является наглядный метод. Исполнительское мастерство педагога-руководителя, его профессиональный показ порой восхищает детей, вызывает стремление ему подражать [4, с.188-189].

Поэтому педагог обязан обладать достаточно грамотным и выразительным показом. Этот метод имеет решающее значение в воспитании детей, особенно в младших классах. Они воспроизводят методику исполнения движений своего педагога, впитывают не только грамотный и выразительный показ, но и его возможные ошибки.

Дети подражают своему педагогу в манере и характере исполнения движений, порой копируют и постановку рук, корпуса, головы. По исполнению детей можно определить качество знаний педагога, его стиль работы. Поэтому, пользуясь методом наглядного показа, необходимо быть предельно внимательным, чтобы исключить те недочеты, которые проявляются в исполнительстве.

Преподаватель применяет в своей работе наиболее целесообразные методы с учетом возраста детей, их специальной подготовки, уровня эмоциональной отзывчивости, наличия интереса к хореографическому искусству.

Воспитательный процесс и активность детей обогащаются присутствием традиций в коллективе – посвящения в хореографы, празднования дня рождения, проведения выходных дней, оформления стенгазет, проведения вечеров 8 марта и 23 февраля, новогодних утренников и вечеров, проведения открытого урока для родителей и отчетного концерта в конце полугодия для всех зрителей, проведения торжественных концертов в честь коллектива, торжественного перехода из младшей группы в старшую, передачи лучших номеров программы следующему поколению.

Эти традиции делают перспективной жизнь коллектива, помогают сплотить детей. У каждого ребенка появляется чувство причастности к важной деятельности, которая поощряется окружающими. Организация, развитие и осуществление традиций – дело педагога-руководителя, всех детей и актива в коллективе.

У каждого преподавателя свой стиль работы, своя методика и система требований. От их характера, последовательности и содержания зависит развитие коллектива, его нравственных основ. Практика показывает, что чем выше и обоснованнее требования преподавателя, тем выше организация его работы, нравственный настрой детей. И, наоборот, чем ниже уровень требований, тем ниже показатели в коллективе.

Но в любом случае, если педагог правильно формирует свои требования, и они отвечают определенным условиям, он должен помнить, что они должны быть: последовательны, понятны, оправданы, посильны для выполнения.

Одним из первых требований преподавателя является соблюдение дисциплины. В коллективе должен быть порядок, которому подчиняются все дети. Отсутствие дисциплины, нарушающее развитие коллектива, всегда препятствие для творчества. «...Существует одно средство – железная дисциплина. Она необходима при всяком коллективном творчестве» – писал К.С. Станиславский [цит по 3, с.38]. Там, где обучение поставлено на профессиональную основу, дисциплина приносит большую пользу в нравственном и моральном воспитании.

Перечисляя все формы и методы, хотелось бы заострить внимание на коллективе Народного ансамбля бального танца «Виразж», частью которого посчастливилось стать в раннем детстве и оставаться его частью до сих пор, но в последние годы уже в роли преподавателя.

В нашем ансамбле занимается более 100 детей, которые подразделяются на 6 возрастных групп, но не смотря на огромное количество учеников, мы все как большая дружная семья, потому что мы вместе ездим на конкурсы, фестивали в другие города и страны, а также каждый праздник отмечаем всегда всем коллективом.

Несмотря на теплые и дружные отношения в коллективе соблюдаются: жесткая дисциплина и субординация, так как мы прививаем нашим воспитанникам уважение к старшим с самого раннего детства, как в своё время, это делал наш преподаватель. Так, например, парни всегда помогают девушкам носить их тяжелые костюмы, расставлять реквизит. Также хотелось отметить, что у нас есть своя традиция: перед концертом мы всегда собираемся все вместе и «Виразжуем», то есть, наш тренер говорит нам напутственные слова и мотивирует нас своей речью, после чего кладет свою руку первым в центр и после него каждый ребенок кладёт свою руку по очереди, и мы все вместе кричим «Виииираж».

Подводя итоги об особенностях воспитания детей искусством хореографии, следует сделать следующие выводы. Начиная занятия с детьми, педагог-хореограф, прежде всего, стремиться заинтересовать детей, научить их любить и понимать искусство танца, которое расширяет сферу их интересов, обогащает их новыми впечатлениями.

Приобретение правильных и точных танцевальных навыков, участие в исполнении танцев, творческое отношение к созданию в них образа, беседы педагога с детьми – все это развивает эстетическое восприятие, воспитывает эмоциональное отношение к произведениям искусства, учит правильным суждениям в области хореографии.

Исходя из опыта работы с детьми, можно сделать вывод о том, что как важно дать детям грамотную и систематическую подготовку в хореографическом коллективе. Овладев необходимыми знаниями, навыками и умениями, научившись понимать и осмысливать содержание изучаемого хореографического материала, выразительно его исполнять, дети по-новому, более активно и сознательно начинают относиться к занятиям. В результате активного эмоционального знакомства с хореографией формируется художественный вкус детей, они начинают подмечать и воспринимать прекрасное не только в искусстве, но и в жизни.

Так же можно прийти к заключению, что занятия в хореографическом коллективе имеют большое значение для физического развития детей. Они приобретают стройную осанку, начинают легко, свободно и грациозно двигаться, избавляются от таких физических недостатков, как сутулость, «косолапость», лишний вес и т.д. У них улучшается координация движений.

На занятиях в хореографических классах полезные навыки приобретаются естественно. Дети начинают чувствовать эстетику поведения в быту; подтянутость и вежливость становятся нормой поведения. Они следят за своей внешностью, за чистотой, аккуратностью, изяществом своего костюма и прически.

Важно заметить, что успех детей в хореографическом коллективе зависит от преподавателя, который либо обладает профессиональными знаниями и умело применяет их в учебно-тренировочной работе, либо допускает ошибки, которые

отрицательно влияют на детей. Преподавателям хореографии важно знать особенности методики работы с детьми разных возрастов, разбираться в причинах наиболее распространенных ошибок, встречающихся в практике.

Нельзя не сказать о том, что важной чертой педагога в воспитании активности детей является умение анализировать и учитывать педагогическую ситуацию, пути и возможности исправления допущенных ошибок. Важно иметь психологическую интуицию, умение чувствовать обстановку. Эта способность педагога-руководителя имеет огромное значение для использования благоприятных ситуаций в воспитательных целях, для создания устойчивой положительной атмосферы в классе.

#### **Список литературы**

1. Гаськова А.В. Педагогический потенциал хореографической деятельности как среды формирования детского коллектива/ А.В. Гаськова // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания: материалы XV международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Перо» – 2015 – С.46-51.

2. Емельянова И. Н. Теория и методика воспитания: учебное пособие.– Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2017. – 216 с.

3. Ивлева Л.Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом: учебное пособие. – ЧГАКИ. – 2-е изд, испр. и доп. – Челябинск, 2016. – 60 с.

4. Сайфутдинова А.З., Каримова Л.Н. Развитие артистизма у учащихся хореографического отделения ДШИ /А.З. Сайфутдинова, Л.Н. Каримова // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: сб. материалов III международной научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – С. 187-190.

5. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред В. А. Слостенина. –М. Издательский дом «Академия», 2015. – 576с.

6. Смирнова С. С. Творческий коллектив: понятие, классификация, структура //Мир науки и образования. – 2016 – 4. –С. 218-220.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Латкина Екатерина Андреевна**, магистрант кафедры педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллыlat-kate@mail.ru

**2. Каримова Лейсян Наилевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы lyaysan72@yandex.ru

**УДК793.3**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ**

*Левина И.Р., Дайнова Г.З.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования социокультурных ориентаций у детей. При этом хореографическое искусство

становится основой данного процесса. Следует отметить, что занятия хореографией способствуют физическому, духовному развитию ребенка, а также и его социокультурных ориентиров.

**Ключевые слова.** Хореография. Социокультурные ориентации, педагогический процесс.

## **PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF CHOREOGRAPHIC ART IN SOLVING PROBLEMS TO ENSURE THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL ORIENTATIONS OF CHILDREN**

**Abstract:** The article considers the problem of formation of sociocultural orientations in children. At the same time, choreographic art becomes the basis of this process. It should be noted that choreography classes contribute to the physical, spiritual development of the child, as well as his socio-cultural guidelines.

**Key words:** Choreography. Sociocultural orientations, pedagogical process.

Проблема социализации личности младших школьников становится одной из актуальных, приобретает современное осмысление и новые подходы к ее решению в таких важных аспектах, как жизненное самоопределение, самореализация. Социальное развитие ребенка немислимо без освоения им культурного наследия. Важным средством развития этого процесса является общение и деятельность, течение которых наиболее интенсивно происходит в младшем школьном возрасте. Рассматриваемый возрастной период в соответствии с психологическим и физиологическим развитием организма является благоприятным для начала занятий ребенка в хореографической студии учреждения дополнительного образования детей. Психологи подтверждают, что в этом возрасте происходит активная адаптация ребенка к нормам жизни в социуме, закладываются основы его духовно-нравственной ориентации, формируются основы социального, гражданского поведения, которые определяют в последующем характер трудовой, общественной и творческой деятельности младшего школьника.

Системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов, А. К. Дусовицкий, А.Н. Леонтьев, Е. М. Кондратьев, С. В. Маланов, В. А. Слостенин, А. В. Хуторский, В.С. Швырев, Э. Г. Юдин и др.) позволил рассмотреть влияние различных форм деятельности в хореографической студии на развитие личности обучающихся в рамках исследуемого процесса.

С позиций аксиологического подхода (Л.И.Божович, В.К.Вилюнас, А.Я.Данилюк, М.Е.Дуранов, А.В.Кириякова, А.А.Леонтьев и др.) с учетом специфики обучения танцевальному искусству проанализированы такие параметры социализации как присвоение культурных норм, формирование духовных ценностей, нравственное воспитание детей.

Рассмотрение деятельности хореографической студии с позиций личностно-ориентированного подхода (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.В. Краевский, С.В.Кульневич, И.С.Якиманская и др.) позволило выделить в качестве основополагающих принципы социализации младших школьников: сочетание организации и самоорганизации деятельности; гуманизация педагогического процесса; интеграция в развитии когнитивной и эмоционально-волевой сфер личности; холистический принцип.

В рамках социокультурного подхода (А. С. Ахиезер, Л. П. Буева, Е. Г. Ефимов, Н. И. Лапин, В. Н. Сагатовский, В. В. Сильвестров, П. А. Сорокин и др.) были определены группы функций социокультурной деятельности хореографической студии в процессе социализации младших школьников: когнитивно-эмпирические, регулятивно-аксиологические, художественно-креативные, направленные на формирование у обучающихся способности взаимодействовать с социокультурным

миром, быть источником собственной активности, творческого отношения к социально значимой деятельности.

Исследователи танцевальной самодеятельности (М. С. Боголюбская, М. Н. Жиленко, О. В. Опарина, Р. С. Попов, В. И. Уральская, С. В. Устьяхин и др.) сходятся во мнении, что танец с древнейших времен используется во многих культурах мира, как эффективное средство воспитания и включения подрастающего поколения в сферу общественных отношений.

Являясь искусством подлинно интернациональным, танец переносится из страны в страну, постоянно обогащаясь и развиваясь. Лучшие произведения классиков хореографии Доберваля, Перро, Петипа, Иванова, Фокина продолжают жить, на многие десятилетия, а иногда и на целое столетие, переживая своих гениальных создателей. Современное хореографическое искусство, обращаясь к традициям прошлого, создает целые хореографические школы, которые в своей содержательной основе раскрывают художественные возможности танцевального языка.

Целью формирования социокультурных ориентаций младшего школьника в детской хореографической студии является приобщение ребенка к социокультурным ценностям в сочетании с его саморазвитием, самореализацией, ориентацией на деятельностное преобразование социокультурной среды.

Хореография – это мир красоты движения, звуков, световых красок, костюмов, то есть мир волшебного искусства. Дети стремятся увидеть это на балетных спектаклях, в художественных альбомах, видеофильмах.

Занятия хореографическим искусством способствуют физическому развитию детей и обогащают их духовно. Это гармоничное занятие привлекает и детей, и родителей. Ребенок, владеющий балетной осанкой, восхищает окружающих. Но ее формирование – процесс длительный, требующий многих качеств от детей.

Формирование социокультурных ориентаций детей в художественном коллективе – процесс сложный, многогранный. Он связан с реализацией обширной программы организационно-педагогических и художественно-исполнительских мер.

Каждое направление в практике педагога-руководителя имеет свою внутреннюю логику, свои закономерности и принципы реализации. Без их познания, критического анализа невозможна достаточно эффективная организация не только художественно-творческой, учебной, образовательно-репетиционной деятельности, но и обеспечение педагогического процесса в целом.

Специфика формирования социокультурных ориентаций в хореографическом коллективе обусловлена органичным сочетанием художественно-исполнительских, общепедагогических и социальных моментов в ее проведении и обеспечении.

Усилия педагога направлены на формирование у детей мировоззрения, на воспитание высокой нравственной культуры, на художественное и эстетическое развитие. Эти задачи решаются с вовлечением детей в художественно-исполнительскую деятельность, с организацией учебно-творческой работы. Поэтому первый уровень воспитания ребенка в хореографическом коллективе – это образование и обучение его как исполнителя. Второй уровень воспитания – это формирование ребенка как личности, развития в нем социокультурных, нравственно-эстетических качеств, общей культуры.

Формирование социокультурных ориентаций должно проводиться систематически, только тогда это приведет к положительным результатам.

Сложность формирования социокультурных ориентаций определяется тем, что дети в коллективе встречаются различного уровня культуры и воспитания. Сосредоточить их интересы порой непросто. При этом педагогу-руководителю приходится проявлять такт, чуткость, применять индивидуальный подход к детям. Он должен заинтересовать детей, использовать в работе возможности каждого ребенка, его перспективы. В обращении с детьми необходимо проявление симпатии, уважительного

интереса к их радостям и огорчениям, к их сложностям в жизни. Поэтому педагогу необходимо понимать взаимоотношения детей, их внутренний мир. Ребенок, вступая в мир знаний по хореографии, должен знать, что каждое занятие обязательно. Пропуски без уважительных причин невозможны в силу специфики хореографического искусства. Дети просто не смогут выполнять те задачи, с которыми они сталкиваются. Дело даже не в достижении результатов, а в понятии долга, его выработке и развитии. То, чем начал заниматься, должно быть выполнено добросовестно и доведено до конца. Склонность детей бросать начатое дело на полдороге в дальнейшем оборачивается несобранностью уже взрослого человека, поэтому всю работу в коллективе педагог должен строить по принципу интереса, он является основным и определяющим. Он поддерживается постоянным изучением нового хореографического материала (движение, танцевальная комбинация, танцевальный этюд, номер, подготовка или проведение какого-то мероприятия и т.д.). Все это вызывает положительные эмоции у детей, влияет на нравственный настрой, развитие их эстетической культуры и формирование социокультурных ориентаций.

#### Список литературы

1. Абдульманов Р.С. Народный танец в подготовке будущего педагога-хореографа: учебно-методическое пособие [Текст] / Р.С.Абдульманов. – Уфа: РУМЦ МК РБ, 2011. – 65с.
2. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования [Текст] / И.Р.Левина // Человеческий капитал – 2013.– № 1. –С.184-188.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Ирма Рашитовна Левина**, канд. пед. наук, доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа
2. **Гузель Закуановна Дайнова**, канд. пед. наук, доцент БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

УДК 338.23

### ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Лутфуллин Ю.Р., Бейдерман С.Б.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются инновационные технологии в профессиональном образовании с точки зрения их понятия, сущности, форм и оказываемого влияния на компетентность будущих специалистов.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, компетентность, конкурентоспособность, профессиональное образование.

### USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

**Abstract:** In article innovative technologies in professional education in terms of their concept, essence, forms and influenced competence of future experts are considered.

**Key words:** innovative technologies, competence, competitiveness, professional education.

В современном обществе любому человеку необходимы знания в части финансов и кредита, независимо от его статуса, возраста, профиля обучения или сферы деятельности. Эрудированность в экономической сфере, а также уровень усвоения знаний, формирования умений и развития их до навыков будет зависеть как от самих обучающихся, так и от применения преподавателем инновационных технологий в обучении, которые будут способствовать более лучшему усвоению знаний, а занятие будет отличаться высокой продуктивностью.

Рассматривая инновационные технологии в обучении, нужно отметить, что из себя представляет само понятие «педагогическая технология». Данное понятие в педагогической литературе рассматривается множеством авторов, но мы будем опираться на определение В.П. Беспалько, который рассматривает педагогическую технологию как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [1, с. 188].

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в методы, формы, а также содержание обучения, что эффективно отразится на совместной деятельности преподавателя и обучающегося.

К инновационным технологиям в обучении можно отнести:

- Технологии активного и интерактивного обучения;
- Технология дуального обучения;
- Технологии индивидуализации обучения;
- Модульно-рейтинговое обучение;
- Технология ДО;
- Технология погружения обучающихся в некомфортную среду;
- SMART-технологии;
- Здоровьесберегающие технологии.

Технологии активного и интерактивного обучения. Активные и интерактивные формы занятий должны присутствовать в образовательном процессе в соответствии с ФГОС и составлять не менее 30 % аудиторных занятий.

Технология дуального обучения представляет собой соединение теоретической и практической подготовки, где теория изучается в образовательном учреждении, а практическое обучение осуществляется на производственном предприятии. Интерес дуального обучения для предприятия заключается в снижении расходов на поиск и переучивание работников, а заинтересованность обучающегося заключается в непосредственном знакомстве с реальными условиями труда, а также в возможности дальнейшего трудоустройства на данное предприятие.

Технология индивидуализации обучения основана на взаимодействии педагога с обучающимися, где педагог отбирает методы и средства обучения, исходя из индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося. Данная технология реализуется в профессиональном обучении не в полной мере из-за ограниченности занятия во времени, большого количества обучающихся в каждой группе, а также загруженности преподавателя различной методической работой, помимо образовательной деятельности. Данную проблему можно решить использованием такого дидактического средства, как рабочая тетрадь, которую можно структурировать по уровню знаний определенной подгруппы, а также каждого отдельного обучающегося.

Модульно-рейтинговая технология обучения основывается на делении дисциплины на части (модули), которые студент должен самостоятельно изучить и проработать, а преподаватель должен выполнять руководство его обучением: подкреплять доводами, организовывать, направлять, советовать, проверять.



Рейтинговая оценка знаний позволяет преподавателю проверить качество усвоенного обучаемым материала по каждому модулю на контрольных точках, что в дальнейшем формирует целостную картину усвоения обучающимся знаний по всей учебной дисциплине.

Технология дистанционного обучения (ДО) предполагает взаимодействие преподавателя и обучающихся на расстоянии с сохранением всех присущих обучению компонентов (целей, содержания, методов, средств обучения, организационных форм) и применением специфических технических средств (компьютеры, планшеты и другие средства с выходом в интернет). То есть дистанционная форма является самостоятельной формой обучения с использованием информационных технологий как основного средства обучения.

ДО особенно актуально на сегодняшний день, с учетом эпидемии коронавирусной инфекции (COVID-19), когда людям не рекомендуется посещать места скопления людей, к которым в том числе относятся колледжи, техникумы, вузы и другие учебные заведения. ДО не всегда является платным: многие образовательные учреждения выкладывают на своих сайтах в открытом доступе лекционный материал, сопровождающийся различными видеороликами. При этом студент не привязан географически к самой образовательной организации, поэтому имеет возможность слушать лекции лучших преподавателей по своей специальности в любой точке планеты.

Технология погружения обучающихся в некомфортную среду подразумевает погружение их в симулированную профессиональную проблему, разрешение которой ограничено во времени и возможно только с применением ими определенных знаний, что будет являться для них мотивацией к получению знаний не только в рамках программы, но и за ее пределами.

Так происходило во время обучения проектных команд по программе моногородов, осуществлявшейся на базе РАНХиГС (г. Москва), особенно для первой волны обучающихся, когда только еще шла апробация. Команды были погружены в режим обучения с 9 ч до 21 ч ежедневно сроком на 5 дней (столько длился каждый модуль). Далее следовал отъезд к месту проживания, где оторванные от дел работники должны были за неделю наверстать упущенное за время отсутствия на учебе. И снова выезд на следующий модуль. Такой режим оказался слишком напряженным и в последующем обучение шло по схеме «неделя на модуле – две недели самостоятельной работы на местах». В этот период участниками обучения по программе моногородов и применялись дистанционные образовательные технологии (ДОТ) [7, с. 29, 8, с. 113]. Следует также отметить, что активно применялись ДОТ в деятельности информационно-консультационных центров в сельской местности [6, с. 110].

SMART-технологии в обучении. Сущность данных технологий заключается в формировании у обучающихся необходимых навыков для успешной деятельности в условиях цифрового общества и умной экономики.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода, где преподаватель, осуществляя учебно-воспитательную деятельность, акцентирует внимание на сохранении здоровья обучаемых и формировании ценностного отношения к нему.

Таким образом, роль инновационных технологий обучения в профессиональном образовании довольно высока и ее трудно переоценить, а их применение оказывает положительное влияние на изучение экономики, знание основ которой необходимо каждому человеку, а также способствует более качественной подготовке обучающихся в условиях высокой конкуренции на современном рынке труда.

#### **Список литературы**

1. Педагогика: учебник и практикум для СПО / Л.С. Подымова, В.А. Сластенин;

под общ.ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. – М.: Юрайт, 2016. – 332 с. – ISBN978-5-9916-5969-7. – Текст: непосредственный.

2. Комлева, Н.В. Smart-технологии в инновационном преобразовании общества / Н.В. Комлева, Ж.Б. Мусатова, Л.А. Данченко. – Текст: электронный // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 39. – С. 78-82. – URL: <http://www.library.fa.ru/files/Komleva.pdf> (дата обращения: 20.03.2020).

3. Бейдерман, С.Б. Разработка курсов финансовой грамотности как мера защиты населения / С.Б. Бейдерман. – Текст: электронный // От финансовой грамотности к финансовому благополучию: опыт, проблемы, вызовы: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции для школьников и студентов. – Уфа, 2019. – Т. 2. – С. 228-231. – URL: [https://iorb.ru/wp-content/uploads/2019/11/sbornik\\_p1\\_2-11-191-1.pdf](https://iorb.ru/wp-content/uploads/2019/11/sbornik_p1_2-11-191-1.pdf) (дата обращения: 20.03.2020).

4. Бейдерман, С.Б. Информационные технологии в проектировании профессионального образования / С.Б. Бейдерман. – Текст: электронный // Студенческий научный форум – 2017: материалы IX Международной студенческой научной конференции. – 2017. – URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017036708> (дата обращения: 20.03.2020).

5. 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 ред. В.Л. Бенина. – Уфа, 2019. – Часть 1. – С. 38-47.

6. Лутфуллин, Ю.Р. Оценка экономической эффективности информационно-консультационной службы / Ю.Р. Лутфуллин, И.С. Сиразетдинов. – Текст: непосредственный // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 16 (231). – С. 109-116.

7. 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.

8. Шульмин, С. А. Некоторые аспекты проведения проектного управления на основе применения современных бизнес-технологий / С.А. Шульмин, Ю.Р. Лутфуллин. – Текст: непосредственный // Инновации и инвестиции. – 2018. – № 9. – С. 111-115.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

1. **Лутфуллин Юнир Рифович**, д. экон. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

2. **Бейдерман Соломон Борисович**, соискатель БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

**УДК 336**

### **ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Лутфуллин Ю.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются сложившиеся тренды актуальных профессий и возможные тенденции их развития на основе применения инновационных подходов и цифровизации в современной системе образования.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, искусственный интеллект, человеческий мозг, нестандартное мышление, цифровые технологии, система образования.

**Abstract:** The article considers the current trends of current professions and possible trends in their development based on the application of innovative approaches and digitalization in the modern education system.

**Key words:** innovative technologies, artificial intelligence, human brain, independent way of thinking, digital technologies, education system.

## IMPACT OF DIGITALIZATION ON DEVELOPMENT SYSTEMS OF MODERN EDUCATION

Когда в конце XX века были разработаны первые компьютерные игры-симуляторы вряд ли, кто-то предполагал, какую серьезную задачу они станут выполнять. Сегодня без подобных симуляторов уже невозможно себе представить профессиональное образование летчиков, водителей, медиков, военных. Эти системы стали мощным подспорьем в тех сферах, где устраивать реальные практические занятия слишком сложно, дорого и даже опасно. А тренажеры будущего на основе виртуальной реальности позволят моделировать погодные условия, физические перегрузки и другие реальные факторы. После таких занятий студент способен превратиться в мастера с определенным опытом работы.

Известно, что для того, чтобы стать профессионалом в своем деле требуется немало времени. Люди и раньше задумывались над тем, как бы ускорить этот процесс. И как можно наделить конкретного человека способностями, которыми он от рождения не обладал. Не так давно ученые из Лондонского университета королевы Марии провели опыт по стимуляции электрическими импульсами префронтальной коры человеческого мозга. Эта зона связана с рядом важных функций, включая память, планирование и принятие решений. У добровольцев, участвовавших в опытах, заметно улучшилась способность к обучению, и даже появились признаки нестандартного мышления.

Стоит заметить, что существуют и более радикальные проекты расширить человеческую память с помощью электронных накопителей, имплантированных в мозг. Вживление чипов в человеческие тела уже не является чем-то фантастическим. Например, электронные устройства помогают преодолевать инвалидам недуги. С тем же успехом можно и совершенствовать человеческую природу, придавать новые возможности человеческому телу и разуму. В известных фильмах «Матрица», «Люси», «Области тьмы» и других показано, как люди могут моментально обучаться под воздействием чего-либо. Подключение человеческого мозга с целью обновления знаний как программ в компьютере было мечтой не только фантастов. Однако, стоит отметить, что нейрофизиология изучена не на том уровне, чтобы вопрос о непосредственных передачи знаний в мозг стал вопросом ближайшего будущего.

В 1959 году американский писатель-фантаст Айзек Азимов написал рассказ «Профессия» [1], действие в котором происходит в то время, когда людям уже не нужно тратить время на получение образования. Школьные знания, а затем и профессиональные навыки просто записываются в мозг людей за считанные минуты. Но и в этой системе нашлась слабость, заключающаяся в том, что люди будущего утратили «способность учиться» и в нестандартных ситуациях оказывались бессильны. Поскольку познание – это не просто механическое накапливание информации, а гораздо более сложный процесс.

Так, в настоящее время обесценивается ценность эрудиции, поскольку человеку сложно тягаться с огромными информационными ресурсами. С другой стороны, человек может помнить много, но это не данные, а способы ориентации в мире

информации и знания, где искать. Человек, подключенный к единой информационной системе, это не фантастический проект. Его прообраз уже существует в виде социальных сетей. Но возникает вопрос: «Если любые знания и факты окажутся доступны всем и в любое время, как это отразится на общении людей друг с другом?» Если все знают все, то сохранится ли у людей потребность в общении?» Как ни странно, но такое уже было с появлением мобильных устройств связи. Ведь, если ранее человек заблаговременно договаривался о встрече, то с появлением мобильных телефонов встречу можно было отложить или перенести в любое время. По мнению экспертов, современного человека привлекает в общении не знание, а эмоциональная оценка и эмоциональная нагрузка. Например, когда зрители обсуждают спектакль или фильм, они не обсуждают, что было во время выступления или фильма, а обсуждают, что им понравилось. Поэтому живое общение остается для того, чтобы оно было эмоционально окрашенным.

Главной приметой настоящего и будущего времени является лавинообразное увеличение информации, приходящей со всех концов света. Идея, пришедшая в одну светлую голову, становится достоянием всех. Научные истины, открытые еще вчера были актуальны, завтра могут безнадежно устареть. Известно, что, чем человек старше, тем он хуже обучаем. Вся система образования была устроена под это свойство человеческого организма. В детстве на человека наваливали большое количество знаний. Потом он после института (аспирантуры, ординатуры и т. п.), как правило, обучался на каких-то курсах повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Быстрое изменение технологий ставит вопрос о перманентном образовании, об пожизненном образовании, т.е. человеку придется учиться всю жизнь. И это не совсем соответствует всей структуре современного образования на разных этапах развития человека – школа, ВУЗ и т. д. Профессии обновляются, а те навыки, которыми владеет профессорско-преподавательский состав, стареют. Поэтому человек должен быть в информационной сети, чтобы каждый день на своем рабочем месте овладевать новыми навыками и выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию.

Информация стала ресурсом всего человечества, наряду с ресурсами природными. Во многих странах строятся огромные DATA-центры, где накапливается и распределяется информация в сетях. Без таких центров-хранилищ невозможно представить экономику, науку и в целом жизнь человека. Неизвестно, как человеческий организм отреагирует на такую перегрузку. Уже возникает вопрос о так называемом «клиповом мышлении», включающем две составляющие:

- во-первых, люди перестают концентрироваться на одном большом тексте, на одном большом однородном массиве информации. Они начинают переключаться, поглощая информацию небольшими порциями, так называемое «мозаичное мышление»;

- во-вторых, люди устают от текстовой информации и подключают визуальную, аудиальную информацию, которая больше соответствует образному мышлению и влияет на чувства.

Система образования не может не учитывать то, что у людей меняется способ усвоения информации. Появляются новые методики, разработанные специально для учащихся с клиповым типом мышления. Уже существует понятие «микрообучение» – то есть дозированное преподавание в единицу времени. Например, человеку предлагается всего один абзац текста на экране компьютера. И сразу же вариант теста. Далее по той же схеме на непродолжительное время, к примеру, видеоряд.

С точки зрения типа мышления, когнитивных навыков мы видим «рождение» совершенно нового человека. Первым об этом написал канадский мыслитель Маршалл Маклюэн в своей книге «Галактика Гуттенберга» [4], который говорил, что эпоха грамотности, эпоха печатного текста – это не просто эпоха определенных технических

средств передачи информации, а она перестроила всю человеческую культуру и все человеческое мышление. Это эпоха линейных последовательностей. Например, когда солдаты выстраиваются в ряд, также как буквы стоят на странице или рабочие у станков. Все выстроены в ряды в длинные последовательности. Сегодня мы имеем совершенно другого человека, который мыслит стереоскопически, картинкой. В философии появился даже новый термин «ризома» или «ризоматическая конструкция», обозначающий систему нелинейных хаотических связей. Ризома была введена Ж. Делёзом и Ф. Гваттари в одноименной книге 1976 года. Образно ее можно сравнить с корневой системой дерева.

В заключении, необходимо отметить, что цифровые технологии, безусловно, приносят изменения не только в методику, но и в содержание образования. В обществе, где все рутинную работу, со временем, на себя возьмут роботы, возрастет значение интеллектуального творческого труда, потребуются соответствующие специалисты. А когда будет создан совершенный искусственный интеллект, люди освободятся для своей основной, человеческой работы – поиск смыслов, целеполагание для искусственного разума. И тогда, возможно, основными предметами в учебных заведениях станут философия, культурология, экономика, литература. Но какими бы передовыми и мощными не оказались технологии будущего, образование всегда останется процессом передачи знаний, умений и навыков от людей взрослых и опытных – людям нового поколения – молодым, растущим, начинающим свой путь взросления и становления.

#### Список литературы

1. Азимов, А. Профессия [Электронный ресурс] / А. Азимов. – Режим доступа: [http://libok.net/writer/66/kniga/278/azimov\\_ayzek/professiya/read](http://libok.net/writer/66/kniga/278/azimov_ayzek/professiya/read). – (Дата обращения: 02.03.2018).
2. Лутфуллин, Ю.Р. Механизм формирования ценообразования в высшем учебном заведении: монография [Текст] / Ю.Р. Лутфуллин, Л.Н. Баянова, А.Э. Ганиева. – Стерлитамак: Изд-во Стерлитамакского филиала БашГУ, 2017. – 142 с.
3. Лутфуллин, Ю.Р. Современные вопросы развития интеграционных процессов в звене «вуз-предприятие» [Текст] / Ю.Р. Лутфуллин, Л.Н. Баянова, А.Э. Ганиева // Международный социально-экономический журнал. – 2017. – №11(40) – С.87-95.
4. Маклюэн, Г. М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры [Электронный ресурс] / Г.М. Маклюэн. – Режим доступа: [http://yanko.lib.ru/books/media/mcluhan=galaktika\\_gutenbergga.pdf](http://yanko.lib.ru/books/media/mcluhan=galaktika_gutenbergga.pdf). – (Дата обращения: 02.03.2018).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Лутфуллин Юнир Рифович**, д. экон. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

УДК 338.23

#### НЕТРИВИАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

*Лутфуллин Ю.Р., Богаткина И.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются инновационные подходы по формированию профессиональных навыков и предпринимательских компетенций и

предприимчивости у студентов на основе применения нетривиальных подходов в профессиональном образовании.

**Ключевые слова:** нетривиальные подходы, предпринимательские компетенции, предприимчивость, экономические дисциплины, профессиональное образование.

## UNCOMMON APPROACHES IT IS AWARE OF TRAINING IN ECONOMIC DISCIPLINES

**Abstract:** In article innovative approaches on formation of professional skills and enterprise competences and enterprise at students on the basis of application of uncommon approaches in professional education are considered.

**Key words:** non-trivial approaches, entrepreneurial competencies, entrepreneurship, economic disciplines, vocational education.

Актуальность применения инновационных подходов в системе современного образования очевидна и весьма востребована. В связи с этим возрастает необходимость расширения их спектра применения. И в первую очередь, это проявляется в обучении экономическим дисциплинам, т. к. экономика входит в сознание и жизнь человека практически с того момента, как он начинает себя осознавать.

Кто не видел умилительную картину как в магазине маленький ребенок, которого держат на руках родители, тянет свою детскую ручку с монеткой, чтобы оплатить покупку самому. А ситуация, когда в том же магазине маленький ребенок просит что-то купить ему, а родители недовольно отвечают, что на это нет денег. Все это говорит о том, что человек уже с небольшого возраста приобщается к операциям выбора и купли-продажи какого-либо предмета. И этот процесс является своеобразным управлением развитием экономической системы социальной сферы. [2].

Обучение экономике в современных школах начинается довольно рано. Уже в начальных классах вводятся различные программы, как например, «Азбука экономики», рассказывающая, что такое деньги и т.п., а в средних и старших классах программы «Экономическая грамотность» и «Финансовая грамотность» с соответствующим методическим материалом.

Далее, уже в вузах проводятся фестивали предпринимательства и конференции различного уровня по развитию экономического мышления как фактора развития предпринимательства. Так, 13-14 декабря 2018 года в г. Минск на базе Белорусского государственного экономического университета была проведена научно-практическая конференция с международным участием «Инновационные подходы по формированию профессиональных навыков студентов, предпринимательских компетенций и предприимчивости в молодежной среде».

Но, как показывает опыт, выше приведенные учебные программы для школьников не всегда достигают своего результата и требуются новые инновационные и нетривиальные подходы для обучения школьников экономическим дисциплинам. В связи с этим было обращено внимание к таким давно известным формам обучения человека как народные сказки.

Народные сказки всегда были загадкой человеческого мышления. Филологи, литературоведы, психологи и культурологи до сих пор ведут спор о феномене народной волшебной сказки. Почему они так живучи и ЧЕМУ, в конце концов, УЧАТ или ЧТО ПРОПОВЕДУЮТ. Почему неотъемлемым атрибутом народных волшебных сказок является страх, который они пытаются пробудить у маленького слушателя.

На этот вопрос можно ответить только путем научного препарирования сказки путем ее структурного семантического анализа. Первую часть такой операции осуществил советский филолог В.Я. Пропп в 20-х годах, когда в России была сильная школа

структуралистов, одним из которых он был. В.Я. Пропп провел структурный анализ всех известных народных волшебных сказок, собранных русским издателем Афанасьевым. [4].

По его мнению, народная сказка – это мифопоэтическое описание принципа предпринимательской деятельности, т. е. то жизненно важное знание, которое необходимо заложить маленькому человеку, чтобы он мог правильно осваивать мир.

Таким образом, народная сказка – это типичный пример предпринимательского народного мифологического мышления, совершенно точно отражающий процесс товарного производства, получения прибыли и конкурентной борьбы за эти ценности. Она в мифопоэтической форме описывает обычаи делового оборота и предпринимательской конкуренции.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что сказки одна из форм нетривиального обучения, в том числе и экономике, и в первую очередь, предпринимательству.

В связи с этим на базе студенческой группы 3 курса ПРОЭК 31-17 БГПУ им М.Акмуллы была подготовлена экономическая сказка «Теремок» для визуализации интерактивного курса дисциплины «Предпринимательство». Автором и инициатором выступила Богаткина И.В. Помощь в подготовке сценария оказывала Михайлова С.А. Ответственными за мультимедийное сопровождение сказки были назначены Богаткина И.В., Мухаметшина А.Р., Ганиева А.М. Также в числе задействованных лиц работали – художник по костюмам – Быков Р.Н. и художники по гриму: Рачкова Е.Н. и Михайлова С.А. Непосредственно роли исполняли: Лягушка (Габитова Т.И.), Заяц (Низакаева Л.Р.), Волк (Рачкова Е.Н.), Мышь (Надыргулова А.Р.), Лиса (Гадьльшина Ю.В.), Медведь (Михайлова С.А.). Всего в постановке сказки «Терем» было задействовано участников шесть человек. На показ отводилось 15 мин. Для обеспечения показа были необходимы следующие технические средства: компьютер, проектор, аудиоклонки.

Следует отметить, что предварительный показ на генеральной репетиции позволил выявить слабые места, как в организации данного мероприятия, так и в самой экономической сказке. В связи с этим сказке был доработан и исправлен сценарий. Подчеркнем, что данная сказка была представлена на социально-гуманитарном факультете БГПУ им. М.Акмуллы в рамках «Экономического капустника», где были представлены театрализованные сценки из сказок.

Проведенная после показа рефлексия позволила сделать следующие выводы:

- во-первых, студенты самостоятельно воплотили задуманное «от идеи до результата»;

- во-вторых, они смогли реализоваться в различных направлениях как актерских, и режиссерских, так и специфических, как, например, художник по гриму;

- в-третьих, это показало, студенческая группа может объединиться для выполнения несвойственных задач.

Таким образом, применение таких нетривиальных подходов в обучения экономическим дисциплинам как сказка позволит обучающемуся на конкретном примере не только понять рынок в целом и курса «Предпринимательство» в отдельности, но и повысить в дальнейшем обучении собственный уровень культуры управленческой культуры [3].

### **Список литературы**

1. 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 ред. В.Л. Бенина. – Уфа, 2019. – Часть 1. – С. 38-47.

2. Кислицкий, М.М. Управление развитием экономической системы социальной сферы. / М.М. Кислицкий, Ю.Р. Лутфуллин, И.Т.Фазлаев – Челябинск: Изд-во УралГУФК, 2013 – 128 с.

3. Лутфуллин, Ю.Р. Рынок и культура управленческой деятельности в АПК. / Ю.Р. Лутфуллин – Уфа: БГАУ, 2005. – 253 с.

4. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки / В.А. Пропп – М.: Лабиринт, 1998. – 113 с.

5. Шарифуллина, А. Инновационные подходы к формированию предпринимательских компетенций у обучающихся в системе профессионального образования / А. Шарифуллина // Человек. Общество. Культура. Социализация [Текст]: материалы XV Международной молодежной научно-практической конференции / под ред. В.Л. Бенина. – Уфа, 2019. – Часть 1. – С.325-328.

6. Шульмин, С. А. Инновационные подходы в системе современного образования / С.А.Шульмин, Ю.Р.Лутфуллин. // Современное педагогическое образование. – №2. – 2019. – С.25-31.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Лутфуллин Юнир Рифович**, д. экон. н., профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

2. **Богаткина Ирина Виктровна**, соискатель БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

УДК 338.23

### СТРАХИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ СВЯЗ С ОСОБЕННОСТЯМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Макушкина О.М., Саливон И.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье представлены результаты эмпирического исследования страхов старших дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений. Сделаны выводы о наличии основных типов семейного воспитания, связанных с возникновением страхов у детей 5–7 лет

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, детско-родительские отношения, детские страхи.

### FEARS OF OLDER PRESCHOOLERS AND THEIR CONNECTION WITH THE PECULIARITIES OF CHILD-PARENT RELATIONS

**Abstract:** the article presents the results of an empirical study of fears of older preschoolers and their connection with the features of child-parent relations. Conclusions are made about the presence of the main types of family education associated with the emergence of fears in children aged 5-7 years.

**Key words:** preschool age, child-parent relationships, children's fears.

Современное общество оказывает огромное влияние на то, какие требования родители предъявляют к своим детям и зачастую все это отрицательно влияет на психическое развитие и эмоциональное благополучие современных дошкольников. Поскольку наше общество меняется так быстро, эти изменения по-разному влияют на семьи.



Это влияет на эмоциональные аспекты детей, особенно появление детского страха. Исходя из этого, становится все более необходимым в проведение исследований в этой области, а также получении данных о том, что содержат в себе детские страхи, как проявляются, какие изменения по отношению к страхам происходят, с возрастом и их связью с детско-родительскими отношениями в рамках возрастной психологии и психологии развития.

Теоретико-методологическая основа исследования: культурно- историческая концепция психического развития (Л.С. Выготский); деятельностный подход в психологии развития (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.); современные концепции детско-родительских отношений (В.А.Варга, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, И.М. Марковская, О.А. Карабанова), психология семейных отношений (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, Г.Т. Хоментаскас, Л.Б. Шнейдер и др); теория привязанности (Дж.

Боулби, М. Эйнсворт), теоретико-экспериментальные подходы к изучению страхов у детей (К.Э. Изард, А.И. Захаров, Е.П. Ильин, А.М. Прихожан, А.Л. Венгер, А.С. Спиваковская).

На эмпирическом этапе исследования мы рассмотрели результаты, полученные по методике определения характера взаимодействия родителя и ребенка И.М. Марковской и опросника эмоциональных отношений в семье Е.И.Захаровой. В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста и 30 матерей детей старшего дошкольного возраста, в возрасте 25-38 лет. Далее мы изучили какие страхи детей дошкольного возраста имеют взаимосвязь с особенностями отношений между детьми и их матерями. Мы провели корреляционный анализ по средствам критерия Спирмена для того, чтобы проверить гипотезу о том, что существует взаимосвязь между детско-родительскими взаимоотношениями и особенностями проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста. Ниже мы представим данные в табл. 1.

**Таблица 1**

**Результаты корреляционного анализа между страхами детей дошкольного возраста и детско-родительскими отношениями**

Шкалы	Мед. страхи	Страхи с причинением физ. ущерба	Страх смерти	Страхи животных и сказ. персонажей	Социально-опосредованные страхи	Простран. страхи	Страх разлуки
Способность воспринимать состояние ребенка	0.56*	-0.1	-0.33	-0.21	0.36*	0.05	0.01
Понимание причин состояния ребенка	-0.08	0.77*	0.68*	0.19	-0.36*	-0.42*	0.14
Способность к сопереживанию	0.14	-0.53*	-0.61*	-0.32	0.15	-0.13	0.01
Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком	0.35	-0.48*	-0.39*	-0.3	0.73*	0.43*	0.07
Безусловное принятие	0.56*	-0.1	-0.33	-0.21	0.36*	0.05	0.01
Отношение к себе как к родителю	0.28	-0.46*	-0.44*	-0.49*	0.49*	0.32	0.01
Преобладающий эмоциональный фон	0.19	-0.49*	-0.65*	-0.33	0.18	-0.05	-0.06

взаимодействия							
Стремление к телесному контакту	0.22	-0.01	-0.11	0.46*	0.18	-0.05	-0.06
Оказание эмоциональной поддержки	-0.22	0.38*	0.25	0.26	-0.26	0.05	-0.28
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	0.22	-0.41*	-0.46*	-0.16	0.33	0.04	-0.06
Умение воздействовать на состояние ребенка	0.05	-0.45*	-0.3	-0.41*	0.48*	0.22	-0.11
Отвержение – принятие	0.13	0.19	0.12	0	-0.22	-0.21	0.39*
Несогласие – согласие	0.40*	-0.15	-0.36	-0.25	0.19	-0.12	0.09

Примечание: знаком «\*» отмечен уровень статистической значимости  $p \leq 0.05$

Нами подтверждены статистически достаточно много корреляционных связей между детско-родительскими взаимоотношениями и проявлением страхов в старшем дошкольном возрасте.

Проявление медицинских страхов связано прямой корреляционной связью с способностью матери воспринимать состояние ребенка ( $r_s=0.56$  при  $p \leq 0.05$ ), безусловно принимать ребенка ( $r_s=0.56$  при  $p \leq 0.05$ ), согласием с ребенком ( $r_s=0.40$  при  $p \leq 0.05$ ).

Страхи детей старшего дошкольного возраста, предметом которых является причинение физического ущерба, имеют прямую корреляционную связь с пониманием матерью причин состояния ребенка ( $r_s=0.77$  при  $p \leq 0.05$ ), оказанием эмоциональной поддержки ( $r_s=0.38$  при  $p \leq 0.05$ ), и обратную корреляционную связь со способностью к сопереживанию ( $r_s=-0.53$  при  $p \leq 0.05$ ), чувствами, возникающими у матери во взаимодействии с ребенком ( $r_s=-0.38$  при  $p \leq 0.05$ ), отношением к себе как к родителю ( $r_s=-0.46$  при  $p \leq 0.05$ ), преобладающим эмоциональным фоном взаимодействия ( $r_s=-0.49$  при  $p \leq 0.05$ ), ориентацией на состояние ребенка при построении взаимодействия ( $r_s=-0.41$  при  $p \leq 0.05$ ), умением воздействовать на состояние ребенка ( $r_s=-0.45$  при  $p \leq 0.05$ ).

Страх смерти в старшем дошкольном возрасте имеет прямую корреляционную связь с пониманием матерью причин состояния ребёнка ( $r_s=0.68$  при  $p \leq 0.05$ ) и обратную корреляционную связь со способностью к сопереживанию ( $r_s=-0.61$  при  $p \leq 0.05$ ), чувствами, возникающими у матери во взаимодействии с ребенком ( $r_s=-0.39$  при  $p \leq 0.05$ ), отношением к себе как к родителю ( $r_s=-0.44$  при  $p \leq 0.05$ ), преобладающим эмоциональным фоном взаимодействия ( $r_s=-0.65$  при  $p \leq 0.05$ ), ориентацией на состояние ребенка при построении взаимодействия ( $r_s=-0.46$  при  $p \leq 0.05$ ).

Страхи детей старшего дошкольного возраста, предметом которых являются животные и сказочные персонажи, имеют прямую корреляционную связь со стремлением к телесному контакту ( $r_s=0.46$  при  $p \leq 0.05$ ) и обратную корреляционную связь с отношением к себе как к родителю ( $r_s=-0.49$  при  $p \leq 0.05$ ), умением воздействовать на состояние ребенка ( $r_s=-0.41$  при  $p \leq 0.05$ ).

Социально-опосредованные страхи детей старшего дошкольного возраста имеют прямую корреляционную связь со способностью матери воспринимать состояние ребенка ( $r_s=0.36$  при  $p \leq 0.05$ ), чувствами, возникающими у матери во взаимодействии с ребенком ( $r_s=0.73$  при  $p \leq 0.05$ ), безусловным принятием ( $r_s=0.36$  при  $p \leq 0.05$ ), отношением матери к себе как к родителю ( $r_s=0.49$  при  $p \leq 0.05$ ), умением воздействовать на состояние ребенка ( $r_s=0.48$  при  $p \leq 0.05$ ), и обратную корреляционную связь с пониманием причин состояния ребенка ( $r_s=-0.36$  при  $p \leq 0.05$ ).

Пространственные страхи детей старшего дошкольного возраста имеют прямую корреляционную связь с пониманием матерью причин состояния ребенка ( $r_s=0.43$  при  $p \leq 0.05$ ) и обратную корреляционную связь с чувствами, возникающими у матери во взаимодействии с ребенком ( $r_s=-0.42$  при  $p \leq 0.05$ ).

Страх разлуки в старшем дошкольном возрасте имеет прямую корреляционную связь с принятием ребенка матерью ( $r_s=0.39$  при  $p \leq 0.05$ ).

Таким образом, наша гипотеза о том, что существует взаимосвязь между детско-родительскими взаимоотношениями и особенностями проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста, нашла свое подтверждение. Так, проявление медицинских страхов связано со способностью матери воспринимать состояние ребенка, безусловно принимать его, согласием с ребенком. Страхи детей старшего дошкольного возраста, предметом которых является причинение физического ущерба, связаны с пониманием матерью причин состояния ребенка, оказанием эмоциональной поддержки с неспособностью к сопереживанию негативными чувствами по отношению к ребенку и к роли родителя, отсутствием ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия, неумением воздействовать на состояние ребенка. Страх смерти имеет связь с пониманием матерью причин состояния ребенка, с неспособностью к сопереживанию, с негативными чувствами относительно взаимодействия с ребенком и отношения к себе как родителю, отсутствием ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия. Страхи детей, предметом которых являются животные и сказочные персонажи, связаны со стремлением матери к телесному контакту, неумением воздействовать на состояние ребенка, негативной оценки себя в роли родителя. Социально-опосредованные страхи детей связаны со способностью матери воспринимать состояние ребенка, безусловным принятием, умением воздействовать на состояние ребенка и непониманием причин состояния ребенка. Пространственные страхи детей связаны с пониманием матерью причин состояния ребенка, но негативным оцениванием этих причин. Страх разлуки в старшем дошкольном возрасте связан с принятием ребенка матерью.

На следующем этапе мы постарались построить факторную структуру, объединяющую в себя особенности детско-родительских взаимоотношений и страхов детей дошкольного возраста. Мы воспользовались результатами методики определения характера взаимодействия родителя и ребенка И.М. Марковской, опросника эмоциональных отношений в семье Е.И.Захаровой, теста А.И. Захарова «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой), методики «Критерии определения страха разлуки» Б.Бейкера и М. Алворда. Нами была проверена гипотеза о том, что существует факторная структура проявлений детско-родительских взаимоотношений и страхов у детей дошкольного возраста. В ходе работы нами были выделены 4 фактора: 1) в семьях, в которых мать умеет изменять состояние своего ребенка, положительно оценивает свою родительскую позицию, дети боятся разлуки с ней; 2) семьях, в которых мать последовательна, однообразна в своем подходе к различным ситуациям с ребенком, принимает ребенка, он испытывает страх животных и сказочных персонажей; 3) в семьях, в которых мать не может изменить состояние ребенка, не сотрудничает с ним, дети боятся разлуки; 4) семьях, в которых мать не имеет авторитет перед ребенком, не ориентируется на его состояние в ситуации взаимодействия, дети обладают медицинскими страхами.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что страхи современных детей, обусловленные особенностями детско-родительских отношений, нашла свое подтверждение.

### Список литературы

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий курс. [Текст]/ А.Я. Варга. – СПб., 2001. – 114с.

2. Гарбузов В. И., Фесенко Ю. А. Неврозы у детей. [Текст]/ В. И. Гарбузов. – СПб.: КАРО, 2013. – 336 с. – (Серия «Специальная педагогика»).

3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст]/ А.И. Захаров. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 448 с.

4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. [Текст]/ А.И. Захаров – СПб., 2005.–448 с.

5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. [Текст]/ Э.Г. Эйдемиллер. – СПб., 1999. – 656с.: (Серия «Мастера психологии»).

#### СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРАХ

**1. Макушкина Ольга Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии БГПУ им. М.Акмоллы.

**2. Саливон Ирина Алексеевна** – магистрант по направлению Семейная психология факультета психологии БГПУ им. М.Акмоллы

УДК 371.315.5

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Мухаметшина Р. И.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмоллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается необходимость формирования экономических представлений у младших школьников. На изучение основ экономической грамотности в начальной школе не отводится специального учебного времени, а уровень экономического образования младших школьников, их интеллектуальное развитие часто не удовлетворяют современным требованиям. В настоящее время значительно повысились требования к уровню экономической грамотности, как взрослых, так и детей. Для того чтобы школьник научился разбираться в сложнейших экономических понятиях, начинать работать в этом направлении необходимо уже с младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** основы экономической грамотности, игровые технологии, коммуникативные технологии.

### USE OF GAME TECHNOLOGIES IN FORMING BASES OF ECONOMIC LITERACY AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Abstract:** This article discusses the need for the formation of economic ideas in primary school students. The study of the fundamentals of economic literacy in elementary schools does not devote special study time, and the level of economic education of younger students and their intellectual development often do not meet modern requirements. Currently, the requirements for the level of economic literacy of both adults and children have increased significantly. In order for a student to learn to understand the most complicated economic concepts, it is necessary to start working in this direction already from primary school age.

**Key words:** the basics of economic literacy, gaming technology, communication technology.

Анализ философской, социологической и педагогической литературы по проблеме формирования экономической культуры показал различие подходов к определению сущности понятия «экономическая культура» относительно ее признаков, отражающих разные направления развития теоретических исследований в области общей культуры.

Для сторонников «личностного» подхода культура есть личностный аспект человеческого бытия, процесс творческой деятельности, творение человеком мира. Исходя из трактовки культуры как определенной меры формирования, развития и реализации сущностных сил человека в его социальной деятельности, выявляется и ее роль в развитии личности. Культура, согласно этому подходу, выступает средством формирования способностей, потребностей, чувств, то есть социальных сил человека. В русле такого подхода Сысоева А.А. рассматривает экономическую культуру как «совокупность интеллектуального, практического и эмоционально-ценностного компонентов, позволяющих личности самореализоваться в экономической деятельности и поведении, адаптироваться и интегрироваться в существующие и прогнозируемые социально-экономические условия с учетом морально-нравственных установок общества». Л.Н. Пономарев подчеркивает, что экономическая культура является важнейшим средством саморазвития, поскольку человек, обладающий сформированной экономической культурой, не только создает, обогащает и потребляет ценности культуры, но и в процессе своего развития поднимается на более высокую, ступень свободы (Афони́на Г.М., 2005).

«Технологический» подход, в отличие от личностного, рассматривает культуру как способ (технологию) и как результат деятельности. Эта позиция находит отражение в обозначении экономической культуры как органического (знаний, убежденности и творческой практической деятельности, а также результатов этой деятельности, которые создаются людьми в ходе развития общества.

Некоторые исследователи в определении экономической культуры подчеркивают то, что она является одним из видов общей культуры и, имея видовые отличия, несет в своем содержании общие родовые черты: знания, гуманистическую направленность усвоения и развития знаний, их применение в практической деятельности. Так, М.В. Владыка понимает под экономической культурой совокупность способов, форм и результатов деятельности личности в сфере экономики, создающей культурные экономические ценности и являющейся универсальной формой общественного развития человека. А.С. Кондыков, подчеркивая значение экономического мышления, определяет экономическую культуру как единство экономических знаний, экономического мышления, убеждений, умений и навыков с активной трудовой деятельностью.

Развернутое определение экономической культуры дает в своей работе Т.Н. Скиба. По ее мнению, «экономическая культура – одно из направлений профессиональной культуры, представляющей исторически развивающийся процесс образования, воспитания, развития, основанный на созданных человеком экономических нормах, правилах, требованиях и способах, связанных с деятельностью по производству жизни (жизнеобеспеченностью), зафиксированный в экономическом сознании (теоретических знаниях, практических умениях и навыках – представляющих «фундамент» экономической грамотности), а также непосредственно связанный с реализацией этих знаний в социально-экономической сфере». Такой подход к определению экономической культуры мы считаем неоправданным, так как, на наш взгляд, недопустимо сводить экономическую культуру к подсистеме профессиональной культуры. В свете современных тенденций обозначились новые подходы к определению экономической культуры. Ученые Л.Ш. Лозовский, Б.А. Райзберг, Е.Б. Стародубцева экономическую культуру трактуют как систему ценностей и побуждений к хозяйственной деятельности, уважительное отношение к любой форме собственности и коммерческому успеху как к большому социальному достижению, создание и развитие социальной среды для предпринимательства (Афони́на Г.М., 2005).

На мой взгляд, данное определение экономической культуры трактуется с учетом современных социально-экономических условий и отражает рыночную, коммерческую сторону общественных отношений.

Как совокупность достижений в экономической науке и практике рассматривают экономическую культуру А.Ф. Аменд, В.М. Матушкин. В.М. Матушкин подчеркивает, что экономическая культура не только совокупность усвоенных экономических знаний, но и профессиональное мастерство кадров, сформированность экономически значимых качеств личности для участия в экономической деятельности. А.Ф. Аменд утверждает, что экономическая культура представляет собой совокупность достижений в области экономической науки и практики, отражающую уровень экономических знаний школьников, развитость их экономического мышления и сознания (Голуб Л.А., 2005).

Таким образом, учитывая вышесказанное, я считаю возможным определить экономическую культуру как качественную характеристику личности, показывающую уровень сформированности экономических знаний, умений и навыков практической экономической деятельности, развитость экономического мышления и сознания, степень реализации экономически значимых качеств личности в сфере общественного производства, распределения, обмена и потребления.

Использование игровых методов в обучении формирует у детей такие необходимые для становления учебной деятельности качества, как общее положительное отношение к школе и учебному предмету. Желание постоянно расширять свои возможности и способности, «строить» себя в сотворчестве с учителем и одноклассниками, осознание способов, самоконтроля и самооценки. Специфическое влияние игровых приёмов и игровых элементов позволяет преодолеть у одних учеников отставание в темпе работы на уроке, у других – замкнутость и отчуждённость в коллективе сверстников.

Успешно применять данную технологию помогает и сама программа образовательной системы «школа 2100», которая включает в себя разнообразный игровой материал. Авторы учебников программы «школа 2100», по которой работает педагог, построили учебный материал, используя «сквозных» героев, игры – путешествия.

Так в 1 классе героем учебников стал заяц Пус, который превращается в мальчика Петю Зайцева и идёт учиться в первый класс. Петя почти ничего не знает и не умеет и первоклассники помогают ему учиться, объясняют, отвечают на его вопросы, то есть выполняют «роль» учителя, что является лучшим способом самому понять предмет объяснения.

Во 2 классе «сквозные» герои учебника – второклассник Саша и сказочные персонажи – младший домовый Афанасий. Он знаток и любитель книг, они с Сашей путешествуют в сказки. Таким образом система уроков во втором классе – это игра – путешествие в сказках т.д.

В 3 и 4 классах постоянно действующие герои – Настя, профессор Александр Николаевич Рождественский и близнецы Оля и Игорь, они путешествуют по страницам истории в далёкое и не очень далёкое прошлое, «разговаривают» с учениками, задают вопросы, на которые дети пытаются самостоятельно найти ответ. Учебный материал насыщен логическими задачами, ребусами, загадками и т.д. (Минич О.А., Хаткевич О.А., 2005). В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества ребёнка. В ходе игры дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания. У детей развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, формируется характер.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что включение в учебный процесс игры или игровой ситуации приводит к тому, что учащиеся, увлеченные игрою, не замечают для себя приобретают определенные знания, умения и навыки.

Применение игровой технологии даёт возможность сделать то или иное обобщение, осознать правила, которые только что изучили, закрепить, повторить

полученные знания в системе, в новых связях, что содействует более глубокому усвоению пройденного материала. Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается учащимися в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс учёбы доступным и увлекательным для школьников.

Главное значение этих игр в следующем:

- значительно повышается познавательный интерес младших школьников;
- каждый урок становится более ярким, необычным, эмоционально насыщенным;
- на уроке игра позволяет младшему школьнику испытать радость умственного напряжения, преодоления интеллектуальных трудностей, которое доставляет решение учебных задач;
- активизируется учебно-познавательная деятельность младших школьников;
- развивается положительная мотивация учения, произвольное внимание, увеличивается работоспособность.

Ценность игр заключается в том, что дети в значительной мере самостоятельно учатся, активно помогая друг другу и взаимно себя проверяют. При использовании игр и игровых ситуаций, на уроках возможны самые разнообразные приемы и формы работы. Все зависит от профессионализма и творчества учителя.

Использование игр в процессе обучения превращает их в категорию дидактических, где процесс образования погружен в процесс общения, а активность обучающихся сравнима или даже превосходит активность педагога. Из всего сказанного, я могу сделать вывод, что игровые технологии являются неотъемлемой частью педагогического процесса в работе с младшими школьниками.

#### **Список литературы**

1. Афонина Г.М. Педагогика/Ростов н/Д: Феникс, 2005 – 512 с.
2. Голуб Л.А. Экономическое воспитание дошкольников. – М., 2005. – 209 с.
3. Минич О.А., Хаткевич О.А. Педагогические игры. – М., 2005 – 3 с.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Мухаметшина Регина Ирековна**, магистр, Институт физики, математики, цифровых и нанотехнологий, e-mail: [Reginatsarina@mail.ru](mailto:Reginatsarina@mail.ru)

**УДК 159.92**

### **ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА ОТЦА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Нухова М.В., Зинатуллина Р.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** в статье представлены результаты исследования взаимосвязи образа отца и различных аспектов Эго-идентичности личности у мужчин и женщин различного возраста.

**Ключевые слова:** образ отца, эго-идентичность, агрессия, тревога, Я-отграничения, нарциссизм, сексуальность.

## INFLUENCE OF FATHER'S IMAGE ON THE FORMATION OF A PERSON'S EGO IDENTITY

**Abstract:** the article presents the results of a study of the relationship between the image of the father and the various aspects of the ego identity of a person in men and women of different ages.

**Key words:** father's image, ego identity, aggression, anxiety, self-delimitation, narcissism, sexuality.

В психологии достаточно большое количество исследований посвящено роли фигуры отца в развитии различных аспектов личности ребенка на протяжении детского и подросткового возраста. По мнению О.Г. Калины отец 1) способствует психологическому отделению ребенка от матери; 2) своим присутствием и отличием от матери, расширяет способы отношения с окружающим миром; 3) помогает ребенку получить представление о семье, ее структуре и способах взаимоотношения в ней; 4) благодаря отцу ребенок видит себя носителем не только материнского рода, но и отцовского, что позволяет ребенку чувствовать себя более целостным [2]. Широко представлены исследования роли отца в становлении полоролевой идентичности ребенка, стимулировании его познавательной активности и развитии интеллекта, развитии навыков общения и саморегуляции агрессии и др.

На современном этапе развития психологии как науки становится очевидным, что в психическом развитии человека важную роль играет не только присутствие и поведение реального родителя, но и тот образ родителя, который формируется у ребенка в процессе реального взаимодействия или даже при полном отсутствии такового. Образ отца – это собирательный конструкт, в формировании которого участвуют как непосредственный опыт отношений человека с фигурой отца, так и позиция матери по отношению к отцу ребенка и/или к лицу, замещающего отца. Чем чаще фигура отца оказывается в жизни ребенка в «нужном месте, в нужное время», тем большее место он будет занимать в общем объеме этого образа.

Цель нашего исследования состоит в изучении взаимосвязи образа отца и особенностей эго-идентичности личности взрослых мужчин и женщин. Исследование проведено в рамках концепции динамической психиатрии Г. Аммона, в которой личность рассматривается как статическое и динамическое образование, имеющее динамическую структуру. В структуре личности как статическом образовании Г. Аммон выделяет три элемента: 1) первичные органические структуры, отвечающие за биологические и нейрофизиологические процессы в организме; 2) уровень центральных бессознательных функций – агрессия, тревога (страх), нарциссизм, идентичность, сексуальность, креативность, внутреннее и внешнее Я – ограничения; 3) уровень вторичных осознаваемых Я-функций, отвечающих за реализацию центральных Я-функций [1].

Мы предположили, что существует взаимосвязь между реальным и идеальным образом отца, сформированным у взрослого человека, и особенностями его эго-идентичности. Исследование проводилось на базе факультета психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы». В качестве испытуемых выступили взрослые мужчины и женщины в возрасте от 25 до 50 лет в количестве 60 человек. Для диагностики были использованы «Я-структурный тест» (Г. Аммон), «Опросник родительской связи (РВІ)» G. Parkeги «Методика диагностики межличностных отношений» (Т. Лири). Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием расчет среднего арифметического, корреляционного анализа Спирмена.

Диагностика образа реального и идеального отца с помощью «Методики диагностики межличностных отношений» (Т. Лири) показала, что типы отношений с реальным отцом по степени убывания распределились в выборке следующим образом:



авторитарный, дружелюбный, эгоистичный, альтруистичный, зависимый, агрессивный, подозрительный и подчиняемый. В образе идеального отца на первом месте также стоит дружелюбный тип отношений с ребенком, на втором – авторитарный, на третьем – эгоистичный и альтруистический. Наименее выраженными являются агрессивный, зависимый, подозрительный и подчиняемый типы отношений. Таким образом, испытуемые воспринимают реального отца чаще больше как доминирующего (4,05), чем дружелюбного (2,25). Образ идеального отца так же, как и реального, чаще воспринимается как доминирующий (5,1), чем дружелюбный (3,2). Интересно, что образ идеального отца является более доминирующим (4,05 и 5,1, соответственно) и более дружелюбным (2,35 и 3,2, соответственно), чем образ реального отца.

Результаты, полученные с помощью «Опросника родительской связи» (PBI) G. Parker позволяют сделать вывод о том, что в данной выборке испытуемые чаще всего воспринимают отца как содействующего автономии (3,47). На втором месте по степени выраженности стоит эмоциональный компонент отношений – эмоциональная теплота/отвержение (3,09). Восприятие отца как сверхконтролирующего выражено незначительно (0,02).

С помощью «Я – структурного теста» Г. Аммона были изучены показатели эго-идентичности личности испытуемых.

**Таблица 1**

**Среднее значение показателей «Я – структурного теста» Г. Аммона**

Показатель эго-идентичности		Средние значения
A1	Агрессия конструктивная	39
A2	Агрессия деструктивная	38
A3	Агрессия дефицитарная	62
C1	Тревога конструктивная	41
C2	Тревога деструктивная	67
C3	Тревога дефицитарная	81
O1	Внешнее Я-отграничение конструктивное	37
O2	Внешнее Я-отграничение деструктивное	57
O3	Внешнее Я-отграничение дефицитарное	39
O/1	Внутреннее Я-отграничение конструктивное	36
O/2	Внутреннее Я-отграничение деструктивное	37
O/3	Внутреннее Я-отграничение дефицитарное	58
N1	Нарциссизм конструктивный	39
N2	Нарциссизм деструктивный	63
N3	Нарциссизм дефицитарный	81
Se1	Сексуальность конструктивная	40
Se2	Сексуальность деструктивная	35
Se3	Сексуальность дефицитарная	67

Анализ полученных результатов выявил ряд существенных особенностей сформированности эго-идентичности у участников исследования:

– значения дефицитарной агрессии выше значений конструктивной и деструктивной агрессии. Дефицитарная агрессия – направленная вовнутрь деструктивная агрессия, которая ведет к ограничению «Я» и идентичности личности. Она обуславливает тотальную неспособность к приобретению конструктивного опыта и личностного роста. Отсутствует межличностные контакты, потребности, жизненные цели, интересы и смысл жизни. Это проявляется в пассивном уходе в себя, скуке, отстраненности от людей и занятий, неспособности выражать свои чувства и потребности по отношению к другим людям. Человек с дефицитарной агрессией

избегает окружающих, страдает от чувства вины, жертвует в конфликтах своими интересами и быстро сдаётся в ситуации соперничества. Недостаточный контакт с окружающим миром сопровождается чувством безучастности и душевной пустоты, типичном для депрессивных состояний;

– значения дефицитарной тревоги выше конструктивной и деструктивной тревоги. Человек с дефицитарной тревогой обычно не в состоянии чувствовать и допускать тревогу. Опасные ситуации оцениваются не адекватно, реальная опасность недооценивается или вообще не воспринимается. В особенности не ощущается здоровая тревога при знакомстве со значимыми людьми или в непривычной ситуации. Неосознаваемая потребность уйти от этой эмоциональной пустоты ведёт к стремлению заниматься экстремальным занятием (опасные виды спорта, рискованное вождение автомобиля, криминальное поведение). Так же мало как собственная тревога, воспринимается, понимается и выдерживается тревога других людей, что ведёт к упрощению отношений и эмоциональной безучастности. Обесценивается значимость стрессовых ситуаций расставания, проблематики умирания и смерти;

– значения деструктивного внешнего Я-отграничения выше значений конструктивного и дефицитарного Я-отграничения. Человек не в состоянии принимать решения и отстаивать перед другими людьми их правомерность, он не может отказать другим, чтобы отграничить себя от их притязаний и чувствует себя игрушкой в руках окружающих. Он перенимает чувства и установки других людей, рассматривая их как свои собственные, не может принять, что у других людей могут быть другие потребности или другой жизненный путь. Все ситуации воспринимает с симбиотических позиций, исходя из того, что всем нужно то же, что и ему. Человек зависим от присутствия других, гипернормативен относительно своих социальных групп и не может сопротивляться тому, чтобы другие использовали его в своих целях;

– значения дефицитарного внутреннего Я-отграничения выше значений конструктивного и деструктивного Я-отграничений. Следствием является переполнение психики импульсами сферы бессознательного, индивидум оказывается во власти своих эмоций, их неустойчивости, сновидений, фантазий, произвольных мыслей, нарушений сосредоточенности и сна. В экстремальных случаях это состояние может достигать психотического уровня. Он не может в повседневной жизни различать важное и неважное, дифференцировать и сообщать свои эмоции. Отсутствие границ не позволяет интегрировать и интернализировать новый жизненный опыт с формированием соответствующих структур «Я». Первичные инстинктивные потребности недоступны регулированию, побуждая к их немедленному удовлетворению;

– значения дефицитарного нарциссизма выше конструктивного и деструктивного нарциссизма. Человек при этом не в состоянии всерьёз воспринимать и представлять окружающим свое мышление, эмоции и действия. Это предопределяет отсутствие способности духовного и эротического контакта с другими людьми. Эти люди не способны быть в одиночестве и подвергать себя критике и расхождениям во мнениях с другими людьми. Вместо этого они пытаются соответствовать потребностям других людей, будучи неспособными ощущать и проявлять вонне свои потребности. Дефицитарно нарциссический человек считает себя малозначимым и легко заменимым, незаметным и не запоминающимся окружающим. Он чувствует пустоту, скуку.

Для проверки гипотезы о том, что существует взаимосвязь между реальным и идеальным образом отца, сформированным у взрослого человека, и особенностями его эго-идентичности, мы провели корреляционный анализ с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 2

## Взаимосвязь показателей эго-идентичности и образа реального отца

Показатели эго-идентичности	Тип отношений							
	авторитарный	эгоистичный	агрессивный	подозрительный	подчиняемый	зависимый	дружелюбный	альтруистический
A1	0,02	-0,35	-0,09	0,20	-0,36	-0,37	-0,06	-0,29
A2	<b>0,52</b>	-0,01	0,15	-0,21	0,09	0,08	-0,13	0,03
A3	0,39	0,30	0,28	-0,04	-0,35	-0,01	-0,19	-0,02
C1	-0,14	0,35	-0,40	-0,30	<b>-0,52</b>	-0,36	-0,21	-0,09
C2	0,22	0,29	0,09	0,10	-0,44	-0,21	-0,31	-0,34
C3	0,32	0,36	0,30	0,21	0,05	0,22	-0,19	0,09
O1	-0,37	-0,17	-0,14	0,24	-0,29	-0,54	-0,002	-0,29
O2	0,35	0,38	0,25	0,29	0,27	0,71	0,27	0,32
O3	0,24	0,31	<b>0,57</b>	0,06	-0,05	0,37	0,12	0,18
O/1	-0,37	-0,09	0,03	0,07	-0,38	-0,15	0,27	-0,02
O/2	-0,01	0,05	0,28	0,41	<b>-0,52</b>	-0,35	<b>-0,74</b>	<b>-0,74</b>
O/3	-0,12	0,30	0,16	0,40	-0,33	0,09	0,10	-0,10
H1	0,36	0,38	0,06	-0,14	0,31	<b>0,47</b>	0,21	0,39
H2	0,35	0,38	0,04	0,05	-0,07	0,04	0,16	0,16
H3	0,07	0,16	0,06	-0,26	-0,1	-0,18	0,03	-0,12
Ce1	<b>-0,76</b>	-0,07	-0,14	-0,01	0,14	0,1	0,26	0,27
Ce2	-0,12	-0,37	-0,18	-0,24	-0,09	-0,10	0,31	0,17
Ce3	0,21	-0,20	-0,10	0,21	-0,01	-0,15	0,09	-0,26

Примечание: жирным выделены достоверные взаимосвязи при  $p \leq 0,01$

Критические значения:  $r_{\text{эмп}} = 0,45$  (при  $p \leq 0,05$ );  $r_{\text{эмп}} = 0,57$  (при  $p \leq 0,01$ )

A1 – агрессия конструктивная, A2 – агрессия деструктивная, A3 – агрессия дефицитарная, C1 – тревога конструктивная, C2 – тревога деструктивная, C3 – тревога дефицитарная, O1 – внешнее Я-отграничение конструктивное, O2 – внешнее Я-отграничение деструктивное, O3 – внешнее Я-отграничение дефицитарное, O/1 – внутреннее Я-отграничение конструктивное, O/2 – внутреннее Я-отграничение деструктивное, O/3 – внутреннее Я-отграничение дефицитарное, H1 – нарциссизм конструктивный, H2 – нарциссизм деструктивный, H3 – нарциссизм дефицитарный, Ce1 – сексуальность конструктивная, Ce2 – сексуальность деструктивная, Ce3 – сексуальность дефицитарная

Анализ взаимосвязи образа *реального отца* и эго-идентичности позволяет сделать вывод о том, что образ авторитарного отца способствует формированию деструктивной агрессии и препятствует формированию конструктивной сексуальности; образ агрессивного отца способствует формированию дефицитарного внешнего Я-отграничения; образ подчиняемого отца препятствует формированию конструктивной тревоги и внутреннего деструктивного Я-отграничения; образ зависимого отца способствует формированию конструктивного нарциссизма; образ дружелюбного и альтруистического отца препятствует формированию внутреннего деструктивного Я-отграничения.

Таблица 3

## Взаимосвязь показателей эго-идентичности и образа идеального отца

Показатели эго-идентичности	Тип отношений							
	авторитарный	эгоистичный	агрессивный	подозрительный	подчиняемый	зависимый	дружелюбный	альтруистический
A1	0,36	-0,21	-0,23	-0,14	<b>-0,52</b>	-0,02	-0,25	0,01
A2	0,28	0,31	0,16	0,33	0,07	0,09	0,23	0,27
A3	-0,10	-0,02	0,42	0,14	0,26	0,11	0,18	-0,06
C1	<b>-0,46</b>	-0,20	-0,14	-0,12	-0,27	-0,34	-0,43	-0,10
C2	0,03	0,08	-0,07	-0,14	-0,11	-0,15	-0,10	0,23
C3	0,15	0,35	0,56	0,16	0,24	0,41	0,52	0,08
O1	<b>-0,56</b>	-0,56	-0,25	-0,10	-0,17	-0,08	-0,11	-0,04
O2	0,41	0,36	0,40	-0,03	0,39	0,31	<b>0,55</b>	<b>0,53</b>
O3	0,32	0,28	<b>0,56</b>	0,38	<b>0,62</b>	0,44	<b>0,45</b>	0,08
O/1	-0,32	-0,39	0,10	-0,08	-0,26	-0,25	-0,19	0,02
O/2	-0,03	-0,10	-0,24	-0,34	-0,52	-0,09	-0,19	-0,26
O/3	0,03	-0,11	0,09	-0,26	-0,02	0,18	-0,21	-0,33
H1	<b>0,47</b>	0,05	0,37	0,36	<b>0,49</b>	0,02	0,28	0,30
H2	0,17	0,10	0,20	0,05	0,02	0,07	<b>0,45</b>	<b>0,65</b>
H3	0,02	-0,02	-0,06	0,16	0,10	-0,15	-0,21	0,07
Ce1	-0,34	-0,28	0,13	-0,07	0,32	0,21	-0,01	-0,09
Ce2	-0,40	-0,44	-0,06	0,10	-0,19	-0,01	0,02	-0,11
Ce3	-0,14	0,26	-0,26	0,01	-0,30	0,15	-0,16	-0,18

Примечание: жирным выделены достоверные взаимосвязи при  $p \leq 0,01$

Критические значения:  $r_{\text{эмп}} = 0,45$  (при  $p \leq 0,05$ );  $r_{\text{эмп}} = 0,57$  (при  $p \leq 0,01$ )

A1 – агрессия конструктивная, A2 – агрессия деструктивная, A3 – агрессия дефицитарная, C1 – тревога конструктивная, C2 – тревога деструктивная, C3 – тревога дефицитарная, O1 – внешнее Я-отграничение конструктивное, O2 – внешнее Я-отграничение деструктивное, O3 – внешнее Я-отграничение дефицитарное, O/1 – внутреннее Я-отграничение конструктивное, O/2 – внутреннее Я-отграничение деструктивное, O/3 – внутреннее Я-отграничение дефицитарное, H1 – нарциссизм конструктивный, H2 – нарциссизм деструктивный, H3 – нарциссизм дефицитарный, Ce1 – сексуальность конструктивная, Ce2 – сексуальность деструктивная, Ce3 – сексуальность дефицитарная

Анализ взаимосвязи образа *идеального отца* и эго-идентичности позволяет утверждать, что образ авторитарного идеального отца препятствует формированию конструктивной тревоги, конструктивного внешнего Я-отграничения и способствует формированию конструктивного нарциссизма; образ агрессивного отца способствует формированию дефицитарного внешнего Я-отграничения; образ подчиняемого отца препятствует формированию конструктивной агрессии и способствует формированию дефицитарного внешнего Я-отграничения и конструктивного нарциссизма; образ дружелюбного отца способствует формированию деструктивного и дефицитарного внешнего Я-отграничения и деструктивного нарциссизма; образ альтруистического отца способствует формированию деструктивного внешнего Я-отграничения и деструктивного нарциссизма.

Выявлены взаимосвязи между показателями эго-идентичности и уровнем теплоты/ отвержения, автономии и сверхконтроля со стороны отца в образе взрослых испытуемых по следующим показателям: деструктивная тревога отрицательно коррелирует с эмоциональным аспектом отношений с отцом, восприятием отца как побуждающего к автономии, а также отрицательно коррелирует с образом сверхконтролирующего отца; деструктивный нарциссизм отрицательно коррелирует с эмоциональным аспектом отношений с отцом и положительно коррелирует с восприятием отца как побуждающего к автономии и сверхконтролирующим отцом.

Таким образом, наша гипотеза о том, что существует взаимосвязь между реальным и идеальным образом отца, сформированным у взрослого человека, и особенностями его эго-идентичности подтвердилась.

#### Список литературы

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия [Текст] / Г. Аммон. – СПб: Изд-во Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, 1995. – 200с.
2. Калина О.Г. Роль отца в психическом развитии ребенка [Текст] / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова. – М.: Форум, 2011. – 112с.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Нухова Марина Владимировна**, зав.кафедрой общей и социальной психологии БГПУ им. М. Акмуллы, кандидат психологических наук, доцент, тел 8-9174532535, e-mail: mnukhova@yandex.ru

**2. Зинатуллин Ринат Раисович**, магистрант 3 курса направления 37.04.01 Психология, профиль Семейная психология БГПУ им. М. Акмуллы, тел. 8-9603931394, e-mail: zinnatullin@bk.ru

УДК 78.021.4

#### СОЗДАНИЕ АРАНЖИРОВКИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Политаева Т.И., Муллаянов Р.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье рассматривается история развития музыкального инструментария и стиля оркестровой музыки в контексте взаимосвязи аранжировочной деятельности современного музыканта с историческим процессом развития инструментовки. Доказывается, что инструментовка является одним из главных выразительных средств аранжировки и на протяжении всего музыкально-исторического процесса была связана с развитием музыкальных стилей, отражала индивидуальность стиля, особенности творчества композитора и содержание его произведений.

**Ключевые слова:** аранжировка, инструментовка, аранжировочная деятельность, развитие оркестра.

#### CREATING AN ARRANGEMENT: HISTORICAL ASPECT

**Abstract:** The article considers the history of the development of musical instrumentation and the style of orchestral music in the context of the relationship between the arranging activity of a modern musician and the historical process of the development of instrumentation. It is proved that instrumentation is one of the main expressive means of

arrangement and throughout the musical and historical process was associated with the development of musical styles, reflected the individuality of the style, the features of the composer's work and the content of his works.

**Key words:** arrangement, instrumentation, arrangement activities, development of the orchestra.

В настоящее время весьма актуальной в сфере музыкальной деятельности является «аранжировка» как вид многогранного музыкального творчества. Само по себе слово «arranger» с французского языка означает «приводить в порядок», «устраивать». В начале своего возникновения это было либо переложение музыки для иного состава исполнителей, либо облегченное изложение на том же инструменте. Но на протяжении многолетней истории музыкального искусства аранжировка осуществлялась в разных музыкальных жанрах – в обработке, транскрипции, гармонизации народной мелодии, оркестровке, свободной обработке, хоровой аранжировке, электроакустической аранжировке. Как утверждает автор учебника по хоровой аранжировке В.А. Самарин, градации этих жанров достаточно условны. Существенное заключается в том, что в вышеперечисленной последовательности понятий можно увидеть не только направленность творческих исканий, но и величину (границы) творческого вмешательства автора-аранжировщика в оригинальный текст.

В последнее время новой формой творчества стала электронная аранжировка, которая благодаря большим потенциальным возможностям компьютерных программ и электронно-музыкальных инструментов объединила в себе три все виды и жанры творческой работы музыканта (композиции, исполнительства, звукорежиссуры). Она открыла большие возможности для использования различной стилистики (стилизации, цитирования, коллажа), а также для музыкального обучения и развития собственного индивидуального композиторского стиля письма.

Поскольку на начальном этапе понимание аранжировки было связано с процессом инструментовки, то необходимо рассмотреть специфику данного вида аранжировочной деятельности. Инструментовка как одно из главных выразительных средств аранжировки на протяжении веков была связана с развитием музыкальных стилей, всегда отражала индивидуальность стиля автора, творческие особенности композитора и содержания произведения. Основы инструментовки, которая служит красочной палитрой для аранжировки, были заложены в музыке венских классиков и обогатились тембровыми сочетаниями в программной музыке зарубежных и отечественных композиторов-романтиков и экспрессионистов. Если на ранних этапах в эпоху контрапунктического письма контрастность и динамика тембров не имела большого значения и композиторы ограничивались приблизительной уравниваемостью мелодических линий, то в период расцвета гомофонного стиля потребовались средства для выделения ведущих мелодий из аккомпанемента. С этого момента композиторы, представляя в голове звучание во всем богатстве тембров, записывали музыку двухстрочно в виде клавира и помечали в некоторых случаях рядом с нотами вступления тех или иных инструментов оркестра, выбор которых был далеко не случаен. После сочинения основного материала, композиторы формировали оркестровую партитуру. Этот процесс и стал называться инструментовкой. Но были случаи, когда композиторы сразу без предварительных эскизов писали партитуру. Так к способу – сначала сочинять, а потом инструментовать – со времен Й. Гайдна добавился прием мышления красками – когда отдельные инструменты и их сочетания использовались сразу при сочинении как носители определенных выразительных символов и характеров.

Инструментовка – распределение музыкальных партий между инструментами. Иногда она выполняется с целью придать старинным произведениям новую жизнь, представив их в обновленном «отреставрированном» звучании, особенно когда некоторые устаревающие инструменты исчезают из обихода, как например, вышедшие из применения теорба, гамба XVII – XVIII веков.

Инструментовка является не внешним «нарядом» произведения, а одной из сторон его сущности, так как нельзя представить какую-либо музыку вне её конкретного звучания, без тембров и их сочетаний. Н.А. Римский-Корсаков назвал инструментовку «одной из сторон души самого сочинения». Большую роль в раскрытии драматургической роли инструментов сыграл оперный театр еще на рубеже XVI–XVII веков. Впервые в операх К. Монтеверди появились настороженное пиццикато и тревожное тремоло струнных. К.-В. Глюк, а позже В.А. Моцарт применили тромбоны для изображения грозных, устрашающих ситуаций в сказочных и романтических постановках. На протяжении веков композиторы экспериментировали с эффектами сурдины у труб, звучанием ударных и другим и происходило это до того момента, когда установился стабильный состав симфонического оркестра в составе четырех неравноценных, но таких разнообразных групп: струнной, деревянной, медной и ударной.

Таким образом, к XVIII веку, начиная с Гайдна и завершая Л. Бетховеном сформировался классический оркестр. В процессе эволюции музыкального искусства за ними закрепились определенные образные амплуа, которые подробно описаны И.М. Красильниковым в статье «Электронное инструментоведение».

Принципы инструментовки совершенствовались и в авторской и в народной музыке при обращении композиторов к национальным мелодиям и напевам: венгерским – в расподиях у Ф. Листа, русских песен – у П.И. Чайковского в фортепианном концерте №1.

Все же начальным этапом для создания музыки является процесс композиции, который является первостепенным элементом в современном научном понимании процесса аранжировки. Кофанов А.Н., высказывая «важность изучения многих существующих композиционных техник академического письма», раскрыл способы их применения, «обусловленного поиском индивидуального творческого почерка» [35].

Основной принцип развития фактуры в классической эпохе, в отличие от постклассической – вариационный, где господствует гомофонно-гармонический и полифонический стили. Музыка XX века отмечена появлением новых композиторских приемов и техник, связанных с развитием информационных технологий. Однако эти новые техники базируются на классических приемах, которые теперь выражаются в различных жанровых трансформациях.

В некоторых случаях вместо сочинения оригинальных полифонических мелодий можно использовать для этих целей заимствование известных тем, цитат. Но в целом аранжировщик должен использовать средства выразительности современного музыкального языка, не разрушив характера и содержания, все сочиненное им должно соответствовать стилю оригинала. Так введение большого числа контрапунктов перегружает звучание и требует большого чувства вкуса и меры, чтобы не нарушить общего характера произведения.

В оркестровых произведениях заимствованные темы служат чаще материалом для создания самих произведений (марши на темы песен, фантазии, увертюры). Существует достаточное количество известных мелодий, которые используются в качестве заимствованных тем для создания оркестровых контрапунктов и заполнений, фрагментов (тема «Свадебного марша» Ф. Мендельсона в музыке к комедии У. Шекспира «Сон в летнюю ночь»). Наверное, не найдется человека, которому был бы не известен «Свадебный марш», ассоциируемый всегда с невестой в белом платье. В юмористическом плане он звучит в песне В. Высоцкого – с минорным оттенком и в резко замедленном темпе. Использование заимствованных тем для создания оркестровой полифонии сопряжено с большими техническими трудностями и подвластно только действительно большим мастерам в деле аранжировки. При создании полифонической фактуры (5-6-ти голосной) применяется сочетание способов – сочинение фрагментов, подбор заимствованных тем для коллажа. Сюда можно отнести также различные педали, выдержанные и фигурированные органные пункты, фанфарные построения и др.

На преобладание того или иного начала в современной музыке оказали влияние искусство импровизации и эстетические критерии нарождающихся стилей и направлений джаза, а также тесно связанный с ними фактор увеличения или уменьшения исполнительского состава (хотя не всегда). Внутри одного стиля совершенно спокойно могут соседствовать произведения, имеющие в своей основе самые разные типы соотношения импровизации и композиции.

Целесообразно для будущего аранжировщика изучить виды импровизации (орнаментальную, хорусную, ладовую (полимодалную), теоретические основы которой связаны с историей ее развития. Как известно, коллективная импровизация и создание простого респонсорного контрапункта тормозили развитие сольной импровизации, которая пробилась в джаз благодаря Л. Армстронгу. В качестве стандартной структуры джазовой композиции выступает: коллективно проводимая тема – ряд сольных хорусов в сопровождении ритм-секции (иногда с риффами или другим аккомпанементом духовых) – коллективно импровизируемый хорус («разъезд») – коллективно проводимое заключительное исполнение темы. Начало развития индивидуальных творческих способностей импровизаторов создало благоприятные условия для завоевания высокого положения импровизации. Это отразилось в чикагском стиле, сольная индивидуальность проросла в жанр свинга, позднее перешла в би-боп и расцвела в кул-джазе. Идея «неограниченной свободы» импровизации второй половины XX века всё же уступила место «осознанной необходимости» её упорядочения, характерного для джаза 80-90-х годов XX века. Имеющая необычайно разнообразные формы воплощения и задействующая самые различные средства музыкального языка, она требует обязательного практического изучения для профессионального аранжировщика.

Каждый начинающий аранжировщик должен стремиться к тому, чтобы выработать свой индивидуальный стиль, добиться оригинального оркестрового колорита, но следует при этом уважительно относиться к авторскому тексту оригинала. Таким образом, процесс аранжировки заключается не только в переложении музыки на определенный инструментальный состав с применением давно изобретенных штампов, шаблонов, а представляет собой процесс сочинения, требующий на подготовительном этапе научно-исследовательской работы, а именно – музыкально-теоретический анализ специальной литературы по проблемам композиции, импровизации и аранжировки, пособий смежных областей – по освоению компьютерных средств и программного обеспечения; знакомство с партитурами и аранжировками профессиональных музыкантов.

### **Список литературы**

1. Валиуллин В.В., Политаева Т.И. К вопросу о повышении мастерства создания аранжировок будущими педагогами-музыкантами //Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию института педагогики и 50-летию БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – С. 253-256.
2. Политаева Т.И. Использование аранжировок на уроках музыки в современной школе: теория и практика // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 5 (84). – С. 80-88.
3. 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.
4. Политаева Т.И. Проблема формирования творческой одаренности личности в музыкальной среде // Культура. Наука. Интеграция. – Ростов н/Д: Изд-во Южный федеральный ун-т, 2015. – № 1 (29). – С. 59-63.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Политаева Татьяна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования БГПУ им.М.Акмиллы

2. **Муллаянов Рустем Азаматович** магистрант БГПУ им. М. Акмиллы, г. Уфа

УДК 37.032

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКОВ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

*Политаева Т.И., Салмин А.В., Бикбулатов С.Р.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье рассматривается процесс развития личности участников детского хореографического коллектива на основе классического и народного танца. Раскрывается взаимосвязь художественно-исполнительского и воспитательного процессов в детском хореографическом коллективе, идейно-нравственной направленность репертуара, методы и формы работы с детьми, средства обучения.

**Ключевые слова:** развитие личности, детский хореографический коллектив, классический танец, народный танец, хореография.

## PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC TEAM PARTICIPANTS

**Abstract:** The article considers the process of developing the personality of participants in the children's choreographic group based on classical and folk dance. The relationship between the artistic, performing and educational processes in the children's choreographic team, the ideological and moral orientation of the repertoire, the methods and forms of working with children, and the means of education is revealed.

**Key words:** personality development, children's choreographic group, classical dance, folk dance, choreography.

Развитие личности подрастающего поколения в современных условиях, сопряженных с углублением кризиса в духовной сфере, становится важной проблемой для общества в целом и системы образования, в частности. Прагматический уклон современной цивилизации, ориентированной на потребление материальных благ, источником которых является внешний мир, привели человека к отчуждению от собственного внутреннего мира и духовных потребностей. Между тем чрезмерная ориентация на потребление разрушает личность.

Система образования напрямую отражает тенденции развития современного общества. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения нацелены на развитие у обучающихся компетенций, а также на развитие личности в целом.

Формирование гармонично развитой личности является педагогической основой также и системы дополнительного образования. Особо отметим в данном направлении занятия в детском хореографическом коллективе. Они являются не только средством физического развития, укрепления и охраны здоровья ребенка, способствуют развитию координации, физическому совершенствованию, повышают иммунитет и выносливость, но и положительно влияют на психологическое здоровье подрастающего

поколения, помогают совершенствовать творческое мышление, способствует развитию способности к импровизации и спонтанности. Кроме того, занятия в детском хореографическом коллективе являются особой сферой общения и проявления социальной активности детей, разумной формой организации и проведения досуга. Они бесспорно влияют и на другую сторону: структуру нравственно-интеллектуальных характеристик, эстетических идеалов и ценностных ориентаций.

Актуальность проблемы развития личности подтверждается многими научно-методическими исследованиями. Многие педагоги-ученые еще с древности, изучая проблему всестороннего развития человека приводят анализ многогранности и взаимозависимости разных сторон его личности. Несомненную лепту в формирование этой идеи внес Аристотель с его представлениями о тройственной природе человеческой души: растительной, животной и разумной, каждая из которых находит выражение в определенном направлении воспитания: физическом, нравственном и умственном. Эта идея выразилась в творчестве И.Ф. Песталоцци, который полагал, что всестороннее гармоничное развитие ребенка является целью всего воспитательно-образовательного процесса. Основная педагогическая мысль Ж.Ж. Руссо подразумевала развитие всех природных, разносторонних задатков личности в их природном гармоничном единстве и естественном раскрытии.

В основе деятельности детского хореографического коллектива положены гуманистические принципы педагогики, согласно которым ребенок является уникальной личностью, активным субъектом педагогического процесса. Следовательно, весь учебно-воспитательный процесс в коллективе основывается на субъект-субъектных отношениях, личностно-ориентированном подходе, способствующем развитию личности ребенка, деятельностью подходе, формирующем внутреннюю мотивацию, а также интегративном подходе, включающем синтез учебной, творческой, педагогической, художественной деятельности.

Применение педагогических технологий в учебно-воспитательной работе с детским хореографическим коллективом способствует более эффективной реализации педагогических целей и задач. К основной цели обучения относится подготовка подрастающих поколений к жизни, их личностное развитие и формирование. В задачи обучения входит: обучить выразительно и непринужденно двигаться в соответствии с разнообразными музыкальными образами; привить любовь и интерес к эстетическому воспитанию учащихся; развить чувство сплоченности, ответственности и взаимопонимания; научить развивать творческие способности в хореографическом искусстве, привить любовь ко всему красивому; воспитать коммуникативные качества детей через коллективную танцевальную деятельность; агитационная работа для привлечения детей в профессию «хореограф».

Также учебная деятельность в коллективе направлена на решение задач воспитательной направленности, личностного и творческого развития детей. Какие же результаты можно ожидать после проведенной работы? Это развитие творческих способностей личности; предупреждение аддиктивного поведения; помощь в осознанном выборе профессии – хореограф; воспитание всесторонней и гармонически развитой личности; повышение самооценки ребенка. В целом деятельность детского хореографического коллектива основывается на учете специфики организации детского творчества в сфере досуга: занятия предоставляются детям в их свободное время на основе свободного выбора, добровольного участия, гедонизма.

В тоже время, вся деятельность детского хореографического коллектива, заключающаяся в коллективных действиях, органическом синтезе пластических, музыкальных, изобразительных и других средств художественной выразительности, что создает возможность развития художественных, эстетических, нравственных качеств детей, их творческого потенциала. Народный и классический танцы, имея в своем арсенале многообразные приемы и средства воздействия, как на физические, так

и на личностные качества, способствует нравственному, эстетическому и творческому развитию детей. В коллективе народного и классического танца, главная цель – концертно-исполнительская деятельность.

Обучение ребенка в детском хореографическом коллективе и подготовка к концертной деятельности начинаются с 7-х лет. Это период в педагогике обозначается как младший школьный возраст, который характеризуется активностью протекания всех процессов. Происходит интенсивное биологическое развитие детского организма, меняется психологический облик ребенка, преобразуется его личность, познавательные и умственные возможности, сфера эмоций и переживаний, круг общения. Активно развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, начинают складываться интересы и склонности, формируются потребности, лежащие в основе творческого отношения к действительности. Доминирующими становятся потребности в социальной активности и реализации себя в качестве субъекта общественных отношений. При этом данный возраст в целом характеризуется проявлением творческих способностей. Участие ребят в различных видах деятельности ведет к самореализации и развития личности. Развитие личности детей проявляются в интересе, стремлении и эмоциональном отношении к творчеству, в качестве знаний, уровне развития логического и творческого мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости, способности запоминать, мыслить, обучаться, овладевать навыками общения и деятельности, то есть реализовываться в жизни.

В детский хореографический коллектив принимаются все дети, независимо от того, есть ли у ребенка способности к данному виду искусства или нет. Главным критерием при приеме детей является желание ребенка, а также такие социально-личностные качества, как трудолюбие, внимательность, собранность, коммуникабельность, организованность, дисциплинированность, целеустремленность, которые он проявляет на каждом занятии. Практика показывает, что именно «эти качества в соединении с выносливостью, эмоциональностью и одухотворенностью помогают не только освоить и довести до высокого уровня владение техникой танца и стать успешным танцовщиком, но и приобретают особую значимость при отсутствии идеальных физических специальных данных в силу того, что в соединении с достаточными, а не идеальными природными физическими специальными данными обеспечивают возможность самореализации личности в профессиях, не связанных с исполнительской хореографической деятельностью, таких как танцевальный терапевт, кинезиолог, аниматор, тренер по аэробике, постановщик танцевальных эпизодов в шоу-проектах и другие [1].

Программа обучения и развития детей в хореографическом коллективе направлена на выявление одаренных детей в области хореографического искусства в раннем детском возрасте; создание условий для художественного образования, эстетического, духовно-нравственного развития детей; приобретение детьми опыта творческой деятельности; овладение детьми духовными и культурными ценностями народов мира; подготовку одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие основные профессиональные образовательные программы в области хореографического искусства; профориентационную работу среди детей. В программу обучения входят элементы гимнастики, растяжки, совершенствуется техника вращений, работа на полупальцах и пальцах ног.

Социально-педагогический потенциал коллектива заключается в сочетании художественно-исполнительского и воспитательного процессов, придании им идейно-нравственной направленности. Воплощение этой задачи связано с репертуаром, с теми художественными произведениями, на которых строится работа ансамбля. При выборе танцевального репертуара учитываются интересы, возможностей и способностей детей. В детском хореографическом коллективе дети с интересом изучают новые танцы, осваивают новые хореографические направления, что позволяет постоянно обновлять репертуар свежими оригинальными хореографическими композициями.

Работа над классическим и народным танцами начинается с освоения движений классического экзерсиса и алгоритма их исполнения. Изучение всех движений начинается лицом к станку по первой позиции в заданном по году обучения ритме. В зависимости от способностей детей, педагог-хореограф имеет возможность корректировать образовательный маршрут, то есть продлить срок обучения или ускорить прохождение программы.

Главный принцип классического и народного танцев – выворотность, на основании которой разработано понятие о закрытых (*ferme*) и открытых (*ouverte*), скрещенных (*croisee*) и не скрещенных (*effase*) позициях и позах, а также о движениях наружу (*en dehors*) и внутрь (*en dedans*). Овладение танцевальными движениями дается лишь в процессе систематической тренировки, тело детей приобретает стройность, становится более крепким и гибким, а их движения – гармоничными и законченными.

Порядок упражнений у станка необходимо устанавливать по принципу чередований движений, тренирующих различные группы мышц. Урок начинается с полуприседаний и глубоких приседаний, поскольку они постепенно вводят в работу мышцы и суставно-связочный аппарат. Дальше могут даваться упражнения, тренирующие различные группы мышц, причем идет чередование движений на развитие подвижности стопы на вытянутых ногах с движениями на присогнутых ногах; мягкие, плавные с резкими, отрывистыми. Музыкальное сопровождение на занятиях должно быть органически связано с выполняемым упражнением, должно соответствовать движению по характеру, стилю. Движения должны быть точно согласованы с ритмом музыки.

Типичная схема танцевального урока на подготовительных занятиях: разминка (для головы, плеч, рук, корпуса, ног); основная часть занятия – изучение музыкально-ритмического материала, тренировочных вспомогательных движений, элементов хореографической азбуки; работа над этюдами, танцами; заключительная часть – закрепление пройденного музыкально-ритмического материала; музыкально-танцевальные импровизации. Как показывает практика, во второй части урока дети обычно устают и теряют интерес к занятию.

В процессе занятий в детском хореографическом коллективе педагогом-хореографом применяются такие формы работы с участниками коллектива как: групповые, мелкогрупповые, индивидуальные занятия. Самым распространенным типом занятий являются практические занятия, которые направлены на освоение танцевальных элементов и исполнительских навыков, развитие личностных качеств ребят. Выступления, участие в концертах, лекциях-беседах, досуговых мероприятиях с участием родителей организуются с целью донесения социально-педагогического смысла до детей в условиях хореографического коллектива.

С целью мотивации детей в детском хореографическом коллективе педагогом-хореографом используются нетрадиционные формы занятий, предусматривающие достаточное количество разнообразных творческих заданий, а также включение методов поддержки развития аналитико-рефлексивных способностей (метод наблюдения, метод коллективного анализа деятельности, метод размышления) для развития у ребенка умения оценивать свои способности; методов поддержки развития интеллектуальных способностей (метод «ролевой игры», метод развития интуиции, метод беседы) для расширения знаний ученика в области хореографического искусства и творческой практики других танцевальных коллективов; методов развития организаторских и коммуникативных способностей (метод игры, метод упражнений, метод «творческого выполнения задач», метод творческого поиска) для создания комфортной атмосферы на занятиях.

В хореографической деятельности педагог-хореограф детского хореографического коллектива использует «набор инструментов» – средства обучения, к которым можно отнести средства наглядности, технические средства, различное оборудование, интеллектуальные средства, позволяющие личности осуществлять мыслительную деятельность, способствуют воспитанию и развитию личности – устная

и письменная речь, произведения культуры и искусства, а также средства, которые используются для создания условий оптимального воздействия на восприятие личностью содержания хореографического искусства [50]. Сформировать, развить, поддержать интерес детей к занятиям хореографией помогают психолого-педагогические средства, к которым относятся, в первую очередь, игра и общение. Игра и движение – любимые занятия детей. С помощью игры дети в непринужденной форме занимаются – тренируют тело, развивают смекалку, находчивость, логическое мышление, воспитывают волю и выдержку. Спектр игр, используемых в учебно-тренировочной и воспитательной деятельности детского хореографического коллектива, довольно разнообразен и носит познавательно-развивающий смысл. Это игры-тренинги, игры-импровизации, подражательные игры, игры с элементами соревнования и др. Игры, используемые на занятиях с учетом возрастных психофизиологических особенностей детей, способствуют как выработке новых решений, навыков, умений, так и поддержке этих качеств в «рабочем состоянии». Игры помогли сделать учебный процесс в детском хореографическом коллективе более интересным и содержательным, помогли детям психологически разрядиться, снять усталость. Успех в игре придавал уверенность в собственных силах, поднимал настроение и повышал жизненный тонус.

Также педагогом-хореографом использовались средства обучения как рассказ, объяснение, беседа, которые направлялись на повышение уровня знаний о хореографическом искусстве и использовались как в ходе учебного занятия, так в качестве отдельно проводимого мероприятия, например, лекции-беседы о творчестве кого-либо из деятелей хореографического искусства. В комплексе со словесными средствами использовались наглядные и технические средства обучения для передачи того или иного содержания. В этом случае, образцы хореографического искусства, транслируемые при помощи видео аппаратуры, также выступали в качестве средств обучения.

Для успешного применения средств обучения в практике педагога-хореографа коллектива соблюдались следующие правила: выбор средств зависел от цели какого-либо мероприятия, воспитательной акции (цель определяет средство); количество и характер выбранных средств воздействия соответствовал художественно-постановочным задачам, недостаток средств и их избыток одинаково вредны; в связи методикой их применения, учитывались их слабые и сильные стороны.

Быть педагогом-хореографом детского хореографического коллектива – это значит выстроить свою педагогическую систему с наилучшим выбором, как форм, так и методов, использовать все возможные средства для организации и комплексного планирования учебно-воспитательного процесса, т.е. передавать своим ученикам – участникам танцевального коллектива, свои знания и умения. Педагог-хореограф организывает свою работу, создавая условия для различных активных и самостоятельных способов деятельности участников в учебно-воспитательном процессе, учитывая и оценивая результаты своей педагогической деятельности через самоанализ и анализ достижений творческого коллектива и его участников [2]. Особой задачей для него является грамотное построение занятий: составление плана урока, определение его задач, сочинение комбинации у станка, работа с концертмейстером по подбору музыкального сопровождения, самостоятельное проведение занятий.

Для развития личности ребенка необходимо систематически подновлять и обогащать применяемые формы и методы. Для развития познавательной активности детей, можно использоваться различные виды внеурочной работы, касающиеся народного танцевального творчества и хореографического искусства в целом – беседы об истории танца как искусства, о творчестве ведущих танцевальных коллективов и хореографов и т.д. К примеру, дети подросткового периода очень эмоциональны, поэтому в работе необходимо использовать методы эмоционального стимулирования деятельности: создания ситуаций успеха в учении, поощрения и порицания в обучении.

Таким образом, можно утверждать, что деятельность в детском хореографическом коллективе, сама по себе являясь средством обучения, по своей сути оказывает формирующее воздействие на творческие способности ребенка. При этом каждое учебное занятие направлялось на комплексное формирование качеств творческой личности ребенка.

#### **Список литературы**

1. Вертохина А.В. Педагогические условия активизации профессионального самоопределения учащихся детской хореографической школы: монография / А.В. Вертохина, М.Ю. Самакаева; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2013. – 174 с.

2. Игнатова И.Б. Коллектив художественного творчества: проблема педагогического руководства: учеб. пособие / И.Б. Игнатова, СМ. Малакуцкая. – Белгород, БГИКИ, 2007. – 178 с.

3. 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.

4. Политаева Т.И. Проблема формирования творческой одаренности личности в музыкальной среде // Культура. Наука. Интеграция. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального ун-та, 2015. – № 1 (29). – С. 59-63.

5. Салмин А.В., Политаева Т.И. Обучение детей младшего школьного возраста современной хореографии как педагогическая проблема //Образование в условиях социальных изменений: Сборник научных статей очной Международной молодежной научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – С. 108-111.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Политаева Татьяна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования БГПУ им.М.Акмиллы

**2. Салмин Андрей Владимирович**, преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования

**3. Бикбулатов Сергей Рустемович**, магистрант

**УДК 379.816**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Политаева Т.И., Макогончук А.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье рассматривается процесс формирования познавательной активности школьников на уроках музыки средствами компьютерных технологий, акцентируется использование мультимедийных средств обучения, раскрываются методы музыкального обучения, выделяются способы использования современных технических средств в процессе обучения. Авторы доказывают, что применение медиасредств в образовательном процессе способствует практической реализации личностноориентированной модели обучения.

**Ключевые слова:** познавательный интерес, познавательная активность, музыкально-компьютерные технологии, медиасредства, уроки музыки, музыкальное образование в школе.

## **PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS BY MEANS OF COMPUTER TECHNOLOGIES**

**Abstract:** The article discusses the process of formation of educational activity of schoolchildren in music lessons by means of computer technologies, emphasizes the use of multimedia educational means, reveals methods of musical training, identifies ways of using modern technical means in the learning process. The authors prove that the use of media in the educational process contributes to the practical implementation of a personal-oriented learning model.

**Key words:** cognitive interest, cognitive activity, music and computer technologies, media, music lessons, music education at school.

Проблема познавательного процесса существовала во все времена, ценностно-смысловое отношение – важный фактор, влияющий на развитие данного процесса.

Ключевым средством представления учебного материала педагогами всех предметных областей, независимо от области знаний, становится компьютерная техника. Обязательным элементом каждого урока музыки в общеобразовательной школе, основным каналом восприятия школьниками учебной информации на сегодняшний день является мультимедийная технология.

Мультимедийные средства обучения – это мультимедийный компьютер, укомплектованный звуковой стереокартой, приводом DVD/CD-ROM, звуковыми стереоколонками, микрофоном, видеокартой; устройства ввода видеоизображений в компьютер для оцифровки; больших и малых масштабов экраны; мультимедийный проектор; устройства аудио- и видео-воспроизведения для отображения информации.

Видеоматериалы, компьютер очень удобны не только для усвоения учебного материала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала учащегося, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира.

Внедрение цифровых технологий на уроках музыки считается, по сущности, универсальным средством наглядности, которое может помочь расширить кругозор школьников, побудить ребят самостоятельно изучать и добывать информацию, сформировать интерес к предмету, делая изучение ярким, незабываемым, увлекательным и интересным.

Урок с использованием компьютера, в отличие от традиционного, подразумевает несколько иную организацию: в работе делают акцент на актуальность изучения той или иной темы для ребёнка, на связь с жизнью. Задания носят конкретный характер. Цель этой работы: привлекать детей к самостоятельному изучению предмета, развивать умение ориентироваться в широком объёме информации, анализировать её, выделяя существенное, важное для всех участников деятельности. Например, переходя к теме «Первое путешествие в музыкальный театр. Опера», задача формулируется достаточно сложная: найти в справочнике термин «опера», ее характеристики и, вспомнив ранее прослушанные музыкальные произведения, найти этот фрагмент в каталоге, рассказать о нём, выразить наиболее яркие впечатления, пережитые во время прослушивания.

Изучая тему «Русские народные инструменты» в контексте произведения «Светит месяц» дети находят в мультимедийной энциклопедии историческую справку о происхождении балалайки, свирели, рожка звучании инструментов, их особенностях.

Все энциклопедические статьи сопровождаются видеозвукорядом. Таким образом, дети получают подтверждение полученной информации.

Умение концентрироваться на выполнении заданий и в то же время распределять свои умения в работе с другими детьми – важная часть организации этой деятельности. Ребёнок совершает открытие: он сам узнал, сам понял, сам дал объяснение.

Стержнем урока музыки в школе, является целостное музыкальное восприятие, основанное на активном осознании внутренней связи между звуками, красками, словами, движениями и других составляющих в различных видах музыкальной деятельности, то есть формировании музыкального интереса.

Именно поэтому особое значение приобретает использование ряда методов музыкального обучения средствами медиатехнологий.

К таким методам можно отнести: перцептивные методы (визуальная демонстрация и звуко-пространственную ассоциацию, которая улучшает слуховые показатели, развивает умение детей «увидеть» звук в пространстве) кинестетического и аудиальных восприятия (музыкально-ритмические движения, обеспечивающих развитие чувственно-образного восприятия и эмоционально-ценностного отношения к музыке) активные методы (метод музыкально-творческих задач, благодаря которому формируются чуткость, сенсорное восприятие окружающего мира; творческие методы (составление общего музыкального образа различных музыкальных жанров, инструментов, средств музыкальной выразительности; графическое моделирование различных форм, темпов, ритма музыки) и т. д.

Такое содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий, характерными чертами которых является сотрудничество, диалогичность, направленность на поддержку индивидуального развития каждого ребенка, предоставление ему необходимой пространства, свободы для принятия самостоятельного решения, выявление творческого потенциала, сотворчества учителя и учащихся [2, с.28].

В связи с этим для того, чтобы наполнять разнообразным содержанием личностно-ориентированное музыкальное занятие, нужно использовать определенные музыкально-творческие задачи, создают различные проблемно-познавательные ситуации. К таким задачам относятся: задачи на музыкальное воплощение музыкального образа (средствами живописи изображается характер музыкального произведения); на цветное моделирование музыки (взаимосвязь между эмоциональной выразительностью динамики, тембров, регистров в музыке и цветом живописи); на пространственное моделирование искусства (способствует развитию пространственного мышления, певческих навыков и воображения) [1, с.229].

Основной целью использования технологического подхода на уроках музыки можно рассматривать активизацию познавательной и творческой деятельности учащихся. Именно поэтому применение технологий личностно-ориентированного направления позволяет: по-новому использовать на уроках музыки текстовую, звуковую, графическую и видеoinформацию, и ее истоки; обогатить методические возможности, предоставить современного уровня преподаванию; активизировать творческий потенциал учащихся; воспитывать интерес к музыкальной культуре; формировать духовный мир ребенка [1, с.233].

Такого рода учебное занятие способствует не только расширению и совершенствованию знаний детей, но и их саморазвитию, ведь они знакомятся с музыкальными произведениями, учатся высказывать собственные суждения перед одноклассниками, что способствует росту их внутренней мотивации. Следовательно, следующим звеном технологического подхода к личностно-ориентированному музыкальному обучению и воспитания является мотивационный компонент, направленный на формирование перспективно-возбуждающих мотивов, которые основаны на понимании



значимости музыкального искусства и уроков музыки; актуализации различных мотивационных состояний; креативно-возбуждающих мотивов музыкальной деятельности.

Формирование мотивации музыкального образования, опирается на склонности, интересы, ценностные ориентации и музыкальный опыт учащихся. Вместе с тем, процесс личностно-ориентированного музыкального обучения и воспитания включает в себя все виды музыкальной деятельности (пение, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения).

Этому способствуют применение интерактивных и информационных технологий на уроках музыкального искусства, что позволяет по-новому использовать текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, и ее истоки; обогатить методические возможности, предоставление современного уровня преподавания; активировать творческий потенциал учащихся; воспитывать интерес к музыкальной культуре; формировать духовный мир ребенка. Гармонично сочетая знания компьютерной грамоты с музыкой, изобразительным искусством, литературой, создается новое качество современного урока. Также использование информационных технологий на уроках музыки дает возможность привлекать детей к созданию творческих работ, поисковой работы при изучении народного творчества, российской музыкальной культуры, творчества композиторов мира, оформление результатов работы в виде различных проектов по определенным темам. Интерактивные технологии позволяют ученикам формировать характер; развивать мировоззрение, логическое мышление, связную речь; выявлять и реализовывать индивидуальные возможности; способствуют созданию атмосферы творческого сотрудничества [2, с.27].

Интерактивные технологии можно эффективно использовать как во время усвоения новых знаний, так и при применении приобретенных знаний, умений и навыков.

Исследование теории и практики применения инновационных технологий учителями на музыкальных занятиях общеобразовательных учебных заведений функционирует на основе ряда принципов – индивидуальности, самооценности и неповторимости ученика; реализации себя во всех видах музыкальной деятельности; гуманизации содержания музыкального образования; историзма; системности; научности; вариативности.

Использование медиа в учебном процессе обеспечивает повышение информативной ёмкости содержания учебного занятия: способствует реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; сокращает время, позволяет усваивать больший объём знаний; концентрировать внимание на усвоение наиболее сложных тем и понятий; позволяет улучшить отбор заданий и упражнений, делаю их более наглядными и интересными; формирует умения и навыки за счет индивидуализации обучения и развития навыков самостоятельной работы [3].

В качестве преимуществ обучения с помощью новых медиа, среди прочего можно отметить возможность самоопределения учебного процесса, освобождение его от временных и пространственных границ, оптимизацию наглядности с помощью мультимедиа, а также моделирование. С включением новых медиа в педагогические учреждения одновременно происходит и пересмотр основных учебно-психологических положений. Безусловно, иллюстрации, картинки, графики позитивно влияют на запоминание текстовой информации. И все же, здесь следует учитывать, что простое сложение различных чувственных восприятий (зрительных, слуховых, тактильных) не ведет автоматически к улучшению учебных процессов. Более важным условием для понимания использования мультимедиа в процессе обучения является способность к декодированию символьных и кодовых систем.

Применение медиасредств в обучении связано со следующими значимыми их функциями: моделирование изучаемых процессов; показ рассматриваемых событий, явлений и процессов в динамике их ретроспективного и перспективного интерпретирования; компьютерная визуализация и отражение на большом экране недоступных

непосредственному восприятию процессов и явлений; интерактивное управление рассматриваемыми процессами, смоделированными на экране (виртуальное участие обучаемых в анализируемом процессе или явлении); индивидуализация и дифференциация процесса обучения (регулирование информационной насыщенностью проводимого занятия с учетом индивидуальных особенностей обучающихся); осуществление текущего и итогового контроля над познавательной деятельностью студентов с установлением обратной связи; обеспечение свободного доступа к глобальным и локальным информационным сетям; эмоциональность и выразительность транслируемой учебной информации; демонстрация изучаемых процессов и явлений достаточно большой учебной аудитории; усиление мотивации обучения [2].

В соответствии с осуществляемыми функциями современных технических средств выделяют следующие способы использования их в процессе обучения:

1. Источник учебной информации. Применяемые в современном образовательном процессе мультимедиа-технологии помогают найти необходимую дидактическую информацию без особых затрат сил и времени.
2. Средство выбора дидактической информации и ее качественной обработки. Выбор информации во многом определяется медиа избирательностью, сформированным критическим мышлением у учащихся, т.е. зависит от уровня развития его медиа культуры личности.
3. Средство представления (презентации) учебного материала. Аудиовизуальные средства нового поколения отличаются высоким качеством изображения и звука, сочетанием различных каналов предъявления информации, что способствует повышению эффективности восприятия учебного материала и, соответственно, ведет к лучшему его усвоению.
4. Средство осуществления контроля над выполнением образовательной задачи. На сегодняшний день существует множество электронных тестов, тренажеров, учебных программ, которые помогают осуществить контроль над образовательной деятельностью и оценить ее результаты.

Применение медиасредств в образовательном процессе способствует практической реализации личностноориентированной модели обучения ввиду того, что создает условия для большей, чем при традиционном подходе, индивидуализации и дифференциации деятельности, предполагает личностную активность, открывает простор для самореализации, самосовершенствования, самообучения, самообразования, развития творческого мышления.

Методологические основы использования медиатехнологий позволяют сделать учащегося не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования, оперативного использования. Имеющиеся мультимедийные курсы и образовательные программные продукты позволяют уже сегодня по-новому строить уроки. Современный урок – это интересный урок. Мультимедийные технологии открывают большие возможности для повышения интереса у учащихся. Медиатехнологии неизмеримо расширяют возможности в организации и управлении учебной деятельности и позволяет практически реализовать огромный потенциал перспективных методических разработок, найденных в рамках традиционного обучения, которые оставались невостребованными или в силу определенных объективных причин не могли дать там должного эффекта. Кроме того, когда занятие проходит в компьютерном классе, а ответы учащихся рассчитаны на компьютерную обработку, учитель получает возможность оперативно отслеживать «средний процент понимания» и вносить в ход урока необходимые коррективы. Более того, по окончании занятия можно отследить и оценить работу каждого школьника.

Итак, специфика технологического подхода в организации музыкального обучения и воспитания учащихся школы средствами медиа-технологий, заключается в применении содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного

компонентов, применения разнообразных медиасредств обучения, таких как мультфильмы, средства интернет, обучающие комплексы, мультимедиа презентации с аудио-сопровождением и др.

Это способствует личностному развитию учащихся, повышению их интереса к уроку музыки, творческой и познавательной деятельности; воспитанию эстетического, эмоционально-целостного отношения к музыкальному искусству, формированию основ теоретического мышления, развития творческих способностей, творческого интереса в музыке. Важно, чтобы с детства дети учились относиться к музыке не только как к средству увеселения, но и как к важному явлению духовной культуры. Только развивая потребности, интересы, эмоции, чувства, интересы детей, можно приобщить их к музыкальной культуре, заложить ее основы, развить музыкальный интерес.

#### **Список литературы**

1. Абдуллин Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 Музыкальное образование. – М.: Музыка, 2006. – 334 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
3. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание во внеклассное время // Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983. – С. 18-26.
4. Гильванова Э.А., Политаева Т.И. О некоторых интерактивных методах обучения на уроках музыки // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2016. – № 4-1 (40). – С. 102-108.
5. 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. 180-86.
6. Политаева Т.И. Проблема формирования творческой одаренности личности в музыкальной среде // Культура. Наука. Интеграция. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального ун-та, 2015. – № 1 (29). – С. 59-63.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

1. **Политаева Татьяна Ивановна**, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой музыкального и хореографического образования БГПУ им.М.Акмуллы
2. **Макогончук Андрей Александрович** магистрант

**УДК 379.816**

### **ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ**

*Радыгин И.К.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** Статья посвящена актуальной проблеме применения цифровых средств в организациях отдыха и оздоровления детей. Организации отдыха и оздоровления детей только начинают процесс цифровизации, но все еще этот процесс находится на начальном уровне. Анализ возможностей использования современных цифровых технологий, а также целесообразность их применения, позволяющий упростить и усовершенствовать организационные моменты и рабочие процессы организаций отдыха и оздоровления детей.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, организация отдыха и оздоровления детей, цифровизация образовательного процесса.

## PROSPECTS AND BENEFITS DIGITAL MEDIA IN ORGANIZATIONS REST AND RECREATION OF CHILDREN

**Abstract:** The article is devoted to the urgent problem of the use of digital tools in organizations of recreation and rehabilitation of children. Children's recreation and health organizations are just starting the digitalization process, but still this process is at the initial level. Analysis of the possibilities of using modern digital technologies, as well as the appropriateness of their application, which allows us to simplify and improve the organizational aspects and work processes of children's recreation and health organizations.

**Key words:** digital technologies, organization of recreation and health of children, digitalization of the educational process.

Для начала необходимо уточнить, чем являются организации отдыха и оздоровления детей – это организации сезонного или круглогодичного действия, основная деятельность которых направлена на реализацию услуг по обеспечению отдыха детей. Это детские оздоровительные центры, базы и комплексы, образовательные центры, специализированные (профильные) лагеря, санаторно-оздоровительные детские лагеря и иные организации.

Схема взаимодействия внутри организации отдыха и оздоровления выглядит следующим образом:

- Административная группа, в лице начальника лагеря, заместителей по воспитательной, научной работе, старшие воспитатели, и др.;
- Педагогический состав, в лице самих вожатых;

Работа организации отдыха и оздоровления детей связана с рядом трудностей. Одна из таких трудностей – устаревшие формы работы с большим количеством информации. Множество проблем возникает в связи с тем, что на работников падает большое количество бумажной работы, связанной с заполнением документов отчетности, количественно качественные характеристики детей, заполнение педагогических журналов и так далее.

Как правило, вся работа выполняется на бумажных носителях и в основном от руки, что занимает большое количество времени и отвлекает от непосредственно образовательного процесса.

Кроме проблем с ведением документаций, работа в детском лагере трудна с точки зрения выполнения режимных моментов. В процессе работы лагеря, как правило, участвует множество сторонних факторов, к примеру, погодные условия, что может вызвать изменения в плане на день.

Большое количество проблем, связанных с организацией рабочего процесса вызывает стресс у педагогического работника и негативное отношение накапливается. Все это может вызвать плохое отношение детей к процессу отдыха, а у педагога – в педагогической деятельности в целом.

Как сделать рабочий процесс таким, чтобы и ученик и пед. работник получали только положительные эмоции от образовательного процесса? Возможно ли это? Рабочий процесс становится качественным и приятным, только тогда, когда применяются современные технологии. Современные – это и совершенно новые, функциональные и не теряющие связи с прошлым, одним словом – актуальные.

Цифровое решение для организаций отдыха и оздоровления детей состоит из двух частей. Первая часть включает себя комплекс приложений и функций для административной группы лагеря. Эта часть в первую очередь отвечает за сбор статистической информации, такой как ФИО детей, адреса их проживания,

информация о родителях. Это необходимо для ведения отчетности организации. Автоматизированный сбор количественно качественной характеристики исключит возможность человеческой ошибки при составлении и формировании ККХ. Эти данные позволят проводить продолжительную аналитику, и просто упрощает рабочий процесс, поскольку в настоящее время все операции, связанные со сбором количественно качественной характеристики производится вручную.

Вторая часть включает в себя комплекс функций для педагогического состава. Эти функции являют собой инструмент для распределения образовательных пространств. Помимо распределения пространств приложение включает в себе адаптивное расписание дня. Единая платформа, которая упоминалась ранее, может включать в себя актуальные методические рекомендации. Это важный элемент системы, поскольку от него зависит качество образовательного процесса организации отдыха и оздоровления детей.

Единая платформа, которая упоминалась ранее, может включать в себя актуальные методические рекомендации. Это важный элемент системы, поскольку от него зависит качество образовательного процесса организации отдыха и оздоровления детей.

Применение информационных технологий позволит усовершенствовать работу с планом на день. В настоящее время функционал оформления и составления плана на день ограничен функционалом текстовых редакторов, а это чаще всего делает планы на день слабо информативными, сложными в понимании и чтении. К тому же чаще всего они распространяются на бумажных носителях, фотографируются и передаются по групповым чатам. Эта система давно устарела и требует усовершенствования. В настоящее время мобильным устройством обладают практически все, но в данной сфере технологии используются не на полную мощность. Возникают проблемы с устареванием плана на день, информация перестает быть актуальной, в связи с чем возникают накладки и прочие проблемы. Создание цифрового плана на день, со всей актуальной информацией, изменениями и рекомендациями, помещенными практически на ладонь педагогическому работнику, позволят качественно улучшить работу и уменьшить стресс.

Открывается возможность внедрения нового функционала в уже знакомые инструменты в результате использования информационных технологий. Появляется возможность отойти от строгого перечисления мероприятий, времени, места и ответственных за каждое мероприятие лиц. Применяя информационные технологии необходимо переосмыслить распорядок дня в целом. Появляется возможность в реальном времени подстраивать планы каждого отряда как со стороны административной группы, так и со стороны воспитателей, предотвращать образование накладок в расписании, оперативно реагировать на изменяющиеся внешние факторы, такие как погода или прочие.

Применение информационных технологий позволяет на основе данных об участии в мероприятиях и прочих активностях более качественно распределять рабочую нагрузку среди воспитателей. Появляется возможность подобрать под каждый отдельно взятый случай более подходящего работника, основываясь на качествах личности. Помимо того специальные алгоритмы могут рассчитывать усталость педагогического работника, и делать соответствующие необходимые предложения административной группе лагеря, и так же наоборот, может подсказать, кто меньше всего работал за конкретный отведенный промежуток времени. На основе данного мониторинга может быть выстроена прозрачная, лишенная человеческого фактора, система начисления заработной платы, так же вестись нормирование нагрузки.

Информационные технологии дают возможность создания платных сервисов для детей и родителей, дающие дополнительные денежные средства организации отдыха и оздоровления детей, так же расширенный функционал для родителей. Эти сервисы могут включать в себя, к примеру, отслеживание за достижениями подростка, функционал по выбору условий проживания и так далее, исходя из возможностей организации. В любом случае дополнительные возможности заработка денег смогут качественно изменить качество оказываемых организацией услуг.

### Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [State program of the Russian Federation "Development of education"] [Электронный ресурс].
2. Приказ Минобрнауки России от 09.06.2016 N 698 «Об утверждении ведомственной целевой программы «Российская электронная школа» на 2016–2018 годы» [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 09.06.2016 N 698 "On approval of the departmental target program "Russian e-school" for 2016-2018"] // [Электронный ресурс].
3. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде / С.Д. Каракозов // Проблемы современного образования. – 2016. – №2. – С. 7-19. [Karakozov S.D., Uvarov A.Yu. Successful informatization – the transformation of the educational process in the digital educational environment / S.D. Karakozov // Problems of modern education. 2016. No2. S. 7-19.]
4. Содержание профессионального стандарта педагогической деятельности работников образоват. учреждений сферы общего образования [Электронный ресурс]. – URL: Минобрнауки.рф /новости/ 3072 (20.02.2014). [The content of the professional standard of educational activity of employees will be educated. institutions of general education [Electronic resource]. – URL: Ministry of Education and Science.rf / news / 3072 (02.20.2014).]
5. Тезисы о цифровом образовании. 22.03.2018 [Abstracts on digital education. 03/22/2018] // [Электронный ресурс].

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Радыгин Илья Константинович**, студент 1 курса магистратуры БГПУ им. М.Акмиллы. ИФМЦИН. Прикладная информатика. Прикладная информатика в цифровой экономике.

УДК 910.2

### МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ГИС В ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

*Рахматуллина И.Р., Латыпова З.Б., Тимербаева З.Ш., Уткин С.Н., Хамидуллина Г.Г.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В настоящей статье представлены материалы, описывающие возможности использования современных технологий в образовательном процессе в рамках реализации школьного курса географии. Представлены варианты заданий для учащихся, которые необходимо использовать с целью овладения современными средствами обработки данных.

**Ключевые слова:** гис-технологии, географическое образование, проектирование.

### METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS ON THE USE OF GIS IN SCHOOL GEOGRAPHY

**Abstract:** This article presents materials describing the possibilities of using modern technologies in the educational process as part of the implementation of a school geography

course. Variants of assignments for students are presented, which must be used to master modern data processing tools.

**Keywords:** GIS technology, geographic education, design.

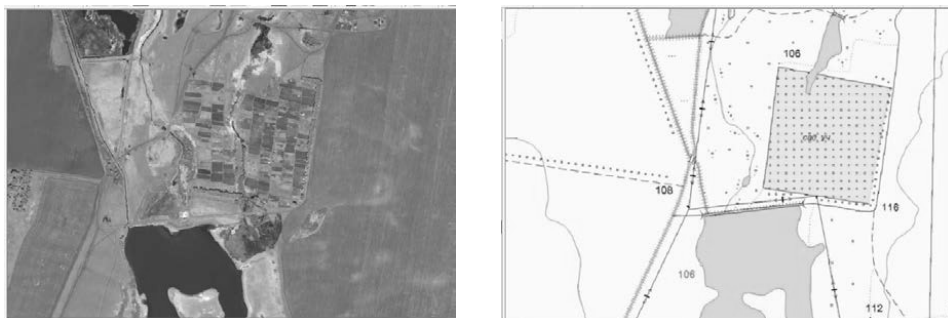
Ввиду того, что разработанные готовые проекты, например, «Живая География», являются коммерческими продуктами, для их приобретения необходимы определенные финансовые затраты. Для тех школ, которые по каким-либо причинам не хотят покупать готовые продукты, существуют ГИС со свободной лицензией, которые можно бесплатно использовать на уроках. Тогда перед учителем встают задачи по подготовке самого ГИС-проекта и методических материалов по нему. Для решения этих задач мы предлагаем методические разработки по ГИС-проекту «Республика Башкортостан», который был подготовлен в программе QGISver.3.2.1 (<https://qgis.org/ru/site/>). Аналогичный проект можно составить по любому административному объекту и в любых других ГИС-программах. Использование ГИС в школьной географии зависит от психофизиологических особенностей школьников, специфики географического содержания курсов и уровня познавательной самостоятельности обучающихся.

Для обучающихся возрастной группы 11-13 лет (5-7 классы) характерна высокая познавательная активность, направленность на поиск общего способа решения задач широкого спектра, инициативность, склонность к фантазированию, некритичному планированию собственного будущего, стремление к экспериментированию. Наблюдая за детьми, можно сделать вывод, что для школьников 11-13 лет важен сам процесс, а не результат, поэтому им интересно принимать участие в групповой работе, обсуждать замысел проекта, выдвигать идеи.

Для них предлагается урок-эксперимент: «Знакомство с ГИС-проектом «Республика Башкортостан». ГИС-проект, заранее подготовленный учителем, включает в себя векторный слой, показывающий границы республики, а также картографические подложки Яндекс.Карты, Спутник.Карты, Топографические карты. Учителю необходимо рассказать, что в основе любой ГИС – это набор картографических слоев. Верхние слои накладываются на нижележащие. При этом если верхний слой имеет сплошное покрытие, он может «закрыть» нижний слой. Поэтому у слоев можно настраивать прозрачность и прикрывать неиспользуемые слои.

Школьникам предлагаются задания краеведческой направленности, позволяющие обучающимся познакомиться с географическими особенностями своего села, района, города (Ковалев, Кулагин, 2012; Серова и др., 2015).

**Задание 1.** Найти свой район проживания и сравнить изображение на Яндекс.Карте, спутниковом изображении и топографической карте (рис. 1). В качестве объектов могут выступать различные географические объекты, изучаемые в ходе школьной программы.



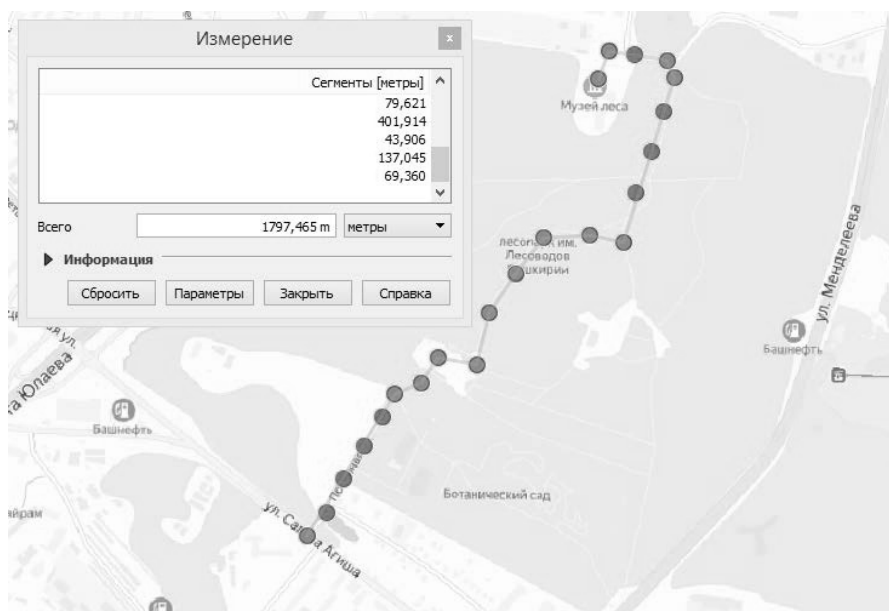
**Рис. 1.** Сравнение изображение на спутниковом изображении и топографической карте

Это задание направлено на формирование представлений о топографических картах и космических снимках, на умение распознавать по ним географические и административные объекты, определять географические особенности местности.

**Задание 2.** Составить маршрут экскурсии. Для этого учителю необходимо подобрать объект, который представляет краеведческий или природоохранный интерес. В качестве примера школьникам г.Уфы предлагается проложить маршрут от остановки общественного транспорта к Музею леса, расположенному в лесопарке им Лесоводов Башкирии. По проложенному маршруту соответствующим инструментом можно измерить расстояние (рис. 2).

Это задание будет полезно перед непосредственным посещением экскурсионных объектов, т.к. вызовет дополнительный интерес к пространственному размещению объектов.

У обучающегося формируются умения проводить измерения и расчеты, масштабировать карту. Обучающиеся в 5-7 классах только начинают знакомиться с картой, и основным приемам работы с ней, поэтому такие наглядные быстродействующие измерительные инструменты, позволяют вызвать неподдельный интерес к этой теме.



**Рис. 2.** Проложение маршрута по лесопарку им. Лесоводов Башкирии

Следующие задания объединены в игру-конкурс и ориентированы на учеников 8-10 классов. Учителю необходимо подготовить ГИС-проект, включающий следующие картографические слои:

- Векторные слои, показывающие границы Республики Башкортостан (границы раскрашены в разные цвета в зависимости от региона – соседа), крупные реки и озера, города, а также природные зоны республики, зашифрованные под определенными номерами.

- Картографические подложки Яндекс.Карты или Спутник.Карты – для ориентирования.

Учителю необходимо ознакомить школьников со структурой ГИС-проекта, последовательно объяснить следующие моменты:



1. Картографические подложки – это просто «картинка», загружаются из других сайтов, служат только для ориентирования, изменить эти слои мы не можем.

2. Векторные слои – это «поле деятельности», мы можем их создавать, удалять, редактировать. Главное их особенность – они содержат атрибутивную информацию, т.е. привязанную таблицу. В эту таблицу можно загрузить любую информацию и визуализировать ее при необходимости. Например, к векторному слою городов можно привязать таблицу, в которой первый столбец содержит информацию о наименовании городов, второй столбец – численность городов и т.д. И мы можем указывать ГИС-программе, чтобы она подписывала города, взяв информацию из первого столбца или установила размер значков городов в зависимости от численности населения, т.е. в зависимости от цифр во втором столбце.

3. Подписи, которые содержатся на карте – это визуализированные атрибутивные данные определенного слоя. Чтобы изменить подписи, нужно вызвать контекстное меню слоя и выбрать параметр «Открыть таблицу атрибутов». В появившемся окне можно добавлять, удалять, редактировать слова (Рахматуллина и др., 2018).

**Конкурсное задание №1.** Определить соседние регионы Республики Башкортостан и подписать их (рис. 3).

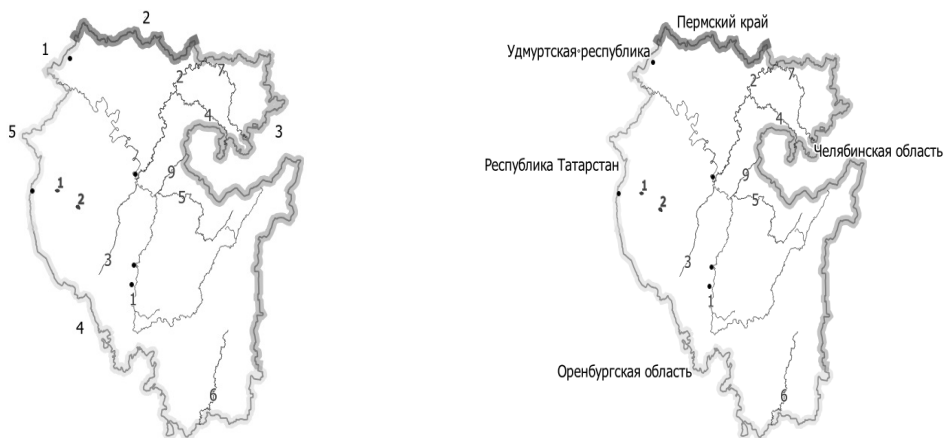


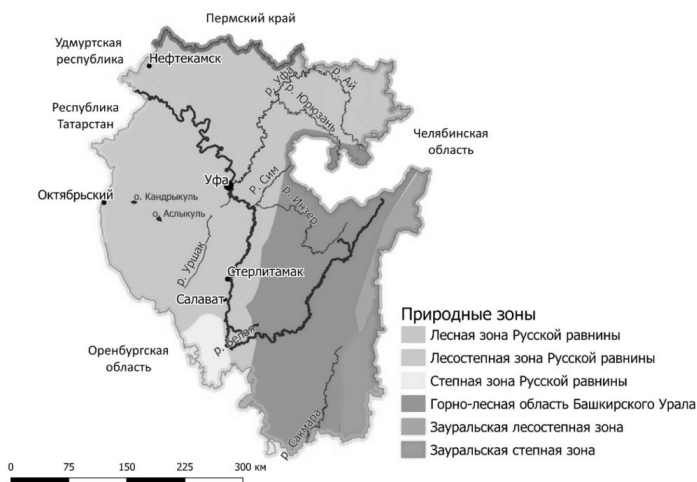
Рис. 3. Выполнение конкурсного задания №1

**Конкурсное задание №2.** Определить названия крупных рек, озер и подписать их. Ранжировать реки по величине. Самую крупную реку показать толстой линией, реки поменьше – тонкой линией.

**Конкурсное задание №3.** Определить пять самых крупных городов республики, подписать их. Ранжировать города по численности населения. Самый крупный город показать крупным значком, города поменьше – меньшими значками.

**Конкурсное задание №4.** Определить природные зоны Республики Башкортостан, подписать их в таблице. Придать каждой зоне желаемую расцветку таким образом, чтобы зоны не сливались между собой.

**Конкурсное задание №5.** Подготовить карту к печати. Включить (активировать) слои с гидрографией, городами, природными зонами. Выбрать инструмент макет печати. Добавить карту и настроить карту на весь лист, добавить легенду (условные знаки), добавить масштабную линейку. Сохранить как изображение (в формате \*bmp, \*jpeg) (рис. 4).



**Рис. 4.Итоговый результат выполненных конкурсных заданий**

Таким образом, при выполнении этих конкурсных заданий помимо закрепления знаний у учащихся формируются умения по созданию и редактированию карт. Учащиеся видят свой готовый результат. Уроки становятся информативно насыщенными, интересными и увлекательными для учащихся. Следующим этапом по работе с ГИС должны выступить индивидуальные научно-исследовательские проекты по разнообразной тематике. Такой подход к освоению учебного материала не только способствует механическому запоминанию определенных знаний, но и помогает школьнику построить свое собственное понимание изучаемых событий и явлений, происходит развитие навыков поиска информации и ее использования, приводит к повышению интереса к изучаемым процессам и явлениям и стимулирует к поиску творческих подходов в самостоятельной деятельности.

### Список литературы

1. Ковалев С.Г. Природные ресурсы и природопользование: учебное пособие / С.Г. Ковалев, А.Ю.Кулагин. –Уфа: БГПУ им. М.Акмиллы, 2012. – 308 с.
2. Рахматуллина И.Р. Экологическое картографирование: практикум / И.Р. Рахматуллина, З.З. Рахматуллин, А.А. Кулагин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2018. – 84 с.
3. Серова О.В. Эколого-краеведческая деятельность учащихся Республики Башкортостан: результаты социологического опроса / О.В. Серова, И.В. Лифанова, Ф.Ф. Исхаков // Астраханский вестник экологического образования, 2015. – С.130-13.
4. <https://qgis.org/ru/site/>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Рахматуллина Ирина Римилевна**, доцент кафедры экологии, географии и природопользования к.б.н., e-mail: rahmat\_irina@mail.ru
2. **Латыпова Закира Бадретдиновна**, доцент кафедры экологии, географии и природопользования к.г.н., e-mail: zakira\_latypova@mail.ru
3. **Тимербаева Зимфира Шарифьяновна**, ст. преподаватель кафедры экологии, географии и природопользования, e-mail: zimfira.bspu@mail.ru
4. **Уткин Сергей Павлович**, ст. преподаватель кафедры экологии, географии и природопользования, e-mail: sergey\_utkin\_1959@mail.ru
5. **Хамидуллина Гульнара Гизаровна**, доцент кафедры экологии, географии и природопользования к.б.н., e-mail: hamidullina85@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

*Сагитов С.Т., Кудинов И.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза с введением в образовательный процесс цифровых технологий и элементов электронного обучения.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, электронное обучение, педагогическая деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, компетенции будущего учителя.

## PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE FUTURE TEACHER IN THE DIGITAL AGE

**Abstract:** The article discusses aspects of the formation of professional competencies of students of a pedagogical university with the introduction of digital technologies and elements of e-learning into the educational process.

**Keywords:** digital technologies, e-learning, pedagogical activities, the federal state educational standard of higher education, the competence of the future teacher.

По оценке объединения компаний-разработчиков программного обеспечения «Руссофт», дефицит специалистов в сфере цифровых технологий составляет порядка 1 млн человек в год [1]. Задачу программы «Цифровая экономика РФ» по переходу к новому технологическому укладу позволит решить подготовка кадров для высокотехнологичных производств.

К 2021 году доля населения, обладающего цифровыми навыками, должна составить не менее 40%, говорится в плане направления «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика РФ» [2]. К 2024 году для увеличения доли цифровой экономики в ВВП с 2 до 6% потребуется 6,5 млн человек, отмечают в АНО «Цифровая экономика» [3]. Подготовкой кадров предстоит заниматься всей системе образования, начиная с начальной и средней школы, завершая системой высшего педагогического образования и профессиональной переподготовкой действующих учителей.

По данным доклада Global Human Capital Всемирного экономического форума Россия «входит в первую двадцатку стран по уровню развития человеческого капитала, однако действующая система образования и подготовки кадров в индексе «Ноу-хау» таких результатов не показывает [4]. Это указывает на необходимость дополнительных усилий в будущем для развития рабочей силы и подготовки населения страны к четвертой промышленной революции», – говорится в докладе.

Цифровое обучение подразумевает свободный доступ к электронному образовательному контенту и широкие возможности индивидуализации учебного процесса с учетом способностей каждого обучающегося. Объемы электронного контента непрерывно увеличиваются – оцифровываются учебники, разрабатываются онлайн-курсы. Возможности использования электронных ресурсов при обучении были прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах еще с сентября 2015 года [5].

Электронный образовательный контент дает больше возможностей получать знания самостоятельно, ориентироваться в больших объемах информации, выстраивать

коммуникацию, быстро осваивать новые цифровые инструменты и платформы, то есть это те новые компетенции, которые необходимы для работодателей в цифровой экономике. По мнению основателя международной школы «One!» Максима Натапова, «Компьютеризация нивелирует ценность доступа к знаниям, которую ранее, будучи основной точкой доступа к ним, обеспечивала система образования» [6]. Педагог становится наставником, направляющим обучаемого по максимально индивидуализированной траектории обучения.

При этом электронные образовательные ресурсы и дидактические инструменты также приобретают новые функции. Несмотря на постоянное развитие технологий и появление новых образовательных веб-сервисов, а также многолетнюю государственную политику по формированию информационного образовательного пространства, его потенциал вузами использовался частично. Сейчас, в условиях пандемии коронавируса, мы все вынуждены были массово перейти в электронное образовательное пространство. Во многом стали очевидны как преимущества, так и недостатки удаленного обучения и взаимодействия. Цифровая аудитория будущего поколения должна использовать смартфоны, виртуальные очки, базовую робототехнику, специальное программное обеспечение и образовательный контент виртуальной и дополненной реальностей. Преимуществом является возможность интерактивности среды, способность проводить виртуальные опыты в безопасной среде. Например, замеры радиоактивного излучения, изучение изменений электрического тока в разных условиях или принципов работы двигателя «изнутри» и прочее. Мы видим, насколько преобразовалась роль социальных сетей, мессенджеров и банальной электронной почты. Группы бесед в приложении WhatsApp перестали во многом быть просто «болталками», а превратились в инструмент учебного взаимодействия. Вызов был брошен и вузовским системам дистанционного обучения: от аппаратно-технического до содержательно-технологического аспектов. Подверглись испытанию «удаленкой» и нормативные основы образовательного процесса.

Дальнейшее развитие информатизации исследователи связывают с новыми способами использования данных для решения социально-экономических задач. По мнению Натальи Днепровской, эти новые способы должны обеспечить перевод накопленного обществом количества информационных технологий в новое качество принимаемых решений, оказываемых услуг, управления ресурсами и т.п. [7]. Однако нужно отметить, что в сокращенные сроки перехода вузов к дистанционным технологиям, сформировалась скорее информационная, а не цифровая модель обучения. Что, в свою очередь, позволяет говорить только о знаниевой парадигме учебного процесса. При этом преподаватели отмечают клиповость общения, некоторую, условно говоря, «сухость» и обезличенность знания, желание видеть глаза студентов и коллег. Но образовательный процесс – это сложный и многогранный набор различных актов и уровней взаимодействия, а также критериев их проявлений. Огромное количество электронных данных просто не учитывается в настоящее время. Да и, прямо говоря, не может быть учтено имеющимися инструментами. Тем более, когда речь идет о переживаниях и эмоциях. Эмоции проявляются как процессы и состояния, в устойчивых формах реагирования они могут переходить в свойства личности. Как отмечает С.Л.Рубинштейн, на эмоциях «лежит печать чего-то особенно близкого субъекту, их испытывающему» [8]. Это означает, что формирование личности учителя в цифровой среде происходит иначе и требует особых условий и критериев при выявлении и верификации цифрового следа обучающегося.

Таким образом, возникает глобальная проблема трансформации содержания образования вуза к принципам цифровизации реальных процессов. Мы предприняли попытку теоретически обосновать и сформулировать уровни и принципы формирования профессиональных компетенций будущего учителя при цифровизации условий реализации образовательных программ.

Практика показала, что цифровизация образования гораздо более широкое понятие по отношению к нормативно сформулированным в федеральных стандартах понятиям электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Переход от электронного образования в цифровое равносителен переходу от модели «знания – умения – навыки» к компетентностно-деятельностной модели. Анализ существующих подходов к построению систем дистанционного обучения и учета образовательных результатов студентов выявил неполное соответствие требованиям даже действующего ФГОС ВО. Не в полной мере реализован учет эмоционального, гуманистического и деятельностного потенциала развития личности будущего учителя. Текущий контроль успеваемости на образовательных платформах ограничен количественной констатацией усвоения исключительно знания, в редких случаях – умений и навыков. Наборы данных зачастую не соотнесены с действующей вузовской моделью аттестации. Анкетирование и опросы профессорско-преподавательского состава показали, что современное технико-технологическое обеспечение позволяет донести и оценить практически любое знание. Однако полноценно сформировать мотивационный, эмоционально-нравственный и созидательный потенциал студента способен только человек. Даже в традиционном понимании компетенция предполагает иной формат оценки образовательных результатов студентов. Мы говорим о комплексной оценке кейса сформированности компетенции ситуационными измерительными материалами. В случае цифровизации образования мы выделяем следующие образовательные условия:

- создание цифровых двойников студентов;
- сбор цифрового следа в образовательном процессе;
- трансформация реальных образовательных пространств;
- внедрение персональных цифровых сертификатов;
- изменение роли преподавателя во взаимодействии со студентом.

При цифровизации образовательного процесса определены основные направления: аппаратно-техническое, содержательно-технологическое, кадровое обеспечение. За основу формируемых компетенций были взяты компетенции WorldSkillsRussia и компетенции будущего Агентства стратегических инициатив РФ. Для реализации в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы был разработан проект «Центр развития цифровых компетенций» для работы со студентами, преподавателями и учителями. Под концепцию задействована большая аудитория с 5 зонами по 3 уровням.

Первый уровень. Это необходимое аппаратно-техническое обеспечение: комплекты робототехники, беспилотные летательные аппараты и симуляторы к ним, софт для программирования приложений для мобильных устройств, софт для программирования приложений виртуальной и дополненной реальности.

Второй уровень. Это содержательно-технологическое сопровождение: методика работы в СДО университета, разработка MOOK и его дидактическое сопровождение, технологии программирования устройств и мобильных приложений.

Третий уровень концепции нацелен на повышение кадрового потенциала. Это программы повышения квалификации в области цифровизации образования, методах проектной работы, бережливого производства, видах и формах современных измерительных материалов.

При формировании площадки и учебных программ были выделены личностные качества и три уровня трансформации общекультурных и профессиональных компетенций стандарта будущего учителя при цифровизации образования. Мы определили их как личностные, универсальные, гуманистические и технологические. Позвольте обозначить ключевые, поскольку для их формирования требуются усилия нескольких кафедр. Это предопределяет метапредметность работы коллективов.

Личностные качества: мультиязычность, работа в режиме высокой неопределенности, системное мышление, бережливое производство, экологическое мышление, способность к саморазвитию.

Универсальные: владеть персональной коммуникацией в цифровых средах, управлять массовой коммуникацией в цифровых группах, верифицировать большие данные.

Гуманистические: мультикультурность и патриотичность, художественный и эстетический вкус, медиация, практика укрепления тела и духа, программа личного развития.

Технологические: способность строить цифровые пространства, программировать устройства и мобильные приложения, создавать и управлять проектами.

В качестве рекомендаций обозначенный подход можно учитывать при формировании содержания образовательных программ и аттестационных измерительных материалов в условиях цифровизации образования.

### Список литературы

1. 16-й отчет РУССОФТ (2019). Исследование индустрии разработки программного обеспечения в России. URL: <https://russoft.org/analytics/shestnadsatooezhegodnoe-issledovanie-rossijskoj-industrii-razrabotki-programmnogo-obespecheniya> (дата обращения: 24.06.2020).

2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации № 16-32-р от 28 июля 2017 г. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 24.06.2020).

3. Цифровая экономика наступает: как и к чему готовить население России? URL: [https://data-economy.ru/25072018\\_1](https://data-economy.ru/25072018_1) (дата обращения: 24.06.2020).

4. Проект развития человеческого капитала. URL: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/publication/human-capital#firstLink02640> (дата обращения: 24.06.2020).

5. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.06.2020).

6. Задача образования – угадать тренд и подготовить ребенка кизменениям. URL: <https://plus.rbc.ru/news/5b99c3ed7a8aa976fc971df0> (дата обращения: 24.06.2020).

7. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-k-tsifrovoy-ekonomike> (дата обращения: 24.06.2020).

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. С. 5.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Сагитов Салават Талгатович**, канд. социол. наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

**2. Кудинов Илья Викторович**, канд. пед. наук, доцент, директор института физики, математики, цифровых и нанотехнологий, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

## ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

*Саимова Л.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные теоретические аспекты, системные процессы и особенности обучения и профессионального развития персонала. Уточнены особенности его профессионального развития в условиях современных рыночных отношений, определены методы, технологий управления профессиональным развитием персонала.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие персонала, методы и технологии профессионального развития персонала, конкурентоспособность специалиста.

## TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONNEL AS A FACTOR OF INCREASING COMPETITIVENESS

**Abstract:** The article discusses the main theoretical aspects, system processes and features of training and professional development of personnel. The features of his professional development in the conditions of modern market relations are clarified, methods and technologies for managing professional development of personnel are determined

**Key words:** professional development of staff, methods and technologies of professional development of personnel, specialist competitiveness.

Профессиональное развитие и обучение персонала является одним из приоритетных условий успешной и перспективной работы любой организации. Проведение исследований по данной тематике весьма актуально для современных условий, тогда как информационный прогресс ускоряет процесс отживания профессиональных навыков. Если в организации идет несоответствие квалификации персонала потребностям организации и рынку труда, то это негативно сказывается на результатах ее работы. Теоретические аспекты и методологические основы к исследованию обучения и профессионального развития персонала в организации отражены в работах многих ученых. Теоретическим основам профессионального развития в процессе трудовой деятельности посвящены работы В.Р. Веснина, П.Ф. Друккера, Т.Ю. Базарова и др. Различные аспекты самоменеджмента и управления личной эффективностью рассматривались В.И. Андреевой, Г.А. Архангельским, А.К. Гастевым, Г. Фордом, В.С. Карпичевским. 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 и др. Сущность и содержание процесса профессионального развития личности рассмотрены в трудах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, А.А. Деркача, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера. Анализ психолого-педагогической литературы в теории и практике профессионального образования и в сфере профессионального развития персонала ставит перед нами следующие исследовательские вопросы: каким образом организовать профессиональное развитие специалистов? какое необходимо разработать психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности специалиста, оперативно реагирующего на изменения профессиональной среды? каковы наиболее эффективные методы профессионального развития личности специалистов?

На сегодняшний день рынок труда предъявляет много новых требований к обучению и профессиональному развитию персонала, необходимо постоянное обновление системы дополнительного профессионального образования, расширение методик профессионального обучения. Для организации системы обучения и профессионального развития персонала необходимо определить стратегию организации, потребность организации в обучении, цели обучения, содержание, методы обучения и провести оценку эффективности обучения.

В этом контексте необходимо осуществить пересмотр основных содержательных позиций обучения и профессионального развития персонала. При этом существенную сторону образования будущего специалиста должны составлять профессиональные виды деятельности и развиваемые на их основе социальные, личностные и профессиональные компетенции. 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 [1].

В современной практике разработано множество различных технологий и методов обучения и развития персонала. Для формирования целого набора компетенций, необходимы современные методы обучения персонала. Традиционные методы обучения отстают от современных требований к специалистам. Отсюда возникает необходимость использования инновационных методов обучения персонала в организации. Можно констатировать тот факт, что методы обучения персонала – это такие способы обучения, при которых достигается овладение профессиональными знаниями, умениями, действиями. К таким методам и технологиям можно отнести: модульное обучение, наставничество, коучинг, дистанционное обучение, технологии фасилитации, модерации, метафорическая игра, обучение действием, обучение в рабочих группах, обучение по методам shadowing, secondment, budding, а также basket-метод, метод ротации, сторителлинг и др.

К примеру, для разработки эффективной программы обучения и профессионального развития персонала целесообразно использовать модульный подход. В каждом модуле программы профессионального развития персонала четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения материала, определены навыки и умения. Модули обеспечивают активное участие учащихся, которые усваивают информацию в действии, и активной работе с учебным материалом. Преимуществами данного метода являются: гибкость, вариативность, избирательность, индивидуальный подход, а также возможность выбора содержания обучения, последовательности модулей в зависимости от запроса слушателей.

Также для эффективного профессионального развития персонала можно использовать дистанционное обучение, которое предполагает использование телекоммуникационных технологий, позволяющих обучать персонал на расстоянии. С помощью дистанционного обучения студент программы может самостоятельно организовывать свои занятия, выбирая удобное для этого время, темп. Конечно, такая форма обучения требует хорошей технической оснащенности и грамотной проработки учебно-методических материалов для организации образовательного процесса.

Преимущества дистанционного обучения персонала в том, что образовательный процесс охватит большее число сотрудников, обучение может осуществляться на рабочем месте и без отрыва от производства, у обучающихся имеется возможность выбора удобного времени для обучения.

Технология наставничества позволяет существенно повлиять на успешность адаптации новых сотрудников, а также способствует развитию организационно-управленческих навыков наставников, которые могут быть из числа опытных, уже работающих специалистов. Задачи, стоящие перед наставником – обучать профессиональной деятельности молодых специалистов, помогать в освоении навыков в различных



технологических и производственных процессов, контролировать результаты профессиональной деятельности, консультировать в различных возникающих профессиональных ситуациях и т.д. **Преимуществом технологии наставничества является то, что** процесс адаптации новых сотрудников становится более эффективным и качественным, повышается уровень мотивации специалистов, развивается управленческий потенциал наставника, обеспечивается профессиональный рост сотрудников.

Коучинг – это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коуч или менеджер, владеющий навыками коучинга, не столько дает указания и инструктирует, сколько задает вопросы. Вопросы, задаваемые коучем по определенной схеме, позволяют специалисту по-новому посмотреть на свою работу и на свои возможности.

Одним из перспективных и развивающихся направлений системы профессионального развития персонала является направление формирования самообучающихся организаций, а именно технология обучения *«action learning»* или «обучение действием». Данный метод позволяет наиболее эффективно решать возникшие проблемы на производстве, разрабатывать структуру и динамику организационных изменений. Основой в «обучении действием» является группа менеджеров, ключевых сотрудников компании, каждый из которых решает поставленную перед ним задачу. В данном подходе применяется сочетание регулярного анализа ситуации и постановка целей, продумывание шагов по их достижению с периодами реальных действий, осуществления запланированных шагов. Участники работают над реальными задачами, а не над упражнениями или искусственными ситуациями.

**Обучение по методу «shadowing»** подходит для профессионального развития всех уровней персонала. Данный метод удобен при переходе на другую специальность или направление. **Плюсами данного метода являются** простота и экономичность, возможность ускорить процесс адаптации сотрудника к новому виду деятельности и повысить имидж организации посредством демонстрации своей активной позиции в направлении профессионального развития персонала.

**Обучение по методу «secondment»** является разновидностью ротации персонала, при которой сотрудника организации определяют на другое место работы, отдел или подразделение на установленный срок для изучения новых обязанностей, родовых функций, а потом он возвращается к своим прежним обязанностям, но уже с новыми полученными знаниями и сформированными навыками. **К преимуществам метода можно отнести** личностное развитие сотрудников, улучшение навыков межличностного общения, развитие командообразования и др. [3]. Конкурентоспособность специалиста – это его способности соответствовать требованиям работодателя в рассматриваемый период, которые рассматриваются через конкурентные преимущества специалиста по отношению к другим специалистам в данной области. Оценку конкурентоспособности специалистов можно провести, пользуясь разнообразными методами, например, с позиции сравнительных преимуществ, исходя из теории эффективности конкуренции, при помощи SWOT-анализа или оценить по качеству продукции и т.д. [4].

Успешность деятельности любой организации во многом зависит от её кадрового состава и начинается с обеспечения квалифицированным компетентным персоналом. Подбор кадров, формирование кадрового потенциала безусловно, является важным этапом в системе работы с персоналом. Важным аспектом в процессе управления кадровым потенциалом является профессиональное развитие, которое представляет собой процесс подготовки персонала к выполнению новых функций, занятию новых должностей, решению новых задач. Профессиональное развитие персонала – это система взаимосвязанных действий, включающих выработку стратегии, прогнозирование и планирование потребности в персонале, управление карьерой и профессиональным ростом, организацию процесса адаптации, обучения,

тренинга, формирование организационной культуры [2]. В более узком смысле развитие персонала не включает в себя процессы адаптации, планирования потребности в персонале и формирования организационной культуры, и определение звучит следующим образом:

Содержание программ обучения для разных групп должностей в значительной степени определяется целями и стратегией организации, а также анализом профессиональной деятельности сотрудников, в ходе которого выявляются трудовые функции и устанавливаются знания, умения и навыки, необходимые для успешного выполнения соответствующих профессиональных задач. К основным компонентам системы развития персонала относятся: профессиональное обучение, переподготовка и повышение квалификации, планирование карьеры, работа с кадровым резервом и ротация кадров. Методы обучения персонала – это способы, при которых достигается овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками обучающихся. Все современные методы имеют свои преимущества и способны принести необходимый результат при грамотном планировании необходимых образовательных результатов и построении эффективной траектории их достижения.

Таким образом, основным условием профессионального развития персонала является непрерывность образования. Это обусловлено внедрением новых технологий, высоким уровнем конкуренции, потребностью в эффективной и экономичной системе профессионального развития и обучения уже работающих сотрудников на основе их непрерывного обучения.

#### **Список литературы**

1. Занин, Д.С., Саитова, Л.Р. Организационно-педагогические факторы профессионального развития специалиста в современных условиях// *EuropeanProceedingsofSocialandBehaviouralSciences* 2019. Vol 21 (Issue 8): pp.2042-2047, Режим доступа: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/HPEPA2019/>
2. Спивак, В.А. Управление персоналом для менеджеров [Текст]: учебное пособие / В. А. Спивак. – М.: Эксмо, 2007. – 624с.
3. Сырых, О. Обзор современных технологий и методов обучения персонала [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.management.com.ua/be/be145.html>, Дата обращения (02.06.2020)
4. Юрова, Н.В. Конкурентоспособность специалиста и факторы ее определяющие [Электронный ресурс] / Н.В.Юрова // материалы XII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы бизнес-образования», Минск, 2013. – Режим доступа: [https://www.sbmt.bsu.by/Data\\_RUS/ContBlocks/01464/KONKURENTOSPOSOBNOSTJ-SPECIALISTA-I-FAKTORY-EE-OPREDELJAJUSCHIE.pdf](https://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01464/KONKURENTOSPOSOBNOSTJ-SPECIALISTA-I-FAKTORY-EE-OPREDELJAJUSCHIE.pdf)Дата обращения (04.06.2020)

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ**

**1. Саитова Лира Рашитовна**, к.пед.н., доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмиллы»

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК РЕСУРСНЫЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

*Сытина Н.С., Хабитова Н.Е.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического обоснования, экспериментальной разработки и реализации научно-методического сопровождения взаимодействия школы и семьи. Обосновывается актуальность сопровождения взаимодействия школы и семьи, разработки модульной программы подготовки студентов к планированию и реализации работы с родителями. Показан ее междисциплинарный потенциал, который заключается в том, что содержание и дидактические единицы, технологический аспект различных дисциплин дополняют друг друга и формируют единое целостное восприятие изучаемой темы и возможные пути работы с родителями. Представлены результаты проведенного исследования (теоретические основания, разработка и реализация программы «Современные подходы к семейному воспитанию и организации родительского просвещения», получившая возможность быть реализованной в рамках гранта федерального проекта «Обучение граждан по программам непрерывного образования в образовательных организациях, реализующих дополнительные образовательные программы и программы профессионального обучения» федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» в 2019 году). Практическая значимость проведенной работы заключается в использовании материалов и технологических инструментов для построения взаимодействия с современными родителями с учетом особенностей образовательной ситуации организации, а также во внедрении в практику деятельности организаций повышения квалификации.

**Ключевые слова:** научно-методическое сопровождение, взаимодействие с родителями, семейное воспитание, родительское просвещение, повышение квалификации, профессионально – педагогические компетенции.

## SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT AS A RESOURCE MECHANISM OF INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY

**Abstract:** The article presents the results of theoretical justification, experimental development and implementation of scientific and methodological support for the interaction of school and family. The article substantiates the relevance of supporting the interaction of school and family, developing a modular program for preparing students to plan and implement work with parents. Its interdisciplinary potential is shown, which consists in the fact that the content and didactic units, the technological aspect of various disciplines complement each other and form a single holistic perception of the topic being studied and possible ways of working with parents. The results of the study (theoretical foundations, development and implementation of the program "Modern approaches to family education and organizations of parental education," which received the opportunity to be implemented under the grant of the federal project "Education citizens in continuing education programs in educational organizations implementing additional educational programs and vocational training programs" of the federal project "New opportunities for everyone" national project "Education" in 2019 "are presented. The practical significance of the work is the use of materials and technological tools to build interaction with modern parents, taking into account

the peculiarities of the educational situation of the organization, as well as the introduction into the practice of advanced training organizations.

**Key words:** scientific and methodological support, interaction with parents, family education, parental education, professional development, professional and pedagogical competence.

Научно-методическое сопровождение в педагогической науке рассматривается в разных аспектах.

Выделим атрибутивные характеристики:

- как способ сопровождения педагогического труда (Е. И. Казакова и др.);
- как механизм управления процессами развития в образовательной организации (В. С. Лазарев, А. П. Тряпицына и др.);
- как средство развития педагогического творчества учителя и проектирования педагогических систем, а также управления профессионально-личностным развитием педагогов (Е. С. Заир-Бек, М. О. Г. Прикот и др.);
- как специально организованная деятельность, которая направлена на повышение квалификации педагогов (Е. Р. Блинова, С. В. Кульневич, В. М. Лизинский и др.);
- как одно из средств профессионального развития педагогов (В. П. Ларина), а также результат количественных и качественных, содержательных и структурных преобразований личности педагога (С. В. Кирдянкина) и др.

Прежде чем конкретизировать содержание научно-методического сопровождения взаимодействия школы и семьи, разработанного сотрудниками кафедры Педагогика и психологи Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы под руководством профессора Н.Сытиной, необходимо выделить актуальность вопросов взаимодействия образовательной организации с родителями обучающихся, которая определяется следующими моментами, существующими на уровнях: общества и государства, образовательной организации, педагога образовательной организации, семьи, педагога высшей школы.

Итак, на уровне общества и государства:

- пониманием семьи, как важнейшего института общества, основы государства, отвечающего за социализацию новых поколений, рассматривающего родителей как равноправных участников образовательного процесса и обозначение проблематики семьи в нормативно-правовых документах (Положения Ф3 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, Концепция государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 г., «Основы государственной культурной политики», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г.», Национальный проект «Образование» и др.).

Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет, что родители обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка, то есть родители являются главными воспитателями своих детей [3].

Такое направление как повышение педагогической культуры родителей, и в частности формирование добросовестного, ответственного, осознанного и позитивного родительства фиксируется в «Концепции государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 года» [1].

В качестве главных направлений государственной культурной политики определены возрождение традиций семейного воспитания, предоставление родителям возможностей получения доступной педагогической и психологической помощи по вопросам воспитания детей [4].

Приоритет семейного воспитания провозглашен в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» [6].

Необходимость психолого-педагогического просвещения современных родителей сформулирована «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2], «Концепцией фундаментального ядра общего образования» и другими источниками [9].

На уровне образовательной организации это:

- значимость организации взаимодействия образовательной организации с родителями;
- наличие условий образовательной организации для контакта с родителями;
- возможности образовательной организации по оказанию реальной помощи родителям в воспитании ребенка.

На уровне педагога образовательной организации актуальность определяется:

- значимостью планирования и реализации работы с родителями;
- требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» к организации работы с родителями [5].
- разработкой новых форм методов взаимодействия с родителями;
- существующей проблемой, заключающейся в том, что педагоги, особенно молодые, испытывают значительные проблемы (трудности) во взаимодействии с родителями (по результатам бесед и опроса);

На уровне педагога высшей школы это:

- повышение уровня качества преподавания и соответственно подготовки будущего учителя, формирование его профессиональной компетентности, общей и педагогической культуры, в том числе такого профессионально обусловленного требования к личности педагога как высоко развитое чувство ответственности перед родителями за обучение и воспитание детей.

На уровне семьи актуальность определяется следующими обстоятельствами:

- значительным ослаблением института семьи, ее воспитательного потенциала и здоровых семейных традиций;
- изменением семейных ролей, снижением общего уровня родительских компетенций и др.

К основным направлениям системы научно-методического сопровождения взаимодействия школы и семьи мы относим:

- научно-исследовательское,
- опытно-экспериментальное,
- информационно-методическое,
- учебно-методическое
- и организационно-учебное [7;8].

Рассмотрим их подробнее. Так, профессором Н.Сытиной и доцентом Н.Хабивовой в 2019 году были разработаны:

- модульная программа подготовки студентов к планированию и реализации работы с родителями;
- программа повышения квалификации для работников образовательных организаций «Современные подходы к семейному воспитанию и организации родительского просвещения» (72 часа).

Для педагогов основной целью разработки и реализации модульной программы подготовки студентов к планированию и реализации работы с родителями является повышение ответственности преподавателей кафедры в процессе повышения качества подготовки и квалификации выпускников университета будущих учителей [7].

Основными задачами следует считать:

- установление и реализацию междисциплинарных связей программы «Педагогическое образование»;
- совершенствование структуры и содержания рабочих программ модуля;

- повышение уровня подготовки студентов за счет аккумуляции знаний, умений, владений из разных дисциплин для решения профессиональной задачи.

Для студентов основной целью программы является содействие успешному освоению модуля «Педагогика».

Задачи возможно представить следующим образом:

- формирование у обучающихся такой компетенции как готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);

- развитие умений применять различные формы и методы взаимодействия с родителями;

- развитие умений разрабатывать и применять инновационные формы и взаимодействия с родителями.

Междисциплинарный потенциал программы заключается в том, что содержание и дидактические единицы различных дисциплин дополняют друг друга и формируют единое целостное восприятие изучаемой темы.

С точки зрения формируемых компетенций студенты приобретают широкий набор владений, умений и навыков и тем самым более полно воспринимают преемственность и последовательность между планируемыми результатами освоения дисциплин.

Междисциплинарные связи позволяют проблематику взаимодействия с родителями (содержание, направления, формы) рассматривать не только с позиций разных дисциплинарных подходов и различных аспектов, а также восполнения пробелов знаний обучающихся в течение всего курса обучения.

Программа «Современные подходы к семейному воспитанию и организации родительского просвещения» была реализована в рамках гранта федерального проекта «Обучение граждан по программам непрерывного образования в образовательных организациях, реализующих дополнительные образовательные программы и программы профессионального обучения» федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» в 2019 году».

Программа является преемственной к основным образовательным программам высшего образования направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль по выбору, квалификация (степень) – бакалавриат и профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013г. №30550) [5].

Программа разработана на основе сотрудничества с образовательными организациями, формирующими запрос на образовательные программы в соответствии с потребностями в высококвалифицированных специалистах с определенным набором компетенций, своевременной актуализации программы в соответствии с потребностями реального сектора экономики и отвечает запросам работодателей.

Направление программы – это совершенствование профессионально-педагогических компетенций, необходимых для профессиональной деятельности и повышения профессионального уровня в области педагогики семейного воспитания и организации родительского просвещения. Программа предусматривает как аудиторные, так и дистанционные формы проведения занятий.

Выделенные в статье направления научно-методического сопровождения взаимодействия школы и семьи требуют дальнейших исследований.

И в заключении необходимо выделить, что рассмотренные выше практико-ориентированные разработки активно применяются и в процессе образовательной деятельности в магистратуре по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (направленность (профиль) «Научно-методическая деятельность в образовательных организациях (с применением дистанционных технологий)»), что, безусловно, влияет

как на приобретение необходимых компетенций магистрантами, так и на качество магистерской программы.

### Список литературы

1. Концепция государственной семейной политики до 2025 года. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1618-р от 25 августа 2014 года. Информ.-правовой портал «Гарант» – URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 15.04.2020).

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 23 с. ; 21 см. – (Стандарты второго поколения) (ФГОС); ISBN 978-5-09-033553-9.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). Информ.-правовой портал «Гарант» – URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 15.04.2020).

4. Основы государственной культурной политики. Указ Президента РФ от 24.12.2014 N 808. Информ.-правовой портал «Гарант» – URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 15.04.2020).

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013г. №30550). Информ.-правовой портал «Гарант» – URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 15.04.2020).

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р [Электронный ресурс] // Информ.-правовой портал «Гарант» – URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 15.04.2020).

7. Сытина Н.С., Хабибова Н.Е. Модульная программа как средство повышения качества подготовки будущих учителей // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. – 2019. – С. 125-130.

8. Сытина Н.С., Хабибова Н.Е. Формирование нравственных ценностных ориентаций личности: вопросы взаимодействия школы и семьи // Идеалы и ценности ислама в образовательном пространстве XXI века: материалы XII Международной научно-практической конференции, приуроченной к 30-летию открытия первого на постсоветском пространстве мусульманского медресе при ЦДУМ России им. Ризаэтдина бинэ Фахретдина (г. Уфа, 23-24 октября 2019 г.) / . – Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. – С. 246-251.

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под ред. В.В.Козлова, А.М.Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.– 48 с. (Стандарты II поколения).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Сытина Надежда Степановна** – к.пед.н. профессор кафедры педагогики и психологии

**2. Хабибова Наталья Евгеньевна** – к.филол.н. доцент кафедры педагогики и психологии

## ЦИФРОВОЕ КУРАТОРСТВО КАК ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Тимова Л.Н., Жилко Е.П.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В статье акцентируется внимание на значимости совместной работы в условиях использования информационных технологий. Эффективное взаимодействие студентов в процессе обучения возможно в том случае, если создана среда, в которой каждый элемент функционирует в соответствии со своими задачами при общем системном подходе. Авторы обращают внимание на целесообразность использования социальных сервисов в учебном процессе, рассматривая блог как эффективное средство дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** социальные сервисы, блог, информационные ресурсы, студенты, технологии

## DIGITAL CURATION AS AN INFORMATION MODEL OF INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS

**Abstract:** The article focuses on the importance of collaboration in the use of information technologies. Effective interaction of students in the learning process is possible if an environment is created in which each element functions in accordance with its tasks with a common system approach. The authors pay attention to the expediency of using social services in the educational process, considering the blog as an effective means of distance learning.

**Key words:** social services, blog, information resources, students, technology

Обучение будущих специалистов прикладной информатики осуществляется через обновленный образовательный процесс, ориентированный на совершенствование профессиональной подготовки с учётом фундаментальности, интегративности, информатизации, профессиональной и личностной ориентации студентов. Использование информационных технологий (ИТ) влечет за собой внесение корректив в структуру и содержание образования.

Примером этого и является цифровой куратор.

Цифровой куратор – это сокращенное название абсолютно новой профессии, которая должна появиться в ближайшее время. Если полностью, то называется она – "консультант в области развития цифровой грамотности населения". Поэтому должны быть созданы специализированные площадки для обучения этой профессии, профстандарт Минтруд уже утвердил.

Профессиональный стандарт «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)» утвержден в России приказом министерства труда и социальной защиты от 31.10.2018 № 682н; документ опубликован на официальном портале правовой информации

Как следует из стандарта, основной целью нового вида профессиональной деятельности является консультирование по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий в различных сферах жизни, содействие развитию цифровой грамотности различных групп населения.



Цифровой куратор относится к специалистам в области подбора и использования персонала. Его обобщенные трудовые функции описываются двумя пунктами:

1. Консультирование граждан в области развития цифровой грамотности.
2. Организация и проведение мероприятий по консультированию граждан в области развития цифровой грамотности.

Среди трудовых действий, которые должен совершать цифровой куратор:

- ведение непосредственного приема обращений граждан;
- электронная коммуникация по обращениям граждан;
- поиск и обработка информации, необходимой для проведения консультаций в соответствии с рабочим заданием;
- визуальное и дистанционное размещение информации и проведение консультаций;
- ведение базы данных граждан, обратившихся за консультацией;
- объяснение и демонстрация алгоритма применения ИКТ;
- информирование о наиболее типичных угрозах при работе в сети, с использованием средств коммуникации;
- информирование об основных методах противодействия информационным угрозам;
- проведение опросов и анкетирования по результатам мероприятий, направленных на развитие цифровой грамотности;
- разработка программ информационно-просветительских мероприятий по развитию цифровой грамотности различных групп граждан и продвижению услуг консультирования;
- проведение диагностики уровня цифровой грамотности обратившегося за консультацией гражданина;
- анализ рынка цифровых продуктов и сервисов, цифровой грамотности населения и ресурсов их развития (информационных ресурсов, образовательных и просветительских программ);
- организация внедрения современных методов, методик и форм консультирования по вопросам развития цифровой грамотности, распространение позитивного опыта консультирования; и др.

Цифровой куратор должен знать правила деловой переписки и письменного этикета; правила делового общения и речевого этикета; требования к оформлению документации; нормы русского языка; принципы и механизмы работы поисковых систем, функциональные возможности популярных сервисов поиска.

Молодое поколение много времени проводят в социальных сетях, используя коммуникационные возможности, размещения и обмена информации. Они объединяют людей по различным признакам – учебным заведениям, месту работы, увлечениям и другим. Создание технически современного открытого образовательного пространства обеспечивает качественный уровень обучения студентов владению современными информационными технологиями, поддержкой образовательного процесса на основе дистанционных технологий обучения и социальных сервисов.

Такое пространство можно определить как совокупность баз данных, хранилищ знаний, систем управления, информационно-коммуникационными системами, методологиями и технологий их разработки, ведения и использования единых принципов и общих правил, обеспечивающих информационное взаимодействие для удовлетворения потребностей обучаемых. В основе единого информационного пространства лежат информационные ресурсы, содержащие данные, сведения, информацию и знания, структурированные по некоторым правилам. Что и поддерживает информационная система различного типа.

Для того, чтобы информационную систему можно было отнести к открытой системе, она должна обладать совокупностью следующих свойств: взаимодействием с прикладными системами, стандартизованностью, расширяемостью, мобильностью, дружелюбностью к пользователю. Указанные свойства рассматриваются и реализуются в совокупности – как взаимосвязанные и реализующиеся в комплексе.

В настоящее время обучаемый сталкивается с условиями быстрого роста количества информации учебных материалов в сети и появлением новых технологий, которые обуславливают необходимость умения работать с большим объемом информации и использовать ее в текущей работе.

Пользователь находится под постоянным шквалом информации, поступающей из социальных сетей. Опросы показывают, что 76% пользователей Интернета в России и примерно 73% жителей Соединенных Штатов являются активными пользователями социальных сетей, и эта цифра растет [1]. Например: 72 часа видео загружается на YouTube каждую минуту; 340 миллионов твитов транслируются каждый день; 25 миллиардов единиц контента создаются на Facebook каждый месяц. Исходя из этого, социальные сети можно использовать и как средство непосредственного управления процессом обучения. Его отличает обязательная отчетность обучаемого о текущем статусе выполнения предложенного задания. Основная задача педагога — найти и разместить теоретические материалы в наиболее занимательной форме восприятия: презентации, видеоролики, игровые приложения, аудиозаписи, а также выкладывать упражнения на закрепление и повторение темы и осуществлять мониторинг усвоения знаний: проверка данных для решения заданий, тесты и онлайн — опросы.

Большое количество информации в сети создает разнородные проблемы: информационные потоки продолжают расти ежедневно; новые блоги, каналы Twitter, источники новостей появляются каждый день; растет количество личной информации, которая отвлекает; увеличивается количество спама, маркетинг или пресс-релизы часто замаскированы под блог; Twitter и другие социальные медиа каналы содержат большое количество многонепроверенных новостей, ссылок на некачественный или даже отсутствующий материал [2].

Основой системы информационных ресурсов в области образования традиционно являются библиотеки – более 500 российских вузов с общим фондом и свыше 300 млн. единиц хранения. Это обусловлено доминирующей функцией основных держателей документных и электронных массивов, что позволяет библиотекам оставаться незаменимым источником предоставления документов и информации для различных категорий обучаемых.

Предпочтения студентов отдаются таким сетям как «В контакте», «Instagram», «Перископ», «Twitter», «Facebook» и другие. Некоторый спектр задач студенты решают с помощью различных он-лайн сервисов: графические редакторы, переводчики, музыкальные редакторы и другие. Таким образом, с одной стороны мы видим активное использование студентами интернет-сервисов для решения отдельных задач. В этой связи, остановимся на такой форме организации информации как блог. Возможно, в настоящее время вести сегодня свой блог не так модно, то есть определенно влияет популярность соцсетей, но именно он может стать вашим личным дневником или ответственным за ведение учебного дела как отчет о проделанной работе, а с помощью сервиса Jekyll избавляется необходимость обращаться к базе данных.

В качестве материалов, используемых для нашего исследования являлась система дистанционного обучения БГПУ им. М.Акумуллы ([lms.bspu.ru](http://lms.bspu.ru)) и личностный пример студентов различных факультетов по использованию социальных сервисов в образовании.

В процессе исследования этой проблемы мы использовали теоретические и эмпирические методы: анализировали научную литературу по теме исследования, сравнивали тематические блоги и блоги преподавателей; платформы для создания

блогов; провели эксперимент по использованию блога, в качестве основной формы дистанционного обучения по дисциплине «Управление информационными ресурсами».

В данном случае использовали как традиционные формы: лекции, мультимедийные презентации, задания к практическим занятиям и лабораторным работам, так и инновационные, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий. Среди инновационных форм чаще встречаются видеоуроки, вебинары, интернет-тестирование, интерактивные задания. На учебных занятиях по дисциплине «Управление информационными ресурсами» нами была предложена инновационная форма – социальный сервис в виде блога.

Блог представляет собой личный интернет-дневник, который ведётся блогером. Содержимое блога состоит из периодически добавляемых записей, размещаемых в обратном хронологическом порядке. Блоги публичны, имеют постоянных, дискутирующих с автором, читателей. Учебный блог определяется как организация учебной деятельности студентов в форме обучения в сотрудничестве, проблемного обучения, как интерактивную коммуникацию, возможность обмена учебной информацией, площадку для проведения дискуссий и другое [3].

Значимым при выборе формы явилось то, что результаты изучения темы заносятся в блог самостоятельно студентами. Особых трудностей по созданию и заполнению блогов у студентов не возникало. Они самостоятельно заполняли контент. Здесь студенты ответственны за подбор достоверной и актуальной информации, размещение её с соблюдением авторских прав.

Чтобы блог носил образовательный характер, на занятиях оговаривалась структура и виды сообщений, подборка учебного материала из электронных библиотек со ссылкой на источники, содержащих научную, достоверную информацию: lib.bspu.ru, elibrary.ru, biblioclub.ru и другие. Опор в раскрытии темы был сделан на ментальные карты: bubble.us или mindmeister.com; подборку мультимедийных материалов по теме с ссылкой на источник; интерактивное задание на закрепление темы: соц. сервис LearningApps.org; элементы по выбору: лента времени, анкета соц. опроса, презентация, интерактивная доска, облако слов, вебмикс; собственной публикацией. Здесь сообщения в блоге были представлены в различных видах: собственные записи, аннотации, комментарии, эссе и внедренных объектов.

Создавая блоги со студентами на разных платформах: uCoz.ru, ru.wix.com, blog.ru, ru.wordpress.org, livejournal.com, blogger.com, mail.ru и других, мы определили, что для наших целей наиболее удобна платформа blogger.com. В данном случае, удобство связано с русскоязычным интерфейсом, внедрением интерактивных элементов и blogger.com, являющийся сервисом Google. Данный сервис допускает создание блога несколькими авторами для организации групповой работы. При этом использование блога, как формы дистанционного обучения, способствует развитию творческих способностей, критического мышления, самостоятельности, повышению мотивации студентов по изучению теоретического материала. Студент становится центром учебного процесса и участвует в цифровом управлении, повышается его автономность и активность взаимодействия с преподавателями, что улучшает качество образования.

### **Список литературы**

1. Абрамова О. М., Соловьева О. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1055-1057.
2. Агадуллина Е.Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 36–46. –URL: <https://psychojournal.ru/article/887-polzovateli-socialnyh-setey-sovremennye-issledovaniya.html#t20c>

3. Фещенко А.В. Блог как инструмент реализации электронного обучения в вузе // Единая образовательная информационная среда: на пути к глобальному образованию. сб. материалов XII Международной научно-практической конференции; ред. коллегия: Тимкин С.Л., Демкин В.П., Максимов А.В. – 2013. – С. 72-74.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Титова Людмила Николаевна** – доцент кафедры прикладной информатики, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы, г.Уфа, ул. Чернышевского, 49/1, тел.: +7(963)9035022, e-mail: tludmila7@gmail.com.

2. **Жилко Елена Павловна** – старший преподаватель кафедры прикладной информатики, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы, г.Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а, тел.: +7(909)3458280, e-mail: jilko00@mail.ru.

УДК 316.775

### НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

*Титова Л.Н., Мухамедзянова Я.А., Жилко Е.П.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемы роли и места цифровой грамотности, осведомленности о значимости этого направления. Проанализированы знакомство, информированность и грамотность молодого поколения в цифровой области. Выявлена необходимость использования различных методов для повышения уровня цифровой грамотности в обществе, возможностей привития значимости к данному важнейшему сегменту в век информационных технологий.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность, информационная среда, информация, цифровое потребление, информационные технологии, информатизация, студент.

### SOME FACTORS OF FORMATION OF SUCCESS OF DIGITAL LITERACY AMONG STUDENTS

**Abstract:** This article examines the problems of the role and place of digital literacy, awareness of the importance of this direction. The article analyzes the familiarity, awareness and literacy of the younger generation in the digital field. The necessity of using various methods to increase the level of digital literacy in society, the opportunities to instill significance to this important segment in the age of information technology is revealed.

**Keywords:** digital literacy, information environment, information, digital consumption, information technologies, Informatization, student.

По мнению известного математика, программиста, психолога и педагога, «Истинная компьютерная грамотность означает не только умение использовать компьютер и компьютерные идеи, но и знания, когда это следует делать» [1]. Данное высказывание подходит к проблеме цифровой грамотности в современном мире.

Действительно, «человечество это часть цифровой системы, цифрового мира и делает ли общество что-либо, дабы обезопасить себя в огромном пространстве» [Шн]. Наш ответ «Да», свидетельство тому основание цифровой грамотности. «Цифровая

грамотность – это система базовых знаний, навыков и установок, в сфере повседневного использования цифровых технологий» [2].

По нашему мнению, актуальность данной темы обоснована средним, во многом низким уровнем цифровой грамотности, малой ценностью и отсутствием постановки цифровой грамотности как значимого и неотъемлемого сегмента в современном мире. Процесс глобализации, стремительное развитие технологий и быстротечность времени произвело на свет множество изобретений: сеть интернет, гаджеты, социальные сети. Каждую секунду пользователи заходят проверять почту, общаются в мессенджерах, печатают проекты, моделируют объекты, то есть они являются частью глобальной сферы, называемой цифровое пространство. Отсюда следует вывод, что для результативной работы, благоприятных условий, безопасности, быстрого переключения, освоения новых инструментов остро необходимо владеть цифровой грамотностью, актуализировать и продвигать непременно данную тему в массы.

Век информационных технологий диктует свои правила, следование которым дает массу возможностей, открывает иные пути, для плодотворного освоения которых необходимо цифровое совершенствование индивида, развитие навыков и умений, электронных компетенций, все это способна обеспечить политика цифровой грамотности. В науке существуют два близких по содержанию, но совершенно разных по значению понятия «Компьютерная грамотность» и соответственно «Цифровая грамотность». Рассмотрим их.

Компьютерная грамотность подразумевает понимание, умение и навыки работы на компьютере, управление файлами и папками, знание начал науки информатика, освоение офисных программ [3].

Цифровая грамотность понятие более глобальное, охватывающее огромную сферу жизнедеятельности общества, включающее в себя комплекс умений и знаний, требующихся для результативного и безопасного пользования ресурсов интернета. К ним относятся: умение пользователя цифровых услуг извлекать максимальную пользу и результат от нахождения в цифровой среде.

Цифровая грамотность, целый комплекс массивных знаний в 21 веке. Она подразумевает множество возможностей оценки качества и достоверности информации, анализ проблемы и нахождение цифровых инструментов для ее решения, использование доступности информации для постоянного образования на протяжении всей жизни, быстрое освоение нового инструментария. Обладая этими навыками и компетенциями студент, особенно старшего курса, в праве считаться высококвалифицированным специалистом своей деятельности.

В свою очередь, под влиянием цифровых технологий происходят изменения во всех сферах деятельности: устаревают и на смену им приходят новейшие методики и разработки. Например, привычные очереди в больницах заменяются электронными, студенты под руководством педагогов ведут онлайн-консультации, вместо живых уроков. Подобных примеров множество, суть едина, повсеместное внедрение новых цифровых технологий влечет за собой положительные и отрицательные моменты.

К положительному можно отнести возможности предоставляемые человеку, обладающему навыками цифровой грамотности, к ним относятся: компьютерные навыки, навыки в использовании мобильного телефона, навыки получения государственных услуг в онлайн режиме, навыки покупки, продажи и продвижения услуг и товаров в интернете, данные способы во многом облегчают и ускоряют повседневные процессы, помогая улучшать качество жизни, делая ее практичной и удобной, они модернизируют многие устаревшие общепринятые процессы в обществе.

К минусам развития цифрового пространства можно отнести отведение на второй план живого общения между людьми, потерю личной коммуникации, которая порой необходима, к примеру реабилитация человека посредством действий социального работника невозможна без личного взаимодействия, онлайн прием врача пациента не несет

должного результата, все это имеет низкую результативную способность, но всеобщая информатизация и цифровизация диктует свои правила. Также на территории нашей страны до сих пор остаются территории не тронутые цифровой цивилизацией, в отдаленных местностях не проведен интернет, нет места и мобильной связи.

По статистическим данным – 30% населения страны составляют пенсионеры, а как известно овладение им техники происходит затруднительно и стремительный переход к новым технологиям зачастую приносит им дискомфорт [3].

Вопрос об устранении минусов стоит остро, поэтому необходимо добиться этого посредством развития повышения уровня цифровой грамотности, служащей своеобразным катализатором в совершенствовании и решении проблем, связанных с цифровизацией.

В свою очередь, цифровая грамотность включает в себя 3 важнейших компонента, а именно: цифровая безопасность, цифровое потребление и цифровые компетенции.

Цифровая безопасность, сегмент которому отводится огромное внимание в современном мире, она важна и необходима. Говоря о цифровой безопасности необходимо упомянуть явление «Фишинг» это то, с чем борется цифровая грамотность. Фишинг – это вид интернет-мошенничества, цель которого является получение доступа к конфиденциальной данным пользователей-логинам и паролям [4]. Цифровая безопасность предполагает, уровень этического общения в сети интернет, обеспечение конфиденциальности и целостности информации, способность защитить свои персональные данные, способность защиты электронных устройств от вирусов.

Цифровое потребление демонстрирует доступность дифференцированных цифровых технологий, кабельное телевидение, доступность широкополосного и мобильного интернета, количество медиа-объединений в регионе страны, интернет-магазинов, уровень пользовательской способности население государственными услугами в электронном виде.

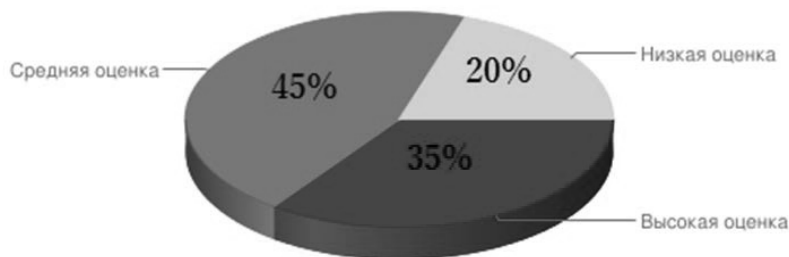
Говоря о цифровых компетенциях, неразрывно связанных с цифровыми технологиями, необходимо сказать, что это практически применяемые навыки использования цифровой инфраструктуры и цифровых инструментов для повышения эффективности и безопасности бизнес-процессов.

Особенно отметим заинтересованность государства в повышении социальной цифровой грамотности населения, информационных платформ, позволяющих овладевать тремя главными компонентами.

Одним из главных государственных проектов является создание платформы. Цифровая грамотность. РФ, данный портал предоставляет множество образовательных возможностей и направлен на цифровое образование, прежде всего молодого поколения, то есть заинтересованных в обеспечении цифровой грамотности студентов. Поэтому данный образовательный портал включает в себя информацию о безопасности, финансах, технологиях, социальных сетях. Освещает некоторые актуальные вопросы: как пользоваться облачными хранилищами, что относится к персональным данным, двухфакторная аутентификация, как распознать фишинговое письмо или сообщение, каким интернет магазинам можно доверять, как безопасно пользоваться банковской картой, как создать личный кабинет на сайте Госуслуг, как безопасно пользоваться общественным WI-FI, этикет в мессенджерах, как распознать фейковую страницу и многие другие актуальные в наше время вопросы, касающиеся каждого из нас.

Здесь можно сделать вывод об огромном вкладе цифровой грамотности в процесс образования студентов. Поэтому невольно возникает вопрос, какую роль и место в современном мире отдает молодое поколение феномену цифровой грамотности? По достоинству ли он оценивает ее вклад и как самостоятельно оценивает свои знания в цифровой области.

Из вышесказанного, следует то, что нами было проведено исследование, в ходе которого нам удалось выяснить реальное отношение студентов на данный момент времени к цифровой грамотности, см. рис.1.



**Рис. 1. Оценка значимости цифровой грамотности студентами 1-го курса**

В исследовании были задействованы 250 первокурсников различных учебных заведений г. Уфы, в том числе и педвуза, которым предлагалось дать оценку положению и влиянию цифровой грамотности на общество.

В ходе исследования мы выявили, что в целом опрошенные дают положительную оценку значимости цифровой грамотности, так 35% дали высокую оценку, 45% дали среднюю оценку и 20% отметили низкую значимость, дав плохую оценку цифровой грамотности общества.

Таким образом, данное исследование дает нам возможность пронаблюдать отношение молодого поколения к роли цифровой грамотности в обществе, помогает понять направленность и отследить результативность работы правил цифровой грамотности. В целом, мы наблюдаем положительную направленность, но не стоит оставаться на достигнутом, ведь здравая оценка и понимание, осведомленность и информированность в цифровом пространстве, предоставляемых цифровой грамотностью, способна дать молодому поколению безопасность, удобность, быстроту и развитие в обществе информационных технологий.

Более эффективной информированности студентов в профессиональной деятельности можно добиться следующими способами.

1) Рекламно-пропагандистская деятельность, направленная на студентов через СМИ и интернет, способная привить осведомленность в компетенциях цифровой грамотности, а соответственно каждый впоследствии может получить необходимую услугу, своеобразный отклик. Создание информационных роликов, рекламных макетов и баннеров, запуск бегущих строк.

2) Воспитательные беседы со студентами, организуемые педагогами, касающихся цифровой среды.

3) Организация информационных выставок и тренингов, помогающих более детально окунуться в цифровую сферу и вызвать интерес.

4) Проведение экскурсий в офисы цифровых площадок, встреча с носителями профессии, непосредственное знакомство с деятельностью и практикой.

5) Проведение уроков, направленных на освоение минимального набора компетенций в цифровой сфере, к примеру регистрация на порталах Дневник.ру, Госуслуги и т.д.

6) Повышение курсов квалификации педагогами в образовательных организациях, главной целью которых будет просвещение в цифровой грамотности с последующим несением знаний в массы.

Из выше перечисленных нами были названы лишь немногие методы, но именно они несут в себе большой потенциал, возможность достижение успешного результата в поднятии уровня значимости социальной работы в обществе.

Таким образом, можно сделать выводы, о том, как велик вклад цифровой грамотности в современное общество, как оценочная способность молодого поколения, может послужить толчком к изобретению новых методов популяризации цифровой грамотности, которые в свою очередь привлекут внимание к проблеме места и роли цифрового образования, ведь цель цифровой грамотности-это возможность чувствовать себя защищенным, полезным себе и обществу, это мост, соединяющий мир виртуальный и мир реальный.

### Список литературы

1. Report of a Workshop on the Scope and Nature of Computational Thinking. Committee for the Workshops on Computational Thinking; National Research Council. 2010 The National Academic Press. 2010. – 115 p. – Available at:<http://nap.edu/12840>.
2. Определениетермина «Цифровая грамотность». – URL: <https://цифроваяграмотность.рф/>
3. Аймалетдинов, Т.А. Цифровая грамотность педагогов России. – М.:НАФИ, 2019. – 88 с.
4. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского гос. пед. ун-та, 2019. – № 2. – С. 24–36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-uchitelya-xxi-veka-problemy-i-resheniya>.
5. Шнайер, Б. Секреты и ложь. Безопасность данных в цифровом мире / Б.Шнайер. – М.: СПб: Питер, 2017. – 368 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Титова Людмила Николаевна**, к.п.н., доцент кафедры прикладной информатики ИФМЦиНБашкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, e-mail: [tludmila7@gmail.com](mailto:tludmila7@gmail.com)

**2. Мухамедзянова Яна Аликовна**, студентка группы СР-СЗ 11-19 Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы

**3. Жилко Елена Павловна**, старший преподаватель кафедры прикладной информатики ИФМЦиНБашкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, e-mail: [jilk00@mail.ru](mailto:jilk00@mail.ru)

УДК 376.3

## ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С СЕНСОНЕВРАЛЬНОЙ ГЛУХОТОЙ

*Фархутдинова Л.В., Полетаева Е.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье анализируются методы оценки эффективности кохлеарной имплантации в сопоставлении с методами оценки развития слухового восприятия и речи. Исследование показывает, что сочетание этих групп методов существенно дополняет выводы об эффективности кохлеарной имплантации, позволяет



проанализировать проблемы слухоречевой и социальной адаптации детей с кохлеарным имплантом и разработать индивидуальную коррекционно-развивающую программу с учетом выявленных особенностей.

**Ключевые слова:** дошкольники с сенсоневральной глухотой, кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация, оценка эффективности, индивидуальная коррекционная программа.

## ESTIMATION OF EFFICIENCY OF COCHLEAR IMPLANTATION OF PRESCHOOLERS WITH SENSOR-NEURAL DEAFNESS

**Abstract:** The article analyzes methods for assessing the effectiveness of cochlear implantation in comparison with methods for assessing the development of auditory perception and speech. The study shows that the combination of these groups of methods significantly supplements the conclusions about the effectiveness of cochlear implantation, allows us to analyze the problems of auditory-speech and social adaptation of children with a cochlear implant and to develop an individual correctional and developmental program taking into account the identified features.

**Key words:** preschoolers with sensorineural deafness, cochlear implantation, auditory-speech rehabilitation, assessment of effectiveness, individual correctional program.

Кохлеарная имплантация (КИ) – один из способов коррекции слуха при самых его тяжелых нарушениях – нейросенсорной глухоте. Кохлеарная имплантация включает не только хирургическое вмешательство с целью восстановления слухового ощущения путем электрической стимуляции волокон слухового нерва – наиболее важным и длительным этапом является слухоречевая реабилитация. На всех этапах коррекционно-педагогическая помощь включает основные, глобальные направления – развитие слухового восприятия и развитие речи [1,2,3].

Для оценки эффективности кохлеарной имплантации существуют методики оценки слухового восприятия, речи, психического развития [4]. К средствам оценки эффективности кохлеарной имплантации относятся и анкеты, заполняемые родителями и педагогами. К таким анкетам можно отнести адаптивный слуховой тест распознавания речи Adaptive Auditory Speech recognition Test, AAST; Ольденбургский детский фразовый тест Oldenburger Kinder-Satztest (Wardenga N. et al., 2012); Children's Outcome Worksheet (оценка результатов у детей); батарею тестов EARS (Evaluation of auditory responses on speech), «MED-EL» (Австрия), адаптированную И.В. Королевой (2005); шкалу слуховой интеграции, IT-MAIS, Infant-Toddler Meaningful Auditory Integration Scale (Zimmerman-Phillips, 2000) [7]. Адаптированными в России анкетами для оценки эффективности кохлеарной имплантации и развития слухового восприятия являются анкета для родителей «Оценка слухового поведения детей раннего возраста», которую нужно заполнять с интервалом в 1 месяц; «Шкала слуховой интеграции» (ШСИ) – позволяет оценить адаптацию ребёнка к кохлеарному импланту и эффективность его использования, навыки слухового и слухоречевого восприятия ребенка и др.; «Шкала использования устной речи» (ШИУР) [7].

Для оценки эффективности и планирования дальнейших занятий ребенка, получающего коррекционно-педагогическую помощь, нами было проведено обследование, включающее как традиционные тесты оценки слухоречевого развития, так и шкалы оценки эффективности кохлеарной имплантации.

Под наблюдением был ребенок Марина М, 6 лет, 2 месяца. Поступила в инклюзивный детский сад в возрасте 6 лет. 30.11. 2015 года – операция по кохлеарной имплантации, 14.01.2016 года подключен речевой процессор.

Методы исследования: изучение эффективности развития слухового восприятия и речи по методикам, разработанным Е.П. Кузьмичевой с соавт., И.В. Королевой

;анкетирование с помощью анкеты для родителей «Оценка слухового поведения детей раннего возраста», анализ результатов анкетирования по «Шкале слуховой интеграции» (ШСИ), «Шкале использования устной речи» (ШИУР); проведены консультации логопеда, психолога [2,4,5].

Запускающий этап реабилитации после кохлеарной имплантации прошел в условиях посещения группы для детей с нарушенным слухом и регулярных занятий с мамой. Семья проходила курсы слухоречевой реабилитации, включающие в себя настройку речевого процессора, занятия с сурдопедагогом. Родители овладели методикой развития слуха и речи; дома такие занятия проводятся регулярно в соответствии с рекомендациями специалистов. Слуховой аппарат на неимплантированном ухе не носит. При поступлении в детский сад у девочки обнаружены следующие особенности слухоречевого развития: с расстояния не менее 5 метров ощущает шепотную речь, опознает некоторые слова, произнесенные шепотом с данного расстояния, т.е., слуховое восприятие достаточно развито для того, чтобы воспринимать и накапливать словарь только на слух; в свободной деятельности общается с помощью устной речи, имеющей спонтанный естественный характер, однако при этом использует только усеченные слова и естественные жесты; голос достаточной естественной громкости, интонационными оттенками учится пользоваться: имитирует удивление, радость, настороженность и т.д.; говорит громко-тихо по заданию взрослого, словесное ударение в словах не соблюдает; различает на слух все фонемы при выборе из 4-5, за исключением парных мягких-твердых согласных, сходных по акустическому звучанию фонем м-н-л-в; владеет аналитическим чтением, подбирает знакомые по лексическому содержанию картинки к прочитываемым словам; преобладает синхронное проговаривание речевого материала. На картинках показывает те сюжеты, которые озвучиваются педагогом. Самостоятельно читает слова, фразы не читает. Показывает содержание прочитанного на иллюстрациях, отвечает на вопросы по картинкам по прочитанному короткому тексту. Понимает значение предлогов «над», «под», «за», «на», «в»; пространственные отношения (вверху, внизу). Словарный запас – около 250 слов. На занятиях чаще всего активна, не всегда усидчива, требуется частое переключение с одного вида деятельности на другой.

В выполнении динамических упражнений артикуляционной гимнастики наблюдается неточность. Статические позиции не удерживает. Наблюдается рассогласованность движений мышц щек, губ и языка. Трудности в переключении с одной артикуляционной позиции на другую в виде длинных пауз между упражнениями, подбором нужной позиции. Речевое дыхание сформировано недостаточно. Произношение слов прерывистое, послоговое, нет плавности речи. Речь эмоционально не окрашена, монотонная. Словарный запас состоит из небольшого количества нечетко произносимых первых слогов слов (носик – «но», желтый – «же») и т.д.). Активный словарь значительно меньше пассивного.

Понимает и показывает значение числа существительных. Не понимает значения рода и падежа существительных, не образует множественное число существительных. Не согласовывает прилагательные с существительными, существительные с числительными. Рассказ по картинке и серии сюжетных картинок не составляет, отвечает только на наводящие вопросы педагога одним-двумя словами. С пересказом не справляется.

Дифференциацию звуков на слух не производит. Слоговые цепочки с оппозиционными звуками не повторяет. Анализ звукового состава речи не выполняет. Звукопроизношение нарушено. Отсутствуют звуки «сь», «з», «зь», «х», «ц», «ш», «щ», «ж», «ч», «л», «ль», «р», «рь», «й».

Исследование слухового восприятия. По данным анкеты «Оценка слухового поведения детей с кохлеарной имплантацией» – оценка 24 балла. Отрицательные ответы на вопросы: «Выполняет ли простые просьбы?», «Приносит ли ребенок нужный предмет по вашей просьбе?», «Пытается ли имитировать окружающие звуки? Пытается ли ребенок напевать, когда слышит песенку?» и др. Анализ по «Шкале слуховой

интеграции» (ШСИ). Общие результаты: 1) базовый показатель – 4 балла; 2) показатель спонтанных реакций на звуки – 8 баллов; 3) показатель узнавания окружающих звуков – 12 баллов. Общая оценка: 26 баллов. Анализ по «Шкале использования устной речи» (ШИУР): контроль голоса – 5 баллов, речевые звуки – 10 баллов, стратегия общения – 3 балла; общая оценка – 18 баллов.

Таким образом, с помощью шкалы «Оценка слухового поведения детей с кохлеарной имплантацией» выявлен недостаточный уровень реакции ребенка на звуковые сигналы. По «Шкале слуховой интеграции» отмечена недостаточная потребность ребёнка носить кохлеарный имплант, недостаточно выраженные спонтанные реакции на звуки, вместе с тем, довольно удовлетворительный показатель узнавания окружающих звуков. По «Шкале использования устной речи» можно отметить недостаточный контроль голоса; общение не всегда обусловлено речевым общением.

По результатам психологической диагностики на первый план выступают трудности недостаточного уровня концентрации и переключения произвольного внимания, недостаточного словарного запаса. *Знание сенсорных эталонов соответствует возрасту, но в активном словаре преобладают усеченные слова.* Выявлен высокий уровень наглядно-образного мышления, логического мышления, Вместе с тем, отмечается недостаточный (низкий) уровень концентрации и переключения произвольного внимания; недостаточный уровень развития мелкой моторики.

**Ограничение**, которое влияет на успешность в образовании, овладении общей программой: недостаточный слуховой опыт, что ограничивает понимание обращенной речи; с большой задержкой формируется самостоятельная речь; нарушение внимание, недостаточное развитие мелкой моторики. При достаточно удовлетворительных результатах исследования слухового восприятия и произношения, ребенок не проявляет интереса к речи, к музыке, не испытывает потребности слышать и пользоваться речью, что, безусловно, замедляет слухоречевое развитие, так как ребенок, несмотря на усилия родителей, не осознал необходимость речевого общения. Не менее важной причиной может быть то, что после операции запускающий этап реабилитации проходил в недостаточно благоприятных условиях, так как ребенок продолжал посещать группу детского сада для незлышащих детей без обеспечения необходимой доли интеграции со слышащими. Эти особенности необходимо учитывать при составлении коррекционной программы.

Нами разработан индивидуальный образовательный маршрут для этого ребенка. Определяющим при построении образовательного маршрута стал актуальный уровень слухоречевого развития, которого ребенок достиг в не вполне благоприятных условиях протекания запускающего этапа реабилитации. На основании данных психолого-педагогической диагностики образовательным маршрутом предусмотрена комплексная образовательная и реабилитационная деятельность со следующими специалистами: педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог (сурдопедагог), музыкальный руководитель, руководитель по физической культуре. Каждым специалистом представлены задачи своего занятия и обозначены виды работ в соответствии с тематикой на неделю.

Коррекционная работа по формированию слухового восприятия для Марины включает два этапа: 1) развитие неречевого слуха; 2) развитие речевого слуха. Требуется обеспечить переход ребёнка к коммуникации на естественной сенсорной основе. Это самый ответственный этап реабилитации – он запускает весь её дальнейший процесс, и сурдопедагог играет здесь ведущую роль [6]. Для реализации второго этапа на учебный год запланировано 15 дидактических игр, которые представлены шестью блоками различной направленности:

В конце учебного года было проведено повторное исследование уровня развития слухового восприятия с помощью тех же методик. После проведенной работы у ребенка выявилась положительная динамика в развитии слухового восприятия. Шепотную речь Марина ощущает и опознает некоторые слова с расстояния около 6

метров, т.е., слуховое восприятие увеличилось: различает на слух все фонемы при выборе из 5-6, за исключением сходных по акустическому звучанию л-в, фонемы м-н различает; четко различает слоговые ряды, но не выкладывает их на слуховой основе. Различает и опознает на слух по 6-8 названий предметов. Интенсивно накапливается глагольный словарь, словарь прилагательных и наречий. К концу учебного года «Шкале слуховой реабилитации» – 35 баллов (что на 11 баллов больше, чем в начале исследования); по «Шкале использования устной речи» – прирост в 10 баллов, по «Шкале слуховой интеграции» – 10 баллов; появились признаки потребности ребёнка в кохлеарном импланте, отмечены достаточно выраженные спонтанные реакции на звуки, увеличился показатель узнавания окружающих звуков.

Эти результаты объясняются, главным образом, тем, что ребенок стал посещать занятия в инклюзивном детском саду, где находится среди слышащих детей и детей с кохлеарным имплантом, то есть, речь всех детей развивается по траектории слышащих. Ребенок, поставленный в условия речевого общения при занятиях с квалифицированным сурдопедагогом и поддержке психолога (развитие внимания, моторики и др.), то есть, по образовательному маршруту, разработанному на основе его уровня развития, оценил потребность в речевом общении и кохлеарного импланта, что способствовало адекватному слухоречевому и психическому развитию.

Проведенное исследование показало, что в планировании сурдопедагогических занятий по слухоречевому развитию недостаточно учитывать только данные исследования слухового восприятия и речи, необходимо всесторонне изучить особенности ребенка, его психологические особенности, потребность в речевом общении; по возможности, найти причину недостаточной эффективности слухоречевого развития и учесть это в разработке коррекционно-развивающей программы.

#### **Список литературы**

1. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе слухового метода. СПб.: КАРО, 2014. – 304 с.
2. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. – СПб.: КАРО, 2016.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом: методическое пособие. – М.: Изд-во «Экзамен», 2016.
5. Развитие устной речи у глухих школьников: метод. пособие / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
6. Сатаева А.И. Показатели завершения «запускающего» этапа реабилитации применительно к разным группам детей с кохлеарными имплантами // Дефектология. – 2014. – №3. – С. 21-29.
7. Янн П.А., Королева И.В. Дети с нарушением слуха. Книга для родителей и педагогов. – СПб.: Изд-во. Каро. – 2011. – 240 с.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Фархутдинова Луиза Валеевна**, доктор медицинских наук, профессор, кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

**2. Полетаева Елена Анатольевна**, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

*Цилюгина И.Б.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье представлена общая характеристика замещающей семьи, уточнены виды замещающих семей, их особенности и специфика.

**Ключевые слова:** замещающая семья; семья усыновителей; семья опекуна (попечителя); приемная семья; патронатная семья; детский дом семейного типа; гостевая семья (семья выходного дня).

### GENERAL CHARACTERISTICS OF THE REPLACEMENT FAMILY

**Abstract:** The article presents the General characteristics of the replacement family, specifies the types of replacement families, their features and specificity.

**Key words:** the replacing family; family of adoptive parents; the family of the guardian; foster family; foster family; family-type children's home; guest family (weekend family).

В терминологии существует несколько общепринятых классификаций семьи, учитывающих определенные критерии: размер и состав семьи, форма брака, пол супругов, число детей, количество браков, уровень доходов, статус и т.д. Также существует типология семей по качеству отношений и атмосфере в семье: благополучная и неблагополучная семья.

Если нет возможности сохранить для ребенка благополучную кровную семью, то ребенка передают на воспитание в замещающую ее.

Замещающая семья – это семья, предоставляющая услуги по семейному уходу, в которую с целью защиты детей перемещен на замещающее попечение ребенок, не являющийся членом этой семьи [5].

«Замещающие семья» – не юридический термин. Он применяется для обозначения различных типов семей, принимающих на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей: семей усыновителей, опекунов, приемных семей, детских домов семейного типа.

Замещающая семья является средой для жизни и роста ребенка, замещающая его собственных родителей. Родители в замещающей семье проходят обучение и получают право на занятие данной деятельностью. Ребенок, воспитывающийся в замещающей семье, может встречаться со своими кровными родителями и родственниками, если это не наносит ему вреда. Замещающих родителей называют также семейными воспитателями. Сегодня мы сталкиваемся с целым рядом различных замещающих семей, введенным в соответствии с Семейным кодексом РФ: семьи усыновителей, опекунские, приемные семьи, семейные детские дома, патронатные семьи, гостевые семьи.

Главная и общая особенность замещающей семьи в том, что в условиях семьи воспитываются чужие (небиологические) дети, при этом у каждой формы семейного устройств есть свои отличия.

Семьи усыновителей и опекунов (попечителей) наделяются юридическими правами и ответственностью за ребенка перед государством, однако опекуны (попечители) – лишь на определенное время, как правило, до совершеннолетия опекаемого. Семья усыновителей – это тип замещающей семьи, взявшей на себя всю полноту ответственности за воспитание, обучение, развитие и социализацию ребенка-сироты. Усыновление считается приоритетной формой семейного устройства детей-

сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при которой ребенок приобретает все права и обязанности родного (неимущественные и имущественные, в том числе жилищные права). Дела об установлении усыновления рассматриваются судом с участием органов опеки и попечительства. Усыновление ребенка подлежит регистрации в органах ЗАГСа. Тайна усыновления ребенка охраняется законом [1].

В случаях, если семья усыновителей не справляется со своими родительскими обязанностями, усыновление в судебном порядке должно быть отменено, что влечет за собой алиментные отношения, закрепление за ребенком принадлежащей ему жилой площади приемных родителей, и семья впоследствии лишается возможности брать на воспитание детей [1].

Опека (попечительство) устанавливается над детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов. Опека устанавливается над детьми до 14 лет, попечительство – над детьми в возрасте от 14 до 18 лет [1]. Опекун (попечитель) является законным представителем ребенка (детей), переданного ему на воспитание, и выступает в защиту его прав и интересов без специальных полномочий. Обязанности по опеке (попечительству) в отношении ребенка, находящегося под опекой (попечительством) исполняются опекуном (попечителем) безвозмездно.

Очень часто опекунами или попечителями становятся родственники ребенка, оставшегося без попечения родителей. Бабушки и дедушки, совершеннолетние братья и сестры несовершеннолетнего подопечного имеют преимущественное право быть его опекунами или попечителями перед всеми другими лицами.

Опека или попечительство прекращаются:

- в случае смерти опекуна или попечителя либо подопечного;
- по истечении срока действия акта о назначении опекуна или попечителя;
- при освобождении либо отстранении опекуна или попечителя от исполнения своих обязанностей [2].

Основные причины отмены усыновлений, опеки (попечительства) – разрыв детско-родительских отношений, девиантное, делинквентное поведение подростков. Как правило, бывшие усыновители и опекуны винят пресловутые гены, плохую наследственность детей, отсутствие помощи со стороны государства и специалистов учреждений, незнание психологических особенностей детей-сирот, свою педагогическую несостоятельность [5].

Приемная семья создается на основании договора, который заключается между гражданами, желающими принять ребенка в семью и органом опеки и попечительства по месту нахождения ребенка [1]. В договоре указывается размер оплаты труда приемных родителей, размер денежных средств на содержание ребенка, определяется срок, на который ребенок передается в семью, а также указывается организация контроля.

Приемные родители по отношению к приемному ребенку обладают правами и обязанностями опекуна (попечителя). Приемные родители являются профессиональными работниками и получают за выполнение своих обязанностей заработную плату. Приемная семья представляет собой новый институт семейного законодательства, возникший и развившийся из идеи детских домов семейного типа. Ее можно охарактеризовать как гибридную форму, которая содержит в себе черты опеки, детского учреждения и усыновления.

Как альтернативная форма организации замещающей заботы рассматривается патронатная «профессиональная» семья. Патронат существует только в тех субъектах Российской Федерации, где такая форма устройства ребенка в семью предусмотрена законодательством. Семейный кодекс относит патронат к формам устройства ребенка в семью, однако временный характер патроната и сохранение возможности возврата ребенка в биологическую семью позволяет признать патронат также формой поддержки и сохранения семьи. Патронатная семья – это форма воспитания детей,

оставшихся без попечения родителей, и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в профессионально замещающей семье на условиях трехстороннего договора между органом опеки и попечительства, учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и патронатным воспитателем. Все права и обязанности по защите прав и законных интересов ребенка разграничиваются между уполномоченным учреждением, патронатным воспитателем, кровными родителями (если они не лишены или не ограничены в правах судом) [4].

В договоре устанавливаются срок, на который ребенок передается на патронатное воспитание, права и обязанности участников договора, а также основания и последствия прекращения договора. Договор может быть краткосрочным (до шести месяцев), либо долгосрочным (от шести месяцев и более) [4]. Ребенок, переданный на воспитание в патронатную семью, юридически остается воспитанником учреждения для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей.

Патронатные воспитатели являются профессиональными работниками и получают за выполнение своих обязанностей заработную плату. Опекуном ребенка в патронатной семье остается детский дом или сиротский интернат, а патронатный воспитатель является его сотрудником.

Преимущества патронатной семьи очевидны: если ребенок имеет кровную семью, то патронат нацелен на оказание помощи и поддержки ребенку патронатной семьей и при этом на сохранение у ребенка кровной семьи; если ребенок не имеет кровной семьи, то патронат нацелен на реализацию права ребенка жить и воспитываться в семье, в период пока не реализованы формы устройства ребенка в семью, носящие постоянный характер, в качестве альтернативы детскому дому.

В настоящее время указанная форма воспитания и социальной помощи полностью регулируется субъектами РФ, то есть каждый регион самостоятельно определяет, что такое патронат, устанавливает его виды и меры социальной поддержки.

Еще одним видом замещающей семьи является детский дом семейного типа. Основными задачами детского дома семейного типа являются создание благоприятных условий для воспитания, обучения, оздоровления и подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях семьи [3].

Детский дом семейного типа организуется на базе семьи при желании обоих супругов взять на воспитание не менее 5 и не более 10 детей и с учетом мнения всех совместно проживающих членов семьи, в том числе родных и усыновленных детей (а с 10-летнего возраста только с их согласия). Общее количество детей в детском доме семейного типа, включая родных и усыновленных детей, находящихся в зарегистрированном браке супругов, не должно превышать 12 человек.

Детский дом семейного типа создается, реорганизуется и ликвидируется по решению органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации или органа местного самоуправления. Орган опеки и попечительства по месту нахождения детского дома семейного типа осуществляет контроль за условиями жизни и воспитания детей, охраной их прав и законных интересов, а также обеспечивает обучение лиц, желающих взять детей на воспитание.

На воспитание в детский дом семейного типа передаются дети в возрасте от рождения до 18 лет. Срок пребывания ребенка в детском доме семейного типа определяется в договоре, который заключается между органом опеки и попечительства по месту жительства (нахождения) ребенка и детским домом семейного типа.

Передача ребенка на воспитание в детский дом семейного типа осуществляется с учетом его мнения (а с 10-летнего возраста только с его согласия) и с согласия администрации образовательной или медицинской организации, учреждения социальной защиты населения или другого аналогичного учреждения, в котором он находится, а также с согласия воспитателей этого детского дома семейного типа в целях обеспечения психологической совместимости [3]. В последнее время получила

распространение и еще одна разновидность замещающей семьи – **гостевая семья (семья выходного дня)**. Хотя юридически статус таковой не закреплен, и не все специалисты согласны с ее выделением как самостоятельной единицы, но в опыте регионов нашей страны она присутствует, решая конкретные задачи, как способ познания ребенком семейного уклада, освоения им семейных ролей, когда имеется у него мало шансов оказаться в замещающей семье на длительный срок. Она несомненно является ценным источником социализации подростков 14 – 17 лет [5].

Замещающая семья наиболее полно приближена к психологическим потребностям ребенка иметь родителей и быть защищенным ими, она позволяет полноценно интегрировать его в общество, обеспечивая ему непрерывность, продолжительность, устойчивость воспитания, а также безопасное и защищенное существование.

Таким образом, замещающая семья является формой семейного устройства детей вне кровной семьи. Данная форма является приоритетной и осуществляется путем помещения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в семьи-усыновителей, опекунские семьи, приемные и патронатные семьи, семейные детские дома или **гостевые семьи (семья выходного дня)**.

### Список литературы

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 06.02.2020) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс: справочно-правовая система / Режим доступа: / URL: <http://base.www.consultant.ru/> (дата обращения 08.06.2020 г.).

2. Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 № 48-ФЗ [Электронный ресурс] // Консультант Плюс: справочно-правовая система / Режим доступа: / URL: <http://base.www.consultant.ru/> (дата обращения 08.06.2020 г.).

3. Постановление Правительства РФ от 19.03.2001 № 195 (ред. от 24.12.2014) «О детском доме семейного типа» (вместе с «Правилами организации детского дома семейного типа») [Электронный ресурс] // Консультант Плюс: справочно-правовая система / Режим доступа: / URL: <http://base.www.consultant.ru/> (дата обращения 08.06.2020 г.).

4. Закон Республики Башкортостан от 11 июля 2006 года № 342-з «О патронатном воспитании в Республике Башкортостан» [Электронный ресурс] // Гарант: справочно-правовая система / Режим доступа: / URL: <https://base.garant.ru/17711625/> (дата обращения 08.06.2020 г.).

5. Захарова Ж.А. Методика и технология работы с замещающими семьями: учебное пособие. – Кострома: Авантитул, 2009. – 264 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**1. Цилюгина Ирина Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.



## ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Шурыгина В.В., Каиуба Е.А., Кобызева А.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** Формированию здорового образа жизни у студенческой молодежи, определение основных трендов и тенденций в физкультурно-оздоровительной деятельности является одной из наиболее значимых проблем. Важный вклад в формирование здорового образа жизни вносит создание условий для занятий физической культурой и спортом различных групп населения. Наиболее оптимальным средством решения данной проблемы является внедрение различных программ формирования здорового образа жизни в учебный процесс вуза и культурно-массовые мероприятия, так как традиционно построенный процесс физического воспитания в вузе не справляется в должной степени с решением задачи приобщения студентов к оздоровительной деятельности.

**Ключевые слова:** формирование здорового образа жизни, физкультурно-оздоровительная деятельность, культура здоровья, двигательная активность, студенческая молодежь.

## TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF A HEALTHY LIFESTYLE FOR STUDENT YOUTH

**Abstract:** The formation of a healthy lifestyle in student youth, the definition of the main trends and trends in sports and health activities is one of the most significant problems. An important contribution to the formation of a healthy lifestyle is the creation of conditions for physical culture and sports of different groups of the population. The most optimal means of solving this problem is to introduce various programs of healthy lifestyle formation into the educational process of the university and cultural-mass events, as the traditionally built process of physical education in the university fails to cope with the task of involving students in health-improving activities.

**Key words:** formation of a healthy lifestyle, sports and health activities, health culture, motor activity, student youth.

В связи с вышесказанным, идея о необходимости преобразования системы физического воспитания является весьма целесообразной. Именно физическая культура в вузе является наиболее эффективной формой приобщения к молодежи к здоровому образу жизни.

Для диагностики разных аспектов здорового образа жизни студентов использовались специально разработанные анкеты, социальная адаптация студентов оценивалась по уровню приобщенности к ЗОЖ, а также анализировались данные журнала посещений, для диагностики физического развития использовались физические тесты.

В исследовании параметров ЗОЖ приняли участие 74 студента технического вуза 1 курса обучения, с повторным контрольным исследованием.

Возраст опрошенных обучающихся находится в диапазоне от 17 до 21 года. Практически каждый второй из них находится в возрасте 18 лет.

В результате анкетирования установлено, что удовлетворенность социально-психологическим климатом образовательной организации по прошествию времени не

существенно, но падает, что могут показать данные 77% и 60,8%. Это говорит о недостаточном уровне работы со студентами и перегрузкой учебными занятиями.

Среди опрошенных студентов практически каждый второй (47% и 40%) относится к группе интересующихся способами улучшения здоровья

По данным анкетирования выявлено, что часто существенной помехой к соблюдению ЗОЖ является недостаток времени, это можно сопоставить с большими учебными нагрузками в техническом вузе. В ходе опроса респондентов, мы выявили, что практически каждый второй не имеет вредных привычек, что говорит о достаточном уровне осведомленности по проблеме ЗОЖ. Сравнивая экспериментальную и контрольные группы, мы можем заметить, что вторым по значимости ответом (18,1% и 15,2%) является переключение на физическую культуру и спорт, и так же с возрастом появляется причина «Угроза заболеваний», это мы могли заметить несколькими вопросами выше, старший курс более осведомлен о своих хронических заболеваниях и уровне артериального давления.

Во время активизации учебного процесса при возрастании умственных и психологических нагрузок необходимым становится меры по оздоровлению условий и режимов учебы, быта и отдыха студентов, обязательно с применением средств физической культуры.

Проводя анкетирование, отдельными пунктами мы выделили следующее: принадлежность к определенным группам физической подготовки по медицинским показателям, соблюдение здорового образа жизни, а также занятия какими-либо видами спорта.

В первой ситуации была получена принадлежность к группам физической подготовки. Как показали результаты проведенного исследования, в начале обучения 80,2% студентов относятся к основной группе, и существует малый процент подготовительной и специальной. Но если сравнивать ответы респондентов по прошествии года обучения, можно наблюдать незначительное, но уменьшение основной и увеличение подготовительной групп. Это можно связать с каждодневным продолжительным, статическим напряжением которое испытывает студент при подготовке к занятиям.

Большую часть времени студент проводит в сидячем состоянии, а это по 8-10 часов в сутки. Проанализировав сведения о соблюдении двигательной активности, мы выявили, что чуть больше половины опрошенных студентов (53,1%) регулярно проходят более десяти тысяч шагов, 30,6 % занимаются этим время от времени, и 16,3% стараются придерживаться, только во время физической культуры в вузе.

Исходя из вопроса выше, респондентам был задан вопрос о спорте в свободное время, отрадно видеть, что 50% регулярно занимаются и поддерживают свое физическое здоровье, а 31,5% иногда посещают спорт зал.

Изучив и проанализировав ответы студентов на вопросы анкеты о здоровом образе жизни, нами было выявлено что занятий физической культурой в рамках учебной дисциплины недостаточно для более широкой осведомленности о ЗОЖ.

Обработав результаты анкеты, основываясь на ответы студентов нами было разработан план по включению оздоровительных компонентов в культурно- массовые мероприятия университета.

Исходя из выводов, в образовательной организации нами были разработаны спортивно- развлекательные этапы в рамках культурно- массовых мероприятий. Студенты, участвующие в данной работе, остались довольны и готовы в дальнейшем принимать участие в подобных мероприятиях.

Следует отметить, что формы и методы, используемые организаторами мероприятий, могут изменяться, а их содержание усложняться и дополняться в зависимости от условий проведения.

### Список литературы

1. Проскурякова, Л.А. Некоторые аспекты состояния здоровья студентов высших учебных заведений / Л.А. Проскурякова // Здравоохранение РФ. – 2016. – № 5. – С. 41-44.
2. Прохоров, Ю.М. Организационные и содержательные аспекты формирования физической культуры личности студента // Мир спорта. – 2016. – № 4 (65). – С. 27-32.
3. Шурыгина В.В. Особенности влияния физкультурно-оздоровительной деятельности на физическое развитие детей младшего школьного возраста / В.В. Шурыгина, Д.Г. Чистякова, Н.И. Чукгурова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-2. – С. 237-244.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Шурыгина Валентина Владимировна**, доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, кандидат медицинских наук, БГПУ им.М.Акмиллы

**2. Кашуба Екатерина Алексеевна**, магистр направления Организация и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью, БГПУ им.М.Акмиллы

**3. Кобызева Анастасия Сергеевна**, магистр направления Организация и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью, БГПУ им.М.Акмиллы

УДК 377

### СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК РЕСУРС ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

*Янгирова В.М., Шамигулова О.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В контексте данной статьи рассмотрены возможные пути решения проблемы организации сетевого взаимодействия между образовательными организациями в системе подготовки педагогических кадров. Указывается на важность сетевого взаимодействия, как для педвуза, так и педагогов-наставников в образовательных организациях-партнерах, уточняются понятия «сеть», «сетевая организация» и «сетевое взаимодействие». Статья адресована широкой педагогической общественности.

**Ключевые слова:** подготовка педагогических кадров, сетевое взаимодействие, ресурс профессионального роста

### NETWORKING OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A RESOURCE FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Abstract:** In the context of this article, possible ways of solving the problem of organizing network interaction between educational organizations in the system of training teachers are considered. The importance of network interaction is pointed out, both for the pedagogical university and for teachers-mentors in educational partner organizations, the concepts of “network”, “network organization” and “network interaction” are clarified. The article is addressed to the wide pedagogical community.

**Key words:** teacher training, networking, professional growth resource.

В концепции Комплексной программы Повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций одним из важнейших ключевых условий формирования качественно новой системы общего образования и

развития детей, выделен профессионализм работы педагога и возможности непрерывного роста профессионального уровня педагогических работников. Современными трендами в подготовке педагога и повышении квалификации являются: формирование нового методического мышления учителя; формирование профессиональной готовности учителя к реализации требований ФГОС общего образования в полном объеме; обеспечение практико-ориентированного подхода к подготовке будущего учителя; объединение усилий педагогических вузов и производства (общеобразовательных организаций). Очевидно, новые вызовы, связанные с модернизацией системы педагогического образования и сменой учредителя педагогических вузов, требуют пересмотра и обновления концепции подготовки будущего учителя в русле практикоориентированности и связи с производством, привлечения представителей работодателя, образовательных организаций к процессу проектирования и реализации как основных образовательных программ подготовки будущего учителя, так и программ дополнительного образования для педагогов.

В данной связи, мы обратились к вопросу внедрения сетевой формы взаимодействия педагогического вуза, дирекций основных профессиональных образовательных программ и общеобразовательных организаций.

В современной образовательной практике идет процесс активного развития моделей сетевого взаимодействия и сетевых отношений. При этом, обращение к сетевым принципам взаимодействия неслучайно. Исследователи отмечают, что, если ранее сетевая форма применялась только во внутренней структуре управления организацией, то на данном этапе все чаще ее выбирают в организации управления процессами, в частности управления процессом реализации образовательных программ. Актуальнейшими становятся вопросы правового обеспечения сетевых отношений, как для педагогических вузов, так и системы повышения квалификации и непрерывного образования педагогов. Однако, заметим, что в науке отсутствует единство в понимании сетевых отношений, и понятия «сеть» и «сетевое взаимодействие» не ограничены рамкой отдельных статей ФЗ «Об образовании в РФ», а используются в более широком организационно-управленческом контексте. К примеру, С.В.Тарасов интерпретирует образовательную сеть как целостность субъектов образования, осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов. Развивая данную идею, Н.С.Бутрова отмечает, что сеть складывается не только из образовательных учреждений, но и из отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию педагогического опыта [1]. Дополнением, на наш взгляд, к содержанию понятия «сеть» является определение сетевой формы организации, приведенное Е.В.Василевской, которая определяет ее как децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способного неограниченно расширяться путем включения все новых и новых звеньев (объединений, учреждений) [2]. Соглашаясь с приведенным содержанием понятий «сеть» и «сетевая организация», отметим, что основным принципом использования сетевой формы организации, исследователи выделяют принцип сетевого взаимодействия – системы связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования [3]. Прежде всего, речь идет об интеграции и совместном оптимальном использовании ресурсов (кадровых, материально-технических, информационных, инфраструктуры) для решения общих педагогических и управленческих задач педагогического вуза и, входящих в сеть образовательных организаций-партнеров. И, если задачи педагогического вуза, прежде всего, связаны с обеспечением качества подготовки будущего педагога в процессе освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, то для школы в данном партнерстве приоритеты связаны с обеспечением условий профессионального роста педагогов, созданием интегрированного пространства науки

и образовательной практики, возможностью постоянного повышения квалификации педагогов через внедрение инновационных форм наставнической деятельности, обмена научно-методическими ресурсами. Если студент-будущий учитель, в процессе обучения должен получить возможность погружения в различные виды профессиональной деятельности, в том числе под руководством опытного учителя-наставника, то, при этом вуз и производство должны говорить на одном языке, предъявлять единые требования к будущему учителю. Противоречивость современной ситуации состоит в том, что, в освоении новых знаний и профессиональных умений нуждаются и студент и учитель-наставник. Различие в том, что студент овладевает практическими умениями и необходимыми профессиональными компетенциями в процессе обучения, еще не имея педагогического опыта, а, учитель осваивает и апробирует в своей профессиональной деятельности новые подходы, методы, технологии обучения, соответствующие требованиям ФГОС общего образования, приобретая новые необходимые знания в процессе повышения квалификации и самообразования, расширяя имеющийся педагогический опыт.

Поэтому для обеспечения реального погружения будущих педагогов в профессиональную деятельность на протяжении всего периода обучения важно обеспечить тесную взаимосвязь с общеобразовательными организациями на уровне сетевого, ресурсного взаимодействия, формирования на базе школ института наставничества. Опыт реализации основных образовательных программ педагогического образования показывает, что механизм организации сетевого партнерства предполагает на первом этапе решение комплекса вопросов: разработка критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора; сертификация отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы; оформление договорных отношений с партнером; разработка модульной структуры образовательной программы; разработка согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки студентов на базе школ-партнеров; разработка системы оценки профессиональных компетенций. При этом, важное значение в организации взаимодействия приобретает создание и организация деятельности ситуационных проблемно-методических объединений преподавателей вузов и педагогов ресурсных сетевых площадок в соответствии с задачами каждого модуля в образовательной программе, осуществлением мониторинга результатов освоения модуля, который также предполагает тесную взаимосвязь с педагогами-наставниками.

Таким образом, для реализации возможностей сетевого взаимодействия педагогического вуза и общеобразовательных организаций как ресурса профессионального роста педагога-наставника и профессионального становления будущих педагогов, важны равноправное партнерство, широкое привлечение педагогической общественности (представители ассоциации учителей, клубов и др.), введение института индивидуального наставничества для студентов (наставником является учитель, сопровождающий студентов весь период обучения), внедрение инновационных форм непрерывного образования для педагогов-наставников через интеграцию научно-методических ресурсов. При этом возникает необходимость введения в вузе функциональной обязанности координатора учителей-наставников, главной функцией которого является научно-методическое сопровождение наставнической деятельности педагогов; участие вуза в программе развития базовой площадки и насыщение образовательной среды школы результатами совместного поступательного движения в развитии качества подготовки обучающихся (результат профессионального роста преподавателя, учителя-наставника, студента-будущего учителя).

### **Список литературы**

1. Бугрова Н.С. Сетевые модели как тенденция развития повышения квалификации педагогических кадров в современной России // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А. И. Герцена // Научный журнал. – СПб., 2007. – 17 (43). – С. 50–53.

2. Василевская Е.В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне. – М.: АПК и ППРО, 2007.

3. Швецов М.Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в региона/ М.Ю.Швецов, А.Л.Дугаров // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 33 – 38.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Янгирова Венера Магасумовна**, д-р пед. наук, профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа.

**2. Шамигулова Оксана Алексеевна**, к.пед.наук, доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа.

УДК 316

СОВРЕМЕННАЯ МОЛОДАЯ СЕМЬЯ: ПРИЧИНЫ РАЗВОДОВ

*Коротаева Т.В., Наумова О.В.*

Самарский государственный экономический университет,  
г. Самара, Россия

**Аннотация.** В статье рассмотрены наиболее популярные причины отчуждения семьи и возможности их избежать.

**Ключевые слова:** семья, молодёжь, развод, инфантильность, затрапезность, отчуждение.

MODERN YOUNG FAMILY: REASONS FOR DIVORCE

**Abstract:** In the article we will consider the most popular causes of family alienation, find out how to avoid this.

**Key words:** family, youth, divorce, infantility, shabbiness, alienation.

Брак – это исторически меняющаяся социальная форма отношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности. Семья представляет собой более сложную систему отношений. Она объединяет супругов, их детей, а также других родственников или просто близких супругам людей. По мнению Толкотта Парсонса в современном обществе осталось две функции, которые может выполнять только семья: социализация подрастающего поколения и становление взрослой личности (Колесникова Г.И., 2017).

Проблема разводов существовала всегда и везде. Только в прошлом она не имела современных масштабов благодаря тому, что ранее разводы не поощрялись, жён и мужей выбирали многочисленные родственники, а теперь можно выбирать любого понравившегося человека, пробовать жить и рассматривать плюсы и минусы. И всё равно существует огромное количество разводов в молодых семьях.

Рассмотрим наиболее популярные причины:

- Пьянство – злоупотребление спиртным играет в жизни современной семьи такую существенную негативную роль, что заслуживает общественного внимания.

- Бытовая неустроенность супругов (в особенности после появления ребёнка) – раньше молодым многочисленная родня помогала строить собственное жилище (избу, хату и т.д.), теперь же сложная семья распалась на нуклеарную (родители и дети). Куда в данном случае деваться молодым? В общежитии нормального семейного очага не создашь, снимать комнату накладно для бюджета молодой семьи, да и при самой хорошей «квартировладелицы» получается нечто вроде гостиницы. Значительная часть отправляется под крыло теще или свекрови. Но там они сталкиваются с тем, что всё зависит от степени расположения людей друг к другу. И когда теща (или свекровь) в дополнении к своему ребёнку получает ещё одного, терпение её лопается и получается взрыв вдребезги разносящий молодую семью.

- Домашние обязанности – довольно много семей распадается из-за того, что супруги никак не могут поделить между собой домашние обязанности. Раньше такой вопрос решался сам по себе. Обязанности испокон веков делились на мужские и женские. В современном городе «двор» в старом понятии исчез. Осталась одна «изба» –

городская благоустроенная квартира, где по традиции хозяйка – жена. В отличие от раннего времени женщина, как и мужчина возвращается домой после рабочего дня и приступает к своим традиционным домашним обязанностям. А муж слоняется вокруг как неприкаемый, садится к телевизору, читает газету или идёт в компанию друзей. Где же здесь справедливость? И вот в один прекрасный день терпение лопается уже не у тещи и свекрови, а у жены.

• Низкий уровень культуры общения – этот мотив целиком относится к вопросам этики брака. Раньше этика была домостроевской: «жена да убивает мужа своего». Теперь неясно, кто кого должен «убояться» и должен ли вообще. Сама жизнь подталкивает к тому, чтобы научиться жить «на равных», не стремясь подавить, ущемить, принизить личность живущего рядом с тобой человека. К сожалению, здесь срабатывает инерция былых времён. Когда в наши дни один из супругов вдруг начинает подражать людям домостроевских времён, рано или поздно неизбежно разыгрывается безобразный скандал, и дело, в конечном счёте, нередко кончается разводом.

Нельзя, конечно же, сводить все мотивы разводов только к пьянству, бытовой неустроенности, паразитизму и хамству одного или обоих супругов. Есть и уважительные мотивы, такие как: измена, физическая или психологическая несовместимость, которые делают жизнь обеих людей сплошным несчастьем. Но таких случаев очень и очень мало.

Вряд ли разводы когда-нибудь исчезнут. Самое главное чтобы разводы оставались тем, чем им положено быть – катастрофой, чрезвычайным происшествием, в сравнительно редких случаях, а не массовым обыденным явлением, как сейчас.

Существуют «теории», доказывающие «закономерность» роста разводов независимо от кардинальных причин. Утверждается, например, что для современного человека психологически невозможно всю жизнь прожить бок о бок с другим человеком, не меняя своего партнёра раз в несколько лет наподобие гардероба, мебели или места работы. Раньше, дескать, было возможно, потому что культура была ниже, запросы проще и запреты строже. А теперь, стало невозможно. Потому что культура выше, запросы сложнее и запретов нет. К тому же раньше сравнительно мало супружеских пар дотягивало хотя бы до серебряной свадьбы: то муж умирал, то жена. А сейчас, если не разводиться, многие и до своей золотой свадьбы доживут, так что никаких перемен без развода и полвека не дождёшься.

Старая семья держалась вовсе не на низкой культуре, простых запросах и строгих запретах. Она держалась на необходимости совместного труда её членов; на необходимости воспроизводства населения в условиях высокой детской смертности, на детальной регламентации труда, быта, досуга людей, традициями, обычаями. Всё это с переходом к современному городскому образу жизни полностью отпадает. Новая семья в отличие от старой может и должна держаться, прежде всего, на духовной общности интересов её членов. И подобная общность способна сохраниться на всю жизнь. Иное дело, что на такую общность «покушаются» пьянство, хамство. Бытовой паразитизм и ряд других, не менее опасных врагов семьи. С ними можно и нужно бороться.

Сосредоточим также внимание на «врагах тайных», менее заметных, которые подрывают семью исподволь, изнутри. К сожалению, они остаются зачастую незаметными, годами без помех ведут свою разрушительную работу, а потом плачевные итоги ложно представляются порой как «несовместимость семьи с современным образом жизни».

Среди этих «тайных врагов семьи» выделяют три наиболее опасных: себялюбие, отчуждение и затрапезность. Первый нападает большей частью на молодые семьи, но может преследовать супругов годами вплоть до развода. Второй чаще появляется спустя несколько лет после брака, особенно когда в жизни семьи происходят значительные перемены (переход детей из детсада в школу, окончание института и т.д.). Третий набирает



силу годами, даже десятилетиями и способен развалить семью, даже когда супруги благополучно достигли пенсионного возраста (Бестужев И.В., 1988).

Молодая семья в России находится в сложном, кризисном состоянии. Об этом, в частности, говорит огромное число разводов. Кризисы в различных сферах жизни общества привели к идейной неразберихе, что в первую очередь жестко ударило по моральным и нравственным ценностям населения. Сейчас вместо развития духовности и нравственности мы видим всеобщее моральное разложение нации. Своевременное обнаружение и разрешение социально-психологических проблем внутри семьи имеет большое значение для эмоционального благополучия личности и населения в целом. Вопросы о семье и браке выходят далеко за пределы чисто моральных дискуссий. На кону – проблемы демографии, следовательно, и темпов развития общественной и экономической жизни. Для решения всех этих проблем необходимо проводить анализ существующих проблем, волнующих молодые семьи. Решение этих проблем требуют более пристального внимания общества и государственной поддержки. В социальных службах идёт поиск новых, отвечающих требованиям времени, методов и форм работы, услуг, предоставляемых нуждающимся детям и семьям (Григорьева И.А., 2017).

### Список литературы

1. Бестужев И.В. Ступени к семейному счастью: научно-художественное пособие. – М.: Мысль, 1988.
2. Колесникова Г. И. Социология и психология семьи: учебник для академического бакалавриата / Г. И. Колесникова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 397 с.
3. Григорьева И.А. Социальная работа с семьей: учебное пособие для академического бакалавриата / И.А. Григорьева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 154 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Коротаева Татьяна Васильевна**, кандидат исторических наук, доцент, e-mail: corotaeva2014@yandex.ru

**2. Наумова Ольга Владимировна**, студент заочного факультета «Экономическая социология», 4 курс, e-mail: naumova.olyatl@yandex.ru

УДК 372

## РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧИ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

*Косырева И.В., Кожина Л.Ф.*

Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Самара, Россия

**Аннотация:** в данной работе рассмотрена проблема развития речи и мышления современных студентов при обучении химии. Показана необходимость формирования и совершенствования речевой деятельности обучающихся как средства повышения коммуникативной культуры.

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, химическое образование, химический язык, виды речевой деятельности

## DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF SPEECH-A MEANS OF IMPROVING THE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS

**Abstract:** in this paper, we consider the problem of speech and thinking development of modern students when teaching chemistry. The necessity of forming and improving the speech activity of students as a means of improving the communicative culture is shown.

**Keywords:** communication culture, chemical education, chemical language, types of speech activity

*Нет более верного средства добиться у себя и других четких знаний и ясных мыслей, как заставит себя громко, ясно, определенной быстро выражать свои мысли*  
А. Дистервег

Процесс изучения химических дисциплин в вузе направлен на получение обучающимися глубоких и прочных знаний, на формирование умений, навыков и способности их практического использования, развитие общего химического мировоззрения и химического мышления, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности. Как известно, речь является отражением мыслей, сформулированных человеком. Многим хорошо знакомы слова: «мы хорошо знаем лишь столько, сколько можем сказать; мы хорошо знаем лишь то, что способны выразить словами» [1]. На занятиях по химии преподаватели, работающие с первокурсниками, все чаще сталкиваются с ситуацией, когда студенты при выполнении каких-либо заданий не могут дать развернутого ответа, объяснить наблюдаемые признаки химических превращений, сформулировать вопрос к преподавателю по изучаемому материалу. Проявляемое студентами неумение высказать мысль, говорить связно, логично и последовательно показывает низкий уровень способности осуществлять некоторые виды мыслительных операций. Невысокий уровень коммуникативных способностей современных студентов объясняется, в основном, неспособностью воспринимать резко увеличивающийся объем информации; низким познавательным интересом к учению; непониманием значения получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности; преобладанием тестовой формы контроля уровня знаний; ориентацией на интенсивно развивающиеся компьютерные технологии. Речевое общение студентов основано на владении ими как продуктивными видами речевой деятельности: устной и письменной речи; так и репродуктивными: умением слушать и читать.

При изучении химии обучающиеся встречаются с языком химической науки, то есть с особым языком, с помощью которого объясняются наблюдаемые химические явления, записываются химические уравнения протекающих превращений, решаются качественные и количественные задачи и т.п. Процесс обучения, организуемый преподавателем, и направленный на стимулирование самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов, должен основываться на формировании, развитии и реализации химических способностей студентов для осмысления и понимания изучаемого материала, а также умения его активного воспроизведения. В психолого-педагогической литературе выделяют концентрированное запоминание, осуществляемое в один прием, и *рассредоточенное*, когда усвоение изучаемого материала происходит в несколько приемов. При концентрированном запоминании знания быстро забываются. Рассредоточенное запоминание способствует переводу знаний в долговременную память; полученная информация лучше закрепляется на подсознательном уровне.

При чтении любого текста молча («про себя») восприятие информации происходит через один орган – зрение. Проговаривание текста вслух активизирует орган восприятия – слух, это позволяет лучше запомнить текст и тренирует речь. Развитию речи способствует

неоднократное пересказывание прочитанного текста. При этом нужно отчетливо проговаривать каждое слово, не спеша и с расстановкой. С этим приемом знаком каждый преподаватель, который осуществляет подготовку студента к публичной защите курсовой (выпускной квалификационной) работы, и рекомендует при этом использовать собственные обороты и слова. Такой же прием используется на стадии развития мыслительных операций детей младшего возраста при чтении сказок и последующем обсуждении их содержания. Необходимо развивать речевое мышление: научиться озвучивать текст (или мысль) по-разному, с использованием различных приемов.

К сожалению, как показало анкетирование студентов, основная часть респондентов осуществляет подготовку к занятиям по химии накануне вечером. При этом лишь незначительная часть студентов применяет в своей работе методические рекомендации преподавателя: вначале прочитать изучаемый материал в соответствующем разделе учебника или учебно-методического пособия, выделить основные положения, ключевые слова и только затем приступить к его воспроизведению – ответить на вопросы, указанные в учебнике, пособии, лекции преподавателя, лабораторной работе (желательно проговорить их вслух); составить опорный план-конспект (тезисное конспектирование изучаемого материала) с последующим собственным пересказом полученной информации на основе ключевых слов. Рассредоточенное изучение материала способствует более высокому качеству приобретаемых знаний.

Необходимым условием развития речи обучающихся при изучении химии является глубокое владение преподавателем изучаемого материала. Особое значение это имеет на первоначальном этапе изучения предмета «Химия» еще в школе. Именно учитель должен разъяснять обучающимся смысл новых терминов, в отдельных случаях разъяснять их происхождение, правильно произносить слова и формировать у студентов новые представления и понятия, грамматически правильно строить предложения, показывать правильное написание химических терминов, не применять жаргонных слов и фраз, строить мысли логично, конкретно, полно, выразительно. При этом обучающимся необходимо овладеть химическими терминами, запасом слов и словосочетаний, формами построения вопросов и ответов, так как они способствуют выработке умений наблюдения, анализа, сравнения, обобщения, сопоставления.

Профессия преподавателя как школы, так и вуза, включает использование приемов риторики: грамотное владение речью, умение убеждать, наличие хорошей дикции, чтобы его рекомендации и советы были восприняты обучающимися. Комфортное для слушателя звучание речи достигается такими характеристиками голоса говорящего человека, как мелодичность, звучность, четкая артикуляция, хорошее произношение, спокойный, лишенный раздражения тон, умеренный темп речи. А этому нужно учиться, долго и терпеливо, ведь в театральных вузах постановка голоса занимает не один семестр.

Следовательно, актуальной проблемой современного химического образования является развитие речи обучающихся. Рассматриваемая проблема является наиболее актуальной для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Химия». Именно они, приобретая личный педагогический опыт, должны обращать внимание на развитие не только своей речевой деятельности, но и учащихся. Осознавая важность речевого вида деятельности, некоторые вузы при подготовке учителей ввели дисциплину «Педагогическая риторика» в качестве обязательной [2, 3]. Основными задачами процесса реализации дисциплины являются: развитие умения логически верно, аргументировано и ясно выстраивать устную и письменную речь; формирование способности к научному общению; развитие навыков межличностного диалогического общения; развитие основ коммуникации; формирование навыков публичных выступлений и дискуссий. Основным инструментом деятельности будущего учителя является речь (слово), т.к. образовательная сфера является сферой «повышенной речевой ответственности».

Каждый учитель должен владеть культурой речи, поскольку эффективная профессиональная деятельность учителя невозможна без знания общериторических закономерностей. Таким образом, при обучении будущему педагогу необходимо знание основных положений дисциплины «Педагогическая риторика», т. к. она напрямую связана с приобретением опыта коммуникативно-творческой деятельности.

Значительная часть исследователей [4-7], анализируя познавательную деятельность учащихся, рассматривают проблемы развития речи и мышления учащихся при обучении химии. Ими разработаны критерии по определению уровня развития речи учащихся (показатель достижений учащегося – рейтинг успеваемости); критерии для характеристики деятельности учителя по развитию речи учащихся, составлена модель методов, которые способствуют развитию речи учащихся на уроках химии.

Для лучшего освоения химии, рекомендуем вопросы, способствующие развитию мышления и речи учащихся:

- Приведите пример... (формирование умения составлять предложения);
- Что случится, если...? (формирование умения высказывать гипотезы и предположения);
- Что подразумевается под ...? (формирование умения проводить анализ, обобщение)
- На что похоже ...? (формирование умения создавать аналоги и идентификации)
- Что Вы уже знаете о ...? (формирование умения анализировать и применять ранее приобретенные знания и т.п.

При этом развиваются способности обсуждать проблему с самим собой, а также в режимах диалога и политолага.

Развитие и совершенствование речи – средство повышения коммуникативной культуры учащихся и умственного развития их в целом.

### Список литературы

1. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 264 – 265.
2. Астафьева, И.А. Педагогическая риторика: интерпретация содержания дисциплины и практика преподавания // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 4(8). – С. 29-32.
3. Вяткина, В.И. Дисциплина «Педагогическая риторика» как основа профессиональной культуры педагога / Вяткина В.И., Хайрулина Э.Р. // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №15. – Т. 16. – С. 255-257.
4. Радаева, О.В. Развитие речи учащихся в процессе обучения химии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Радаева Ольга Викторовна; [Место защиты: Моск. гос. обл. ун-т]. – Москва, 2009. – 180 с.
5. Ахметов, М.А. Развитие познавательной активности учащихся в лично-ориентированном обучении химии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ахметов Марат Анварович; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Ульяновск, 2012. – 427 с.
6. Чернобельская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
7. Пак, М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для вузов / М. С. Пак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 306 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Кожина Любовь Филипповна** – доцент, к.х.н., доцент кафедры общей и неорганической химии Института химии СГУ, kozhina.49@mail.ru

**2. Косырева Ирина Владимировна** – к.х.н., доцент кафедры аналитической химии и химической экологии Института химии СГУ i\_kosyreva@mail.ru

## ВЫСШАЯ ШКОЛА И РАБОТОДАТЕЛИ: СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

*Сытина Н.С., Мустаева Ф.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В современной системе отечественного образования профессиональная подготовка магистров занимает особое место и характеризуется наличием множества проблем. Способствовать их решению может социальное партнерство вуза с институтом работодателей. Теоретические положения статьи подтверждаются ссылками на практический опыт университетского образования и результатами социологических исследований.

**Ключевые слова:** магистр, профессиональная подготовка магистров, социальное партнерство, высшее учебное заведение, работодатель.

### HIGHER SCHOOL AND EMPLOYERS: SOCIAL PARTNERSHIP IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS

**Abstract:** In the modern system of national education, the professional training of masters takes a special place and is characterized by the presence of many problems. Social partnership of the university with the institute of employers can contribute to the solution of these problems. The theoretical statements of the article are confirmed by references to the practical experience of the University education and the results of sociological researches.

**Key words:** master's degree, professional training of masters, social partnership, higher education institution, employer.

В современных условиях мы наблюдаем мировой кризис образования, который не мог не сказаться и на системе российского образования. Что касается отечественной системы высшего образования, то глобальные изменения здесь начались в начале столетия, в связи с переходом России на двухуровневую систему высшего образования. Тогда, как мы помним, российская общественность не была даже готова к введению в наш обиход таких слов, как «бакалавр» и «магистр», не говоря уже о том, что и многие работодатели «боялись» принимать на работу выпускников вуза с непонятным им тогда словом «магистр» в дипломе о высшем образовании.

По истечении более чем полутора лет после подписания Россией Болонского соглашения мы можем констатировать изменение в значительной степени сознания российской общественности, не только начинающей понимать высокий статус магистра, но и отдающей приоритет профессиональной подготовке магистров. Иметь диплом магистра становится престижным, к его получению все в большей степени стремятся и представители руководящего звена организации.

Вместе с заинтересованностью работодателя в проблеме приема магистров на работу в свою организацию актуализируется и проблема социального партнерства работодателя с высшим учебным заведением (в дальнейшем: вузом). Надо сказать, что на современном этапе развития российского общества социальное партнерство в различных сферах и институтах становится основным инструментом социальной политики, решения острых социальных проблем и рационального использования потенциала составляющих сил общества. Именно с помощью социального партнерства «возможно активизировать и привести в движение отдельные части сложного

механизма социальной и экономической структуры общества, обеспечить взаимодействие с учетом интересов каждого» [2].

Вообще идея социального партнерства исторически зародилась в социально-трудовой сфере экономических отношений как вынужденная реакция предпринимателей на усугубление противоречий между трудом и капиталом, что выражалось как в абсолютном, так и в относительном ухудшении уровня жизни наемных работников. Современные ученые, выходя за рамки традиционного подхода, определяют социальное партнерство как специфический институт, целью функционирования которого является поиск баланса интересов органов власти, бизнеса и общества в процессе решения особо значимых социально-экономических проблем.

Социальное партнерство – это особый тип социальных отношений между субъектами власти, бизнеса, профессиональными, социальными группами, общественными организациями и населением, ориентированный на согласование разнообразных интересов и целей этих социальных субъектов в совместном действии, а также на создание условий для воспроизводства человеческого капитала, решение социально значимых вопросов в социумах различного уровня и консолидации общества [3].

Исходя из того, что объектом нашего внимания являются вуз и работодатели, и каждая из сторон заинтересована в такой системе профессиональной подготовки, которая на «выходе» дает магистра, высококвалифицированного, компетентного, знающего современное производство (в нашем случае систему образования), владеющего методологией научного исследования, умеющего применить в профессиональной деятельности знания, полученные в процессе обучения в вузе, то предпримем попытку определить социальное партнерство вуза и работодателей как интеграцию и взаимодополнение их функций по формированию личности магистра, готового к работе в современном образовательном учреждении.

Политика социального партнерства – это поиск путей согласования интересов, при которых достигается оптимальный баланс и обеспечивается определенный компромисс в реализации интересов самих субъектов социальных отношений как свободных и ответственных партнеров. Принцип социального партнерства как взаимовыгодное, обоюдное взаимодействие между вузом и работодателями, в которых объективно заинтересована каждая из сторон, не может быть реализован вне процесса понимания и взаимопонимания.

Сегодня стало очевидным фактом, что становление магистратуры как самостоятельного института привело к изменению стереотипов среди работодателей, к осознанию ими необходимости социального партнерства с вузом. А современная система профессиональной подготовки магистров должна не только учитывать, но иногда и предвидеть изменяющиеся запросы работодателей, общества в целом.

В качестве примера социального партнерства вуза с работодателями в вопросах профессиональной подготовки магистров приведем сотрудничество кафедры педагогики и психологии Института педагогики с МБОУ Лицей №5, МБОУ СОШ № 159 г.Уфы, которое позволило создать группу подготовленных магистров в области научно-методической деятельности, вести совместную работу профессорско-преподавательского коллектива кафедры и педагогических коллективов названных ОО по подготовке специалистов по программе 44.04.01 Педагогическое образование профиль «Научно-методическая деятельность в образовательных организациях».

Успешному социальному партнерству вуза с институтом работодателей, несомненно, способствует заинтересованность обоих партнеров в профессиональной подготовке магистров педагогического образования. Однако, не менее существенной является и заинтересованность самих студентов в образовании и получении диплома магистра, востребованного на современном рынке труда. Как свидетельствуют результаты социологических исследований среди магистрантов, положительная мотивация к обучению у них присутствует.

В этом мы убедились еще в 2016 году в ходе анкетного опроса, проведенного в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы [5], тогда в нем приняли участие 142 студента, обучавшиеся по магистерским программам педагогического образования дневной и заочной форм обучения. В ходе социологического опроса его организаторов интересовала, прежде всего, мотивация молодых людей: почему, имея уже диплом о высшем образовании (бакалавра или специалиста), они решили получить еще и диплом магистра. Доминирующей тогда причиной поступления респондентов в магистратуру стало желание повысить свой культурно-интеллектуальный уровень (61,3 % опрошенных). Поступили в магистратуру, чтобы получить еще один диплом о высшем образовании, 54,2 % студентов. В связи с этим вполне оправданным является мнение о том, что «магистерские программы постепенно вытесняют с рынка так называемое второе высшее образование» [4].

В 2019 году мы провели повторный анкетный опрос (119 студентов заочной формы обучения) в этом же университете, в ходе которого задали студентам аналогичные вопросы. Согласно его результатам, 78,1 % поступили в магистратуру, чтобы повысить свой культурно-интеллектуальный уровень, 56,3 % – получить еще один диплом о высшем образовании. Как видим на основе анализа результатов этих двух опросов, несколько изменилась мотивация поступления молодых людей в магистратуру в пользу повышения своего интеллектуального уровня. Только о престижности наличия диплома магистра задумывается все меньше студентов. Кстати, по сравнению с исследованием 2016 года, в 2019 году среди респондентов значительно возросло количество работающих непосредственно в образовательной сфере: из 119 респондентов работают в образовательных организациях или каким-то образом связаны с системой образования 87 человек.

Кстати, именно в процессе реализации образовательной программы на заочном отделении особенно проявляется тенденция к усилению социального партнерства вуза с работодателями, что выражается и в том, что среди студентов немало руководителей образовательных организаций (директоров, заместителей), что на практических занятиях заинтересованно и достаточно компетентно со стороны студентов обсуждаются актуальные проблемы школьной практики.

Активными в профессиональном обучении могут быть только магистранты, которые осознают потребность в знаниях, необходимых в профессиональной деятельности, и представляют свою профессию как основной источник удовлетворения своих материальных и духовных потребностей [1].

Исходя из того, что с вопросом мотивации поступления в магистратуру связан и вопрос о том, чему будет способствовать получение диплома магистра в дальнейшей жизни респондентов, мы вновь в 2019 году задали этот вопрос студентам-магистрантам. Получены следующие данные: способствовать карьерному росту – 59,6 % (против 58,5 % в 2016 году), более успешному трудоустройству – 34,4 % (против 37,3 % в 2016 году), смене места работы – 26,0 % (против 14,1 % в 2016 году). Результаты опроса свидетельствуют о том, что студенты и вполне осознанно в свое время сделали свой выбор при поступлении в магистратуру, и отдают себе отчет в том, что даже и просто наличие диплома магистра может сыграть важную роль в их последующей профессиональной деятельности и карьере.

Таким образом, магистратура как вторая ступень высшего образования с каждым годом все больше доказывает свою жизнеспособность и действенность, несмотря на то, и это вполне естественно, что еще существует множество проблем, связанных с профессиональной подготовкой магистров. Решению этих проблем в значительной степени может способствовать реальное, а не формальное партнерство высшей школы с институтом работодателей.

### Список литературы

1. Востриков, В.Н. О профессиональной подготовке магистров в структуре российской высшей школы [Текст] / В.Н. Востриков, Е.Н. Лищук // Вестник Сибирского университета потребительской кооперации. – 2014. – № 2 (9). – С. 75-82.
2. Гранцева, Т.Г. Социальное партнерство как инструмент в согласовании общественных интересов [Текст] / Т.Г. Гранцева // Известия АСОУ. Научный ежегодник. – 2014. – № 1(2). – С. 128-132.
3. Кучковская, Н.В. Социальное партнерство как институт взаимодействия [Текст] / Н.В. Кучковская // Форум. Сер.: Гуманитарные и экономические науки. – 2015. – № 3(6). – С. 158-160.
4. Супруненко, Г.А. Магистратура как элемент образовательной системы современной России [Текст] / Г.А. Супруненко // Символ науки. – 2015. – № 9-2. – С. 194-196.
5. Сытина, Н.С. Проблемы профессиональной подготовки магистров педагогического образования [Текст] / Н.С. Сытина, Ф.А. Мустаева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 6 (67). – С. 62-68.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Сытина Надежда Степановна** – к.пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии, nadin541@bk.ru
2. **Мустаева Флюра Альтафовна**, доктор соц. наук, профессор кафедры педагогики и психологии, fmust@mail.ru

УДК376.23

### СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Шарова Н. А., Хахлова О.Н.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** В данной статье рассматривается специфика социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. Рассматриваются основные проблемы и описываются формы работы в общеобразовательной школе с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми образовательными потребностями, сопровождение, общеобразовательная школа.

### SPECIFICS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN GENERAL EDUCATION SCHOOL

**Abstract:** This article discusses the specifics of socio-pedagogical support for families raising children with disabilities in a comprehensive school. The main problems are considered and the forms of work in a comprehensive school with families raising children with special educational needs are described.



**Keywords:** family raising a child with disabilities, children with disabilities, children with special educational needs, escort, comprehensive school.

Жизнь большинства семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, сопровождается целым рядом негативных переживаний. Зачастую члены семьи не имеют ресурсов для того чтобы создать условия, способствующие успешной адаптации и развитию особого ребенка, они сами нуждаются в помощи и поддержке. Благополучие семьи определяется не только особенностями родителей, но и социальной поддержкой их окружения. Обособление семьи обычно возникает как следствие возникновения проблем различного характера. Социальная изоляция семьи может стать фактором риска для ребенка, поскольку она противодействует его контактам с окружением. Проблемы, с которым сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, не позволяют в полной мере реализовать основные функции семьи.

Анализ научно-исследовательской и практической литературы позволяет выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются семьи имеющие ребенка особыми образовательными потребностями:

1. Медицинские проблемы (трудности получения своевременной и полной информации о заболевании ребёнка, особенностях его течения, прогнозе, ожидаемых социальных трудностях, поиск возможностей дополнительного консультирования ребёнка, его госпитализация).

2. Экономические проблемы.

3. Проблемы обучения, воспитания и ухода за «особым» ребёнком (подготовка ребёнка к школе и помощь в его обучении, особенно при обучении на дому; осуществление целенаправленной работы по социальной адаптации ребёнка, формирование навыков самообслуживания; организация досуга и игровой деятельности ребёнка, способствующих развитию или компенсации нарушенных функций).

4. Социально-профессиональные проблемы (вынужденные перерывы родителей в работе на период лечения, смена характера работы с учётом интересов ребёнка).

5. Психологические проблемы (напряжение во взаимоотношениях родителей из-за необходимости решения проблем по уходу, лечению, трудности в общении с ребёнком, болезненное восприятие со стороны окружающих физических и психических недостатков ребёнка).

6. Жилищные и бытовые проблемы.

7. Проблемы социализации ребенка и семьи в обществе (социальная изоляция).

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, родители детей с умственной отсталостью. Определяя характер отношений родителей к их детям, имеющим нарушения в развитии с помощью «Теста опросника родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина было выявлено, что большинство из них имеют высокие баллы по шкалам «Принятие», «Кооперация», «Симбиоз». Из этого следует, что все родители имеют выраженное положительное отношение к своему ребенку.

Высокие баллы по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» отмечается только у одной семьи, родители отчетливо указывают на авторитаризм в воспитании, требуя от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. В двух других семьях родители имеют стремление инфантилизировать ребенка, приписывая ему личную и социальную несостоятельность, стараются оградить их от трудностей жизни истрого контролировать действия.

Выявленные в рамках исследования проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ оказались более обширными, поэтому разовой консультацией их не разрешить, из этого следует, что необходимым условием работы с данной категорией родителей является социально-педагогическое сопровождение, т.е. организация многократных встреч.

Технология социально-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья представляет собой комплекс взаимосвязанных мер, которые осуществляются всеми субъектами сопровождения в целях обеспечения оптимальных социально-психологических и педагогических условий для обучения, развития и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Важно отметить, что при рассмотрении трудностей, с которыми сталкивается семья, учитывается так же, как они действуют на ее членов.

Как правило, нарушение жизнедеятельности семьи ведет к неудовлетворению потребностей, приводит к возникновению нервно-психического напряжения, тревоги, проблемам ухода и воспитания за ребенком с ОВЗ, невозможность самореализации нарушает воспитательную функцию семьи. Состояние ребенка с нарушениями в развитии может восприниматься родителями как препятствие к удовлетворению потребностей в отцовстве и материнстве. Результат – полная поглощенность проблемами, связанными с детьми, изоляция семьи от общества [1].

Данная проблема имеет социальные корни и связана с отношением общества к людям с отклонениями в развитии. Родители воспитывающие «особого» ребенка поставлены в неравные по сравнению с другими условия, их жизненный опыт несравним с опытом остальных. Исключительность ситуации приводит к изоляции или заставляет членов семьи чуть ли не с силой добиваться внимания к себе и своему ребенку.

Родителей, имеющих ребенка с ОВЗ, следует подготовить к тому, что его воспитание в семье потребует много сил и терпения. Поэтому важно, чтобы они сохраняли свое физическое здоровье, душевное равновесие и оптимистический взгляд на будущее.

Деятельность всех участников сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе направлена на обеспечение двух взаимосвязанных процессов [2]: заявительного сопровождения – индивидуальной помощи по запросу; системного сопровождения.

Для решения проблем семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, необходимо не только коррекционное воздействие, но и оказание родителям комплексной целенаправленной социально-педагогической и психологической помощи, построенной с учетом их социально-психологических и возрастных особенностей. Работа специалистов в такой ситуации требует знания специальных технологии и методов и форм взаимодействия с семьей.

Выделяют следующие формы работы специалистов с родителями:

- консультативная форма (первичное обследование ребенка, консультативные посещения);
- лекции и просветительская работа;
- практические занятия (можно проводить после лекционных занятий в форме игры, поделившись на две команды или в виде обсуждения конкретной ситуации);
- тренинги, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений, обучение родителей способам эффективного взаимодействия с детьми;
- круглые столы;
- индивидуальная работа с родителями (ориентирована на конкретный случай, включает в себя беседы и индивидуальные консультации);
- нетрадиционные формы работы.

Один из вариантов сотрудничества с родителями – дистанционное сопровождение. Сегодня все чаще специалисты проводят онлайн консультации. Эта форма работы удобна для родителей, у которых нет возможности посещать специалистов очно. Так же родителям могут быть предложены видеоматериалы с системой занятий с особыми детьми [3].

Результаты анкетирования показали, что семьи воспитывающие детей с ОВЗ имеют различную степень готовности к сотрудничеству.

Следует отметить, что при определении форм работы с родителями важно учитывать степень их готовности к сотрудничеству. Т.Н. Волковская выделила несколько уровней родительской мотивации в отношении степени готовности к сотрудничеству с образовательной организацией [4]:

- родители с высоким уровнем мотивации адекватно воспринимают состояние ребенка, готовы к полноценному сотрудничеству с педагогами и психологами в процессе коррекционной работы;

- родители со средним уровнем мотивации адекватно воспринимают состояние ребенка, готовы к сотрудничеству, но при минимальной затрате условий с их стороны;

- родители с низким уровнем мотивации подразделяются на два типа:

1-й – отсутствует адекватная оценка родителями состояния своего ребенка. Внутренняя позиция при сотрудничестве с образовательным учреждением пассивная, критические замечания и предпочтения не принимаются;

2-й – при адекватной оценке родителями состояния своего ребенка необходимость сотрудничества с образовательной организацией отрицается.

Позитивный настрой, взаимное уважение, эмоциональная теплота между родителями и специалистами положительно сказываются на эффективности социально-педагогического сопровождения.

Для повышения мотивации родителей к совместной работе очень важно выбрать правильную форму работы с семьей, учитывать степень готовности родителей к сотрудничеству, социально-демографические факторы и адаптационный потенциал семей.

Таким образом, в работе с семьей «особого» ребенка важно учитывать особенности сопровождения в общеобразовательном учреждении, формировать у родителей мотивацию к сотрудничеству с коллективом образовательного учреждения. Родители и специалисты образовательного учреждения должны вместе искать пути социальной адаптации детей с ОВЗ, заботиться об их будущем воспитании, образовании, трудоустройстве.

### Список литературы

1. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2014. – 319 с.

2. Мардахаев, Л.В., Орлова Е.А. Специальная педагогика: учебное пособие [Текст] / Л. В. Мардахаев, Е.А. Орлова – М.: Юрайт, 2014. – 447 с.

3. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://zodorov.ru/rabota-s-semeej-problemi-i-metodi-ih-resheniya-na-zametku-soci.html?page=6> (9.01.2020).

4. Токарева, А. В. Особенности социального сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 196–202. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56685> (02.01.2020).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Шарова Надежда Андреевна**, магистрант БГПУ им.М.Акмоллы, педагог-психолог МБОУ СОШ № «9» ГО г. Уфа.

**2. Халлова Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики БГПУ им.М.Акмоллы.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИИ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

*Шаяхметова Э.Ш., Хайрльварина Г.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается взаимосвязь депрессии и качества жизни пожилых людей. Исследование проводилось на базе ГБУЗ РБ «Республиканская клиническая психиатрическая больница», геронтологическое отделение. В нем приняли участие 60 пожилых людей, средний возраст составил  $73,6 \pm 6,4$  года. С помощью тест-опросника депрессии и методики для измерения качества жизни установлено, что пожилые женщины имели лучшие показатели практически по всем шкалам опросника качества жизни, по сравнению с пожилыми мужчинами. Возникновение депрессивных расстройств у пожилых женщин связано с нарушением соматического здоровья, у пожилых мужчин – с изменением ролевой деятельности и социального функционирования.

**Ключевые слова:** депрессии, качество жизни, пожилые люди, соматическое здоровье, психические расстройства.

### THE RELATIONSHIP BETWEEN DEPRESSION AND OLDER PEOPLE'S QUALITY OF LIFE

**Abstract:** This article examines the relationship between depression and the quality of life of older people. The study was conducted at the Republican clinical psychiatric hospital, gerontology department. It was attended by 60 elderly people, the average age was  $73.6 \pm 6.4$  years. Using a depression test questionnaire and a methodology for measuring quality of life, it was found that older women had better indicators on almost all scales of the quality of life questionnaire, compared to older men. The occurrence of depressive disorders in older women is associated with a violation of somatic health, in older men – with changes in role activities and social functioning.

**Key words:** depression, quality of life, elderly people, somatic health, mental disorders.

**Актуальность.** В пожилом возрасте качество жизни имеет свои особенности. По мнению А. И. Милехина, качество жизни зависит, в первую очередь, от состояния здоровья, оценки жизни, внутренних стандартов, убеждений, а также от социальной поддержки и возможности эффективно функционировать в изменившихся социальных условиях [1]. В поздних возрастах субъективная оценка качества жизни оказывает влияние на протекание соматических и психических расстройств [2]. Увеличение доли пожилых людей в обществе, распространенность депрессивных расстройств среди данной популяции [3] предопределило данное исследование.

**Цель исследования** – выявить взаимосвязь депрессии и качества жизни 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. Были использованы тест-опросник депрессии (Beck Depression Inventory, 1961) и методика для измерения качества жизни «SF-36 Health status survey» (John E. Ware, 1980).

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.** Для выявления качества жизни и степени удовлетворенности сторонами жизнедеятельности пожилых людей, на которые оказывает влияние состояние здоровья, был использован опросник SF-36. Данные представлены таблице 1.

**Таблица 1**

**Средние показатели качества жизни пожилых людей (n=60), баллы**

<i>Показатели качества жизни</i>	<i>Женщины (n=40)</i>	<i>Мужчины (n=20)</i>
PF – физическое функционирование	64,3+1,12	70,3+0,19
RP – ролевая деятельность	66,7+0,92	56,6+0,21*
BP – интенсивность боли	30,7+1,50*	63,3+4,99
GH – общее состояние здоровья	53,2+3,66	52,4+1,59
VT – жизненная активность	65,0+1,25	54,9+4,46*
SF – социальное	74,4+4,98*	58,3+2,06
RE – ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием	58,0+2,46	54,1+4,89
MH – психическое здоровье	59,9+3,55	60,8+1,49

**Примечание:**\* – достоверные различия между средними показателями анализируемых групп (p<0,05)

Анализ стандартизованных показателей качества жизни испытуемых показал, что пожилые женщины имели лучшие показатели практически по всем шкалам опросника SF-36, по сравнению с пожилыми мужчинами (p<0,05). Из данных, представленных в таблице 1, видно, что у большинства пожилых людей преобладают средние и высокие оценки своего здоровья. Они отлично переносят физические нагрузки, у них низкая утомляемость, высокая работоспособность, а также хорошая сопротивляемость к болезням.

Соответственно, показатели качества жизни выше средних имели пожилые женщины по шкале ролевой деятельности, поскольку ролевое функционирование напрямую связано с физическим состоянием. Пожилые женщины с удовольствием и без явных признаков утомления выполняли свои повседневные обязанности, а некоторые из них и продолжали трудовую деятельность, занимались воспитанием внуков, трудились на дачных участках.

Интересен тот факт, что болевой синдром у пожилых женщин не оказал существенного влияния на качество жизни. Возможно, это объяснимо тем, что женщины реже пьют, курят по сравнению с мужчинами. Обнаруженный факт не противоречит сведениям о том, что женщины более толерантны к болевым ощущениям.

Общее состояние здоровья оценивалось выше среднего уровня всеми испытуемыми, для пожилых женщин и мужчин были характерны высокие показатели жизненной активности и социального функционирования.

Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием, и психическое здоровье пожилых мужчин и женщин не имели достоверно значимых различий и находились в зоне средних значений. Следовательно, эмоциональное состояние не мешает пожилым людям выполнению повседневной деятельности,

качество и объем работы снижено, увеличивается лишь время затрачиваемое на выполнение задания.

Далее были рассмотрены взаимосвязи между субшкалами депрессии, выделенными по методике Бека, и показателями качества жизни. Значимые коэффициенты корреляции представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

**Взаимосвязь субшкал депрессии и показателей качества пожилых людей**

Показатели качества	Субшкалы депрессии			
	Когнитивно-аффективная субшкала		Субшкала соматических проявлений	
	м	ж	м	ж
PF – физическое функционирование	-0,36			0,38
RP – ролевая деятельность	-0,40			
GH – общее состояние здоровья			0,46	0,36
VT – жизненная активность		0,32		0,50
SF – социальное функционирование	-0,30			
RE – ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием			0,42	
MH – психическое здоровье	-0,44	0,38	0,34	

Так, наибольшее количество отрицательных взаимосвязей было обнаружено между когнитивно-аффективной субшкалой и показателями качества жизни пожилых мужчин «физическое функционирование» ( $r=-0,36$ ), «ролевая деятельность» ( $r=-0,40$ ), «социальное функционирование» ( $r=-0,30$ ), «психическое здоровье» ( $r=-0,44$ ). По всем видимости, чем больше пожилой мужчина будет выполнять какие-либо социальные функции и чувствовать свою необходимость, тем в меньшей степени он будет подвержен развитию депрессивных состояний.

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что у пожилых женщин депрессивные расстройства в большей степени зависят от соматического здоровья. Так, были обнаружены отрицательные взаимосвязи субшкалы соматических проявлений с показателями качества жизни «физическое функционирование» ( $r=-0,36$ ), «общее состояние здоровья» ( $r=-0,36$ ), «жизненная активность» ( $r=-0,36$ ).

**Выводы.** Анализ стандартизованных показателей качества жизни испытуемых показал, что пожилые женщины имели лучшие показатели практически по всем шкалам опросника SF-36, по сравнению с пожилыми мужчинами.

Наибольшее количество отрицательных взаимосвязей было обнаружено между когнитивно-аффективной субшкалой и показателями качества жизни пожилых мужчин «физическое функционирование», «ролевая деятельность», «социальное функционирование», «психическое здоровье». Чем больше пожилой мужчина будет выполнять какие-либо социальные функции и чувствовать свою необходимость, тем в меньшей степени он будет подвержен развитию депрессивных состояний.

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что у пожилых женщин депрессивные расстройства в большей степени зависят от соматического здоровья. Так, были обнаружены отрицательные взаимосвязи субшкалы соматических проявлений с

показателями качества жизни «физическое функционирование», «общее состояние здоровья», «жизненная активность».

#### **Список литературы**

1. Милехин А. И. Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы // Современная зарубежная психология. – 2016. – Том.5(1). – С. 53–63.

2. Митина Г. В. Удовлетворенность жизнью лиц пожилого возраста // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского. – 2018. – С.44–49.

3. Хайрльварина Г. Р. Взаимосвязь качества жизни и религиозной идентичности пожилых людей // Minbar. Islamic Studies. – 2019. – №3. – С. 835–849. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2019-12-3-835-849>

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**1. Эльвира Шигабетдиновна Шаяхметова**, д-р биол. наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**2. Гульнара Рамилевна Хайрльварина**, магистрант «Клиническая психология» БГПУ им. М. Акумлы, г. Уфа

УДК 81.13

**СОСТАВЛЕНИЕ ГЛОССАРИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ЗАРУБЕЖНОЙ СТАТЬИ:  
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА**

*Абдрахманова И.Ф., Волкова Н.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье речь идет о необходимости составления глоссария. Материалом исследования послужила статья зарубежного автора, рассматривающего аудиовизуальный перевод как дисциплину. По словам автора, концепция аудиовизуального перевода включает в себя не только субтитры и дублирование, но также субтитры для глухих и слабослышащих, голос за кадром, звуковое описание и последовательный и синхронный перевод. Результатом исследования является переводческий глоссарий к статье, включающий в себя 80 терминов.

**Ключевые слова:** глоссарий, аудиовизуальный перевод, субтитры, дублирование, субтитры для глухих и слабослышащих, голос за кадром, звуковое описание.

**COMPLETING A GLOSSARY ON THE MATERIAL OF A FOREIGN ARTICLE:  
ABOUT THE FEATURES OF AUDIOVISUAL TRANSLATION**

**Abstract:** This article is about the need for a glossary. The research material was an article by a foreign author who considers audiovisual translation as a discipline. According to the author, the concept of audiovisual translation includes not only subtitles and dubbing, but also subtitles for the deaf and hard of hearing, voice-overs, audio descriptions and consecutive and simultaneous translation. The result of the research is a translation glossary for an article that includes 80 terms.

**Keywords:** glossary, audiovisual translation, subtitles, dubbing, subtitles for the deaf and hard of hearing (SDH), voice-over, audiodescription.

Деятельность переводчика представляет собой сложное по строению лингвистическое явление. Качественное исполнение своих обязанностей требует от него наличия как практических, так и теоретических знаний. Профессиональные переводчики в процессе работы с текстом, как правило, составляют глоссарии терминов. Глоссарий – это толковый словарь, который охватывает все узкоспециализированные термины, встречающиеся в тексте. Однако по мере роста объема текста даже опытные переводчики нередко «грешат» несогласованностью терминологии. Если над проектом работает целая группа, то обеспечить согласованный перевод терминов без глоссариев практически невозможно. Таким образом, глоссарии необходимы и важны, и весь вопрос в том, как их составлять.

С целью составления авторского глоссария мы выбрали научную статью зарубежного автора, состоящую из 24125 печатных знаков. Выбор данной тематики обусловлен тем, что аудиовизуальный перевод является одним из самых стремительно развивающихся направлений, становится крайне востребованным видом переводческой деятельности, и, безусловно, представляет особый интерес. Прежде всего, это связано с бурным развитием международных средств массовой информации, появлением огромного количества зарубежных фильмов и сериалов. Наличие нескольких



семиотических уровней в аудиовизуальном тексте делает АВП не только самым сложным видом перевода, но и самой перспективной областью переводоведения.

Необходимо ознакомиться с содержанием статьи «*Audiovisual Translation in Portugal: The Story so Far*», автор (Sarah Ramos Pinto) которой представляет обзор аудиовизуального перевода как дисциплины. Вместе с тем Sarah Ramos Pinto рассматривает проблемы, которые возникают при данном виде перевода. Автор согласна с тем, что виды аудиовизуального перевода являются не просто вариантами литературного, драматического или поэтического перевода, но скорее трансляционным, относящегося к типу текстов высшего уровня – аудиовизуальному типу. По словам автора, концепция аудиовизуального перевода включает в себя не только субтитры и дублирование, но также субтитры для глухих и слабослышащих, голос за кадром, звуковое описание и последовательный и синхронный перевод. Sarah Ramos Pinto кратко рассматривает каждый из этих видов аудиовизуального перевода.

Прежде чем перейти к описанию процесса создания глоссария, необходимо упомянуть о его назначении. Цель толкового словаря – дать в сжатой словесной форме толкование основных терминов. Словарь такого типа также облегчает и ускоряет работу специалиста, поскольку вся специфическая лексика для данной тематики уже содержится в глоссарии и не нуждается в повторном переводе. Итак, рассмотрим этапы работы по составлению глоссариев:

1. Во-первых, мы внимательно изучили материалы исследования, объединенные темой АВП.

2. Во-вторых, определили наиболее встречающиеся термины, которые имеются по данной теме и составили из них список по принципу потекстового расположения лексики в словаре (в порядке ее следования в тексте).

3. В-третьих, применили сплошной алфавитный порядок слов, который на сегодняшний день является наиболее распространенным в словарях и, по мнению ряда лексикографов, является их основным признаком.

4. В-четвертых, отобранные термины прошли стандартный процесс перевода, выполненного с помощью электронного словаря Multitran и веб-сайта ReversoContext, специализирующегося на автоматизированном переводе в контексте.

5. В-пятых, мы приступили к работе по составлению статей глоссария (определение терминов), которая состояла из двух частей: точная формулировка термина в именительном падеже и содержательная часть, объемно раскрывающая смысл данного термина.

Таким образом, на основе анализируемой статьи мы составили переводческий глоссарий, включающий в себя 80 терминов (Табл. 1). Предлагаем ознакомиться с представленным глоссарием:

**Таблица 1**  
**Глоссарий к статье *Audiovisual Translation in Portugal: The Story so Far***

<b>English</b>	<b>Russian</b>
<b>№1</b>	<b>№2</b>
Audiode scription	Аудиодекрипция – адаптация аудиовизуальных произведений для людей с нарушением зрения.
Audiovis ual product	Аудиовизуальная продукция – кино-, видео-, фоно-, фотопродукция и ее комбинации, созданные и воспроизведенные на любых видах носителей.
Audiovis ual translatio	Аудиовизуальный перевод (АВП) – особый вид переводческой деятельности, поскольку его нельзя отнести ни к устному, ни к письменному переводу, но в то же время, он находится «между» двумя этими уровнями

n(AVT)	перевода. Объектом АВП является кинотекст, который имеет важные признаки, отличающие его от художественного текста.
Automatic spotting	Автоматическая разметка субтитров
Characters	Символы
Closed caption	Скрытые субтитры – субтитры, невидимые в обычном режиме, которые можно включить (сделать видимыми) в любой момент; как скрытые, так и обычные субтитры позволяют людям с проблемами слуха, изучающим новый язык, впервые учащимся читать, находящимся в шумных помещениях и другим читать текст диалога звуковой части видео, фильма или другой презентации.
Продолжение таблицы 1	
№1	№2
Commercials	Рекламные ролики – художественные или анимационные видео, главная цель которых – привлечь потенциальных покупателей (заказчиков), инициировать продажу товара (услуги).
Consecutive interpreting	Последовательный перевод – один из видов устного перевода, при котором переводчик начинает переводить на целевой язык после того, как оратор перестал говорить, закончив всю речь или какую-то её часть.
Corporate videos	Корпоративные видео – это видеоролик, который рассказывает об истории компании, её достижениях, приоритетах, ценностях и планах на будущее.
Cultural reference	Культурная отсылка; культурный контекст – это название, цитаты, аллюзии (ссылки) на книги, фильмы, песни, личностей, историю и прочее, а также определенные реалии из культуры страны, которая показывается в фильме (еда, одежда, названия магазинов).
Digital era	Цифровая эпоха; эпоха цифровых технологий – это новый этап развития человечества, связанный с построением глобального информационного/цифрового общества, основанного на знаниях.
Disseminate	распространять, пропагандировать
Distinctive element	Характерный элемент
Docudrama	Документальная драма (докудрама) – это современный популярный «гибридный» жанр игрового кино, делающий упор на воспроизведение исторических событий силами драматических актёров, но внешне подающийся в форме документального или научно-популярного фильма. Также к докудраме относят фильмы, в которых исторические документы и реальные события связываются с их интерпретацией в массовой культуре.
Documentary	Документальный фильм – это жанр кинематографа. Документальным называется фильм, в основу которого легли съёмки подлинных событий или лиц.
Dubbing	Дубляж; дублирование – это вид перевода аудиовизуальных произведений (фильмов, мультфильмов, телесериалов, аниме), при котором осуществляется полная замена иностранной речи актёров на другой язык целью последующей трансляции этого произведения в странах, не говорящих на языке оригинала произведения.
Encode	Шифровать

Encompass	Охватывать; включать; распространяться; касаться
Fan-produced audiovisual translation	Аудиовизуальный перевод, созданный фанатами
Fansubbers	Фансабберы – это люди (одержимые пропагандисты анимэ), которые, действуя хорошо организованными группами, добывают в Японии свежее анимэ, переводят диалоги, надписи и тексты песен, делают соответствующие субтитры и распространяют результат своего творчества среди всех желающих.
Fansubbing	Фансаббинг – это процесс перевода аниме посредством субтитров, осуществляемой фанатами на безвозмездной основе.
Feedback effect	Обратное влияние; эффект обратной связи
Font	Шрифт
Hearing impairment	Нарушение слуха – это полное (глухота) или частичное (тугоухость) снижение способности обнаруживать и понимать звуки.
Hearing loss	Потеря слуха; тугоухость – это стойкое ослабление слуха, при котором нарушается восприятие звуков окружающего мира и речевая коммуникация. Степень тугоухости может варьироваться от незначительного снижения слуха до полной глухоты.
Infringement of copyright laws	Нарушение законов об авторском праве – это правонарушение, суть которого составляет использование произведений науки, литературы и искусства, охраняемых авторским правом, без разрешения авторов или правообладателей или с нарушением условий договора о использовании таких произведений.
Interlingual subtitles	Межязыковые субтитры – это субтитры на другом языке, которые готовятся для кино, видео и DVD.
Interpreting	Перевод, толкование
Intralingual subtitles	внутриязыковые субтитры
Jeopardize	Подвергать опасности; ставить под удар; ставить под угрозу
Jeopardizing	Нарушение должного
Literary studies	Литературоведение
Live translation	Перевод, транслируемый в прямом эфире
Machine translation	Машинный перевод – это процесс перевода текстов (письменных, а в идеале и устных) с одного естественного языка на другой с помощью специальной компьютерной программы.
Manipulate	Обрабатывать изображение

ate the image	
Misconception	Заблуждение; неправильное представление; недоразумение
Mobisode	Мобильный эпизод – это видеоролик, адаптированный для просмотра на мобильном устройстве.
Myriad channels	Бесчисленное множество каналов
Narrowcasting	Абонентское телевидение, кабельное телевидение – этоаналоговая модель телевизионного вещания (а также иногда и FM-радиовещания), в которой телесигнал распространяется посредством высокочастотных сигналов, передаваемых через проложенный к потребителю кабель.
Overlap	Частично совпадать; перекрывать; заходить один за другой
Origins of cinema	Истоки кинематографа
Partially-sighted people	Частично зрячие люди – этолюди, у которых сохраняется возможность различать свет и формировать образы, степень развития остроты зрения соответствует значению 0,005-0,4.
Piracy	Пиратство; пиратская деятельность – этоакт кражи программного обеспечения, защищенного законом. Это то же самое, что нарушение авторского права.
Pop-up notes	Примечания, высвечивающиеся на экране монитора
Private television broadcasters	Частные телевизионные вещательные компании
Punctuation marks	Знаки препинания
raise awareness	повысить осведомленность
Reenactment	Инсценировка – это процесс придания некоему событию тем или иным путём видимости другого события, не имеющего отношения к данному. В широком смысле, это сценическое оформление литературного текста, закрепленного в определенной форме и недопускающего импровизации.
Remote control	Пульт – это электронное устройство для контроля и управления работой устройств, процессов и сигналов.
Research field	Область исследования – это полный набор рассматриваемых предметов в данном исследовании, обсуждении или эксперименте.
Restrictive	Ограничительный; запрещающий
Rewind	Обратная перемотка; перемотка назад
Run the risk	Идти на риск; рисковать
Scope	Пределы, рамки
Screen translation	Киноперевод; экранный перевод

n	
SIC	Первый португальский частный канал
Simultaneous interpreting	Синхронный перевод – это один из наиболее сложных видов устного перевода, при котором переводчик переводит на целевой язык синхронно, одновременно с восприятием на слух речи на исходном языке, в отличие от последовательного, когда переводчик говорит в паузах в речи на исходном языке.
Sign-language interpreting	Перевод жестового языка – это вид перевода, где самостоятельный язык, состоящий из жестов, каждый из которых производится руками в сочетании с мимикой, формой или движением рта и губ, а также в сочетании с положением корпуса тела.
Sitcom	Ситком; комедийный сериал – это разновидность комедийных радио- и телепрограмм, с постоянными основными персонажами и местом действия.
Sound detection	Звукоулавливание – выделение звука из фонового шума ухом человека/электронными средствами.
Source text	Исходный текст – текст оригинала, текст источника.
Source-text soundtrack	Саундтрек к исходному тексту
Specificities	Особенности
Speech-recognition software	Механизм распознавания речи; программное обеспечение распознавания голоса – это автоматический процесс преобразования речевого сигнала в цифровую информацию (например, текстовые данные). Обратной задачей является синтез речи.
Spotting	Разметка субтитров
Subsuming products	Потребительские товары – это товары бытового назначения, необходимые для удовлетворения потребностей человека.
Subtitling	Введение субтитров; субтитрирование – это процесс добавления текста к различным видеоматериалам: фильмам, ТВ-программам, рекламным роликам, корпоративным презентациям, видеоиграм и другим интерактивным материалам.
Subtitling for the deaf and hard of hearing (SDH)	Субтитры для глухих и слабослышащих
Superordinate	Первоочередный; главный; вышестоящий
Surtitling	Перевод надтитров – субтитры, которые зрители видят над сценой или на спинках передних кресел в театре
Target language (TL)	Язык перевода
Target text	Текст перевода; целевой текст
Translating	Режим письменного перевода; способы перевода

on mode	
Translating strategies	Стратегии перевода – это программа осуществления переводческой деятельности, формирующаяся на основе общего подхода переводчика к выполнению перевода в условиях определённой коммуникативной ситуации двуязычной коммуникации, определяемая специфическими особенностями данной ситуации и целью перевода и, в свою очередь, определяющая характер профессионального поведения переводчика в рамках данной коммуникативной ситуации.
Translating studies	Переводоведение – это гуманитарная дисциплина на стыке лингвистики, теории коммуникации, сравнительного литературоведения, семиотики и социологии, изучающая процесс и результаты устного и письменного перевода, а также широкий круг смежных явлений (например, локализацию).
Undergo a boom	Переживать бум; переживать период бурного роста
Visual disability	Нарушение зрения
Visual impairment	Зрительное нарушение; зрительное расстройство; нарушение зрения
Voiceover	Голос за кадром – это кинематографический термин, обозначающий артиста, чей голос сопровождает фильм необходимыми комментариями к сюжету.
Webtoons	Интернет-мультфильмы

Глоссарий позволяет свести неточности в специализированной терминологии к минимуму. Составление глоссария помогает переводчику работать с узкоспециализированными терминами и правильно употреблять их.

Таким образом, благодаря существованию глоссариев значительно ускоряется процесс перевода, исключаются разночтения, текст становится точным и понятным, повышается качество переводной документации.

### Список литературы

1. Электронный словарь Multitran [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.multitran.com/>
2. Sarah Ramos Pinto Audiovisual Translation in Portugal: The Story so Far [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://scholar.google.com/citations?user=PObZ7EwAAAAJ&hl=en#d=gs\\_md\\_cita-d&u=%2F citations%3Fview\\_op%3Dview\\_citation%26hl%3Den%26user%3DPObZ7EwAAAAJ%26citation\\_for\\_view%3DPObZ7EwAAAAJ%3AW7OEmFMylHYC%26tzm%3D-300](https://scholar.google.com/citations?user=PObZ7EwAAAAJ&hl=en#d=gs_md_cita-d&u=%2F citations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Den%26user%3DPObZ7EwAAAAJ%26citation_for_view%3DPObZ7EwAAAAJ%3AW7OEmFMylHYC%26tzm%3D-300).
3. Памятка-алгоритм по работе над терминами и составлению глоссария [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/11x12fa.html>
4. Reverso Context [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://context.reverso.net/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4/>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Абрахманова Инесса Фаткулловна**, магистрант II курса, Теория и практика переводческой деятельности,
2. **Волкова Наталья Вячеславовна**, к. ф. н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО РОМАНА

*Амирова О.Г., Рахматуллина С.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** Статья посвящена анализу трансформаций при переводе безэквивалентной лексики с английского языка на русский на материале англоязычного романа Р. Риггза «Дом странных детей». В фокусе внимания авторов находятся наиболее частотные приемы передачи имён собственных, слов-реалий, идиом.

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, прием перевода, реалия, reality, транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод.

### META LANGUAGE OF CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY TRANSLATION IN MODERN ENGLISH NOVEL

**Abstract:** The article is devoted to the analysis of transformations when translating culture-specific vocabulary from English into Russian based on the English novel by R. Riggs "The House of Strange Children". The authors focus on the most frequent techniques in translating proper names and conveying the original meaning of realities and idioms.

**Key words:** culture-specific vocabulary, translation techniques, transliteration calquing, descriptive translation.

Любой язык содержит в себе слова, которые не имеют эквивалентного перевода в других языках, что объясняет тенденцию к созданию универсального международного языка, владение которым способствовало бы беспрепятственному общению. В современном мире таким универсальным международным языком считается английский язык. Однако английский язык является естественным языком, и, несмотря на наличие универсальных лексических единиц, имеются лексические единицы, обозначающие понятия, не несущие смысловой нагрузки для реципиента другой культуры. Такие слова, которые невозможно семантизировать с помощью прямого перевода, принято считать безэквивалентной лексикой.

Безэквивалентная лексика не имеет словарные эквиваленты в одном из сравниваемых языков или в силу отсутствия в общественной практике его носителей соответствующих реалий, или из-за отсутствия в нем лексических единиц, обозначающих соответствующие понятия.

В настоящем исследовании мы придерживаемся концепции Л.С. Бархударова и понимаем под безэквивалентной лексикой слова, которые обозначают предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. К данной группе лексики автор относит имена собственные, реалии и случайные лакуны [1]. Среди исследователей нет единого подхода к классификации безэквивалентной лексики. В некоторых ситуациях не удаётся найти объяснение отсутствию слова в одном языке и его наличию в другом. Однако чаще всего отсутствие эквивалентов лексики в одном из языков находит культурно-историческое или социальное объяснение.

При переводе произведений на русский язык переводчики заменяют безэквивалентную лексику различными способами, что в какой-то мере либо препятствует адекватному пониманию определённых фрагментов произведения, либо нарушает художественную целостность переводимого произведения.

В теории и практике перевода существует целый арсенал приемов, которые способствуют адекватной передаче смысла при переводе безэквивалентной лексики. Так, практическая часть нашего исследования основывается на классификации приемов и способов перевода безэквивалентной лексики, предложенной Л.К. Латышевым, который выделяет такие приемы, как транслитерация и транскрипция, калькирование, описательный, приближенный и трансформационный переводы [2].

Материалом исследования послужил дебютный роман американского писателя Р. Риггза «Дом странных детей», опубликованный в 2011 году и попавший впоследствии в список бестселлеров по версии The New York Times. В ходе исследования методом сплошной выборки было отобрано 90 единиц безэквивалентной лексики, из которых 44 единицы (49%) – имена собственные, 19 единиц (21%) – слова-реалии, 27 единиц (30%) – идиомы.

Имена собственные в количестве 44 единиц (49%) представлены именами главных героев (25 лексических единиц), географическими наименованиями (8 лексических единиц), названиями газет, журналов (3 лексических единицы), названиями зданий и общественных заведений (4 лексических единицы), названием животного (1 лексическая единица), национального праздника (1 лексическая единица), напитка (1 лексическая единица), транспорта (1 лексическая единица).

При переводе имен собственных использовались такие приемы перевода безэквивалентной лексики, как:

- Транслитерация, транскрипция – 30 единиц (68%), например: *Jacob Portman* – Джейкоб Портман, *Emma Bloom* – Эмма Блум, *Bronwyn Bruntley* – Бронвин Брантли, *Doctor Golan* – Доктор Голан, *Ralph Waldo Emerson* – Ральф Уолдо Эмерсон, *Englewood* – Инглвуд.
- Калькирование – 10 единиц (22%), например: *Miss Peregrine* – Мисс Кансан, *Miss Gannett* – Мисс Чайка, *Miss Nightjar* – Мисс Иволга, *Miss Avocet* – Мисс Зарянка, *Miss Bunting* – Мисс Овсянка, *Miss Treecreeper* – Мисс Сунница, *Miss Finch* – Мисс Зяблик.
- Приближенный перевод – 2 единицы (5%), например: *Field and Stream* – Охота и рыбалка, *Manx Shearwaters* – буревестник обыкновенный.
- Описательный перевод – 2 единицы (5%), например: *Adirondack chair* – Адирондакский стул (Адинорак – этот красивый фольклорный стиль получил свое название от гор Адирондак, которые находятся на северо-востоке штата Нью-Йорк (США), где он и возник в середине XIX века), *Amish* – Амиши – религиозное движение последователей Якоба Аммана, возникшее в 1693 году в Европе. Амиши ценят сельскую жизнь, ручной труд, скромность и простоту.

Таким образом, проанализировав перевод имён собственных в романе Р.Риггза «Дом странных детей» можно сделать вывод о том, что чаще всего были использованы приемы транслитерации и транскрипции (68%). При помощи данных приемов были переведены имена главных героев произведения, географические наименования, названия газет, журналов, магазинов, небоскрёбов, автомобилей, праздников, напитков. Также применялся прием калькирования (22%), с помощью которого были переведены фамилии фантастических существ «имбрин» с целью указания на их способность принимать альтернативную форму – форму птиц, а также отдельные географические наименования и имена персонажей. Несколько раз при переводе имен собственных применялся прием приближенного перевода (5%), который способствует передаче оригинального смысла через понятия, хорошо знакомые читателю. Наконец, переводчик прибегал к описательному переводу (5%), который был оформлен в сноске и содержал в себе развернутое разъяснение используемых автором понятий.

Анализ перевода слов-реалий (19 лексических единиц – 21%) показал, что в романе данная категория представлена словами, обозначающими такие понятия, как спортивная игра, офисное устройство, национальное блюдо, фантастический персонаж,



название военной базы, общественного заведения, наименование мера длины и географической локации.

- Описательный перевод + транскрипция, транслитерация – 7 единиц (36%), например: *So after hitting dead - end sonline Iwenttothe Circle Village community center, where the old folks gather to play shuffleboard* – Естественно, не найдя ничего в Интернете, я отправился в культурный центр Круговой деревни, где старики играли в **шафлборд (Шафлборд** — состязательная игра на размеченном корте с использованием киев и шайб). *When I heard the shredder roar to life I knew hewasn't going to* – Но когда услышал, что в кабинете зашумел **шредер**, понял, что этого не произойдет (**Шредер** — устройство, используемое для измельчения бумаги).
- Приближенный перевод – Зединицы (16%), например: *The door read FISHMONGER* – **РЫБА** — значилось на двери. *I pul ledagain, harder, but itwouldn'tgiveaninch* – Я потянул еще раз, уже сильнее, но он не поддался ни на **сантиметр**.
- Трансформационный перевод – 9 единиц (48%), например: *Itwasaone-wayticket– И он уже никогда не вернулся на родину. The cooperation part was an unofficial brains-for-brawn trade agreement we'd worked out in which I helped him not fail English and he helped me not get killed by the roided-out sociopaths who prowled the halls of our school* – Взаимопомощь заключалась в негласном **договоре на использование им моих мозгов, а мной — его кулаков**. Я помогал ему не провалиться английский, а он обеспечивал мне защиту от накачанных стероидами социопатов, рыщущих по коридорам нашей школы. **Peculiartraits often skipa generation, orten** – Особенности проявляются не в каждом поколении. **Странные дети могут появляться через поколение или даже через десять**.

При переводе слов-реалий использовались такие приемы, как:

Таким образом, анализ перевода слов-реалий в романе «Дом странных детей» Р. Ригга показал, что для передачи данной категории слов использовались разные способы перевода. Чаще всего при переводе данной категории применялся трансформационный перевод (48%), что свидетельствует о стремлении переводчика не столько к воссозданию звукового образа оригинальной единицы, сколько передаче смысла понятия, обозначаемого безэквивалентной лексикой. Следующим по частотности является описательный перевод, употребляемых совместно с транскрипцией и транслитерацией (36%); комбинация данных приемов объясняется тем, что описание позволяет детально рахъяснить то или иное понятие, являющееся культурной реалией, а транскрипция и транслитерация сохраняют культурную специфику слова. При помощи данных приемов были переведены лексические единицы, обозначающие спортивные игры, блюда национальной кухни, офисные принадлежности, бренды. Также применялся приближенный перевод (16%), с помощью которого были переданы такие реалии, как названия общественных заведений, отделы с той или иной продукцией, меры длины.

Идиомы в количестве 27 единиц (30%) представляют собой различные устойчивые выражения на языке оригинала.

При переводе идиом в данном романе использовались такие приемы, как:

- Трансформационный перевод (в данном случае, подбор идиоматического аналога): 7 единиц (26%), например: *Don't worry. There'salwaystomorrow– Не переживай. Время терпим, Keepittogether* – **Возьми себя в руки**.
- Калькирование (в данном случае, подбор фразеологического эквивалента): 8 единиц (30%), например, *She'sgotyouonaprettyshortleash– Она держит тебя на очень коротком поводке, I won't be held prisoner, and I won't bury my head in the*

*sand* – Я отказываюсь становиться узником и не желаю зарывать голову в песок.

- Описательный перевод: 12 единиц (44%), например, *I expected him to get mador putupafight, but in stead he just said, "Okay"*– Я ожидал, что он рассердится или начнет **спорить**, но он произнес: «Как скажешь», *Living under them would be a hellallitown* – Я содрогнулся, представив себе жизнь под их властью. Это будет **настоящий ад**.

Идиомы составили 30% (27 фразеологических единиц) безэквивалентной лексики в романе. Для перевода идиом переводчиком были использованы такие приемы, как подбор фразеологического эквивалента (30%), в том случае, если и в русском языке есть аналогичное устойчивое выражение с тем же смыслом; подбор идиоматического аналога (26%), если в русском языке есть устойчивая фраза с тем же смыслом, выраженная на основе другого образа; описательный перевод (44%) – смысл английской идиомы передается свободным сочетанием слов в русском языке.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выбор способа перевода безэквивалентной лексики зависит от вида данных лексических единиц и конкретного контекста. Имена собственные чаще всего передаются транслитерацией и транскрипцией. Если же этого недостаточно для передачи полного смысла, заложенного автором в оригинале, переводчик совмещает указанные выше приемы с калькированием, приближенным или описательным переводом. Слова-реалии в большинстве случаев будут понятнее читателю, если будут переданы при помощи описательного перевода, но если такие слова являются реалиями и в культуре переводящего языка, то вполне оправдан приближенный перевод, калькирование, прием лексико-грамматических трансформаций. В свою очередь, идиомы передаются при помощи подбора эквивалентов в виде устойчивых выражений в языке перевода или при помощи описательного перевода, если таковые в переводящем языке отсутствуют.

### Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: НВИ-Тезаурус, 2000. – 280 с.
3. Риггз Р. Дом странных детей. [Электронный ресурс]. URL:<https://bookzip.ru/3701-dom-strannyh-detej.html> (дата обращения 07.06.2020).
4. Riggs R. Miss Peregrine's home for peculiar children. [Электронный ресурс]. URL:[https://bookscafe.net/read/riggs\\_ransommiss\\_peregrines\\_home\\_for\\_peculiar\\_children-214003.html#p1](https://bookscafe.net/read/riggs_ransommiss_peregrines_home_for_peculiar_children-214003.html#p1) (дата обращения 07.06.2020).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Амирова Оксана Георгиевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

**2. Рахматуллина Сабина Альбертовна**, студентка 4 курса ИФОМК, обучающаяся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Иностранный (английский) язык и профиль по выбору», БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

## ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В НЕМЕЦКИХ РИФМОВКАХ И ЗАГАДКАХ

*Буркова Т.А., Ахметова М.О.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей употребления имен собственных в немецких рифмовках и загадках. В исследовании анализируются типы имен собственных, встречающиеся в текстах загадок и рифмовок. Выявляются частотные и менее частотные разряды ономастических номинаций. Описывается педагогический потенциал использования рифмовок и загадок в учебном процессе.

**Ключевые слова:** ономастика, онимия, оним, собственные имена, загадка, рифмовка.

### PROPER NAMES IN GERMAN RHYMES AND PUZZLES

**Abstract:** The article is devoted to the study of the peculiarities of using of proper names in German rhymes and puzzles. The types of proper names found in the texts of the puzzles and rhymes are analyzed in the research. Frequency and less frequency categories of onomastic categories are identified. The pedagogical potential of using rhymes and puzzles in the educational process is described.

**Key words:** onomastics, onymy, onim, proper names, puzzle, rhyme.

Свой вклад в развитие ономастики внесли многие зарубежные и отечественные лингвисты такие, как А. Гардинер, А. Бах, А. Доз, П. Рэне, В. Тащицкий, В. Флейшер, Н.М. Тупиков, А.М. Селищев, В.К. Чичагов, А.И. Соболевский, А.В. Суперанская, В.Д. Бондалетов, Н.В. Подольская, О.И. Фоякова, А.Н. Антышев.

В современном языкознании особое место занимает ономастика. Ономастика – наука, изучающая имена собственные. Собственные имена – это индивидуальные обозначения, которые даны объектам, имеющим, кроме того, общие (родовые, видовые, подвидовые, сортовые) наименования [Сызранова 2013: 12]. По мнению О.И. Фояковой, под именами собственными понимается «универсальная функционально-семантическая категория имен существительных, особый тип словесных знаков, предназначенный для выделения и идентификации единичных объектов (одушевленных и неодушевленных), выражающих единичные понятия и общие представления об этих объектах в языке, речи и культуре народа» [Фоякова 1990: 21].

Наиболее известной в современной ономастике является классификация собственных имен А.В. Суперанской, которая делит все ономастическое пространство на: 1. имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые; 2. имена неодушевленных предметов; 3. собственные имена комплексных объектов. К первой группе ученый относит: а) антропонимы (индивидуальные и групповые) – имена людей; б) зоонимы (индивидуальные и групповые) – имена различных животных, птиц и прочее; в) мифонимы – именованья людей, животных, растений, народов, географических и космографических объектов, различных предметов, в действительности никогда не существовавших. Ко второй группе, по мнению А.В. Суперанской, относятся: а) топонимы – имена, обозначающие названия географических объектов; б) космонимы и астронимы – названия галактик, звездных скоплений, созвездий; в) фитонимы – названия растений; г) хрематонимы – именованья отдельных неодушевленных предметов (оружия, драгоценностей, музыкальных

инструментов и т.д.); д) названия средств передвижения; е) сортовые и фирменные названия – группа имен, занимающих промежуточное положение между нарицательными и собственными. В третью группу А.В. Суперанская включила: а) названия предприятий, учреждений, обществ; б) названия органов периодической печати; в) хронимы; г) названия праздников, торжеств; д) названия мероприятий, войн; е) названия произведений литературы и искусства; ж) документонимы; з) названия стихийных бедствий; и) фалеронимы – названия медалей, почётных званий [Суперанская 1973: 174].

Дополнила и расширила классификацию А.В. Суперанской Н.В. Подольская. По мнению Н.В. Подольской, «иерархия объектов лучше прослеживается в природе и труднее в сфере человеческой деятельности»: 1) имена космического пространства: космоним; астроним; 2) имена земного пространства: топоним; 3) имена земного пространства (живая и неживая природа); 4) имена живого и неживого пространства (суша, мировой океан); 5) имена сферы человеческой деятельности [Подольская 1978:14].

О.И. Фоякова делит имена собственные на 8 групп: антропонимы, топонимы, космонимы, зоонимы, хронимы, хремотонимы, теонимы и мифонимы, а также литературные имена собственные [Фоякова 1990:4].

Ономастика предоставляет ценнейший материал для изучения не только истории и культуры народа, но и для изучения таких объектов лингвистического исследования, как загадки и рифмовки. Начало изучения загадки в науке о языке связывают с XIX веком. По мнению В.И. Даля, «загадка» – это что-либо загадочное, сомнительное, неизвестное, возбуждающее любопытство; иносказание или намеки, окольная речь, обиняк; краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки» [Даль 1863: 506]. А.М. Панченко определяет термин «рифмовка» как определенную группу рифм, имеющих свою постоянную форму. В совокупности эти формы образуют систему рифмовки. Эта система включает в себя рифмы, основанные на созвучии, на ритмических особенностях и окончаниях [Панченко 1970: 249].

Объектом данного исследования являются имена собственные, образующие ономастическое пространство рифмовок и загадок в немецкой лингвокультуре. Корпус исследованных единиц составил 48 рифмовок и загадок, отобранных методом частичной выборки из интернет-источников (<https://www.susannealbers.de/10spiel-r-einbau.html>; <https://www.janko.at/Raetsel/ Gedichte/Wortraetsel.htm>).

В рамках изучения данной темы нами были выделены следующие типы имен собственных, встречающиеся в немецких загадках и рифмовках:

#### 1. АНТРОПОНИМЫ:

1.1. мужские личные имена (краткие и полные варианты): Michel, Caesar, Fritze, Peter, Paul, Hans, Hoffmann, Johann, Hänschen, Nikolaus, Thomas.

Vorne wie ein Kamm,  
mitten wie ein Lamm,  
hinten wie eine Sichel:  
Rate, mein lieber Michel!

Следует отметить, что личный оним Michel в немецкой культуре уже давно стало синонимом ограниченного немецкого гражданина. Ср.: русс. язык Иван.

Johann, spann an,  
drei Katzen voran,  
drei Mäuse voraus,  
den Blocksberg hinauf.  
Hat Hans Hosen an?  
Hi-,Ha-, Hosen an?  
Hans hat Hosen an.  
Hi-, Ha-, Hosen an !

Liebes kleines Hänschen,  
tanze doch mit mir,  
reich mir nur dein Händchen her,  
das Tanzen ist nicht schwer.

Hänschen– уменьшительно-ласкательная форма от онима Hans, ср. русс. яз.  
Ванюша. Hans – краткая форма личного имени Johann.

JedesKindsichkämmensollte,  
der der Peter nie das wollte.  
Angsthase, Pfeffernase,  
morgen kommt der Osterhase,  
zieht dir alle Hosen aus,  
übermorgen Nikolaus,  
zieht sie wieder an  
und du bist dran!  
Fischers Fritze fischte frische Fische,  
frische Fische fischte Fischers Fritze.  
Ich bin Peter, du bist Paul,  
ich bin fleißig, du bist faul!

1.2. женскиеличныеимена: Nina, Norma, Natascha, Anna, Henriette.  
Henriette,  
goldene Kette,  
goldener Schuh  
und raus bist du!

Nina, Norma und Natascha nehmen Niespulver.

Als Anna abends aß, aß Anna abends Ananas.

1.3. мужскиеиженскиеличныеименаводнойрифмовке: Lothar, Lutz und  
Nelli, Marlies, Lilli, Elli, Eiko, Heike, Willi, Ronny, Toni, Klaus, Daniel, Rosina u.a.

Le, li, la, – wie viel Kinder laufen da?

Lothar, Lutz und Nelli,  
Marlies, Lilli, Elli.  
Alle spielen lustig Ball.  
Frohes Lachen überall.  
Le, li, la, ! Le, li, la !  
Der Vater heißt Eiko,  
die Mutter heißt Heike.  
Die Tochter heißt Lilli,  
der Sohn heißt Willi.  
Der Bruder heißt Ronny,  
die Schwester heißt Toni.  
Der Opa heißt Klaus,  
er sitzt nicht gern im Haus.  
Die Oma heißt Emilie.  
Das ist die ganze Familie.  
Die Mutter heißt Regina.  
Der Vater heißt Daniel.  
Die Schwester heißt Rosina.  
Der Bruder heißt Michael.  
Das Kind heißt Ottilie.  
Nun kennst du die Familie.

1.4. фамилии: Müller.

Ich und du  
Müllers Kuh,

Müllers Esel  
das bist du!

1.5. личныи фамильные онимы: Frau Bas, Herr Weiß, Frau Quitte, Frau Queck,  
Fräulein Quick, Herr Quack, Frau Quelle.

Guten Abend, Frau Bas,  
wenn's regnet, so ist's naß,  
wenn's schneit, so ist's weiß,  
guten Abend, Herr Weiß!  
Frau Quitte,  
Frau Queck,  
Fräulein Quick  
und Herr Quack  
essen Quarkkuchen  
von Frau Quelle.

## 2. ГИДРОНИМЫ.

2.1. реки: der Rhein.

Nennst du mich „der“, bring ich Triumph  
Und schlag des Gegners Waffe stumpf.  
Nennst du mich „die“, führ' ich mich ein  
Als die Vasallin unseres Rhein. (der Sieg)

2.2. моря: Schwarzes Meer.

Wie sind die Steine im Schwarzen Meer? (nass)

2.2. озера: der Ammersee.

Am Ammersee aßen achtzig Afrikaner alle Abend appetitliche Ananas.

3. ЗООНИМЫ (клички животных): Mickymaus, Miez, Leopold, Monika u.a.

Eine kleine Mickymaus

zog sich mal die Hosen aus,

zog sie wieder an,

und du bist dran!

Miez ist krank, Miez ist krank,

sie sitzt traurig auf der Bank,

will nicht laufen, will nicht springen,

will nicht essen, will nicht trinken.

Traurig sitzt sie in dem Haus,

kann nicht fangen eine Maus.

- Der Jaguar Johann jongliert auf dem Jahrmarkt.

- Der Känguru Karin kauft Kohl, Kräuter und Kirschen.

- Der Löwe Leopold lacht über lustige Libellen.

- Die Mäuse Monika und Marta sind Malerinnen. Sie malen das Meer.

- Das Nilpferd Norbert nascht in der Nacht von den Nudeln aus dem Napf.

- Der Orang-Utan Otto ordnet seine Orden.

- Das Pferd Petra pflückt Pflaumen.

- Der Tiger Thomas trinkt Tee.

- Der Uhu Ulrich ist Uhrmacher.

- Der Vogel Viktor verschenkt viele.

- Der Wolf Wolfgang wohnt im Wald. Er ist Wächter.

- Das Schaf Steffi strickt schöne Socken für sieben Söhne.

- Hexe Minka, Katze Pinka, Vogel Fu – raus bist du.

- Der Igel Ingolf interessiert sich für Insekten.

## 4. ТОПОНИМЫ.

4.1. названия городов: Kopenhagen, Kamenz, Zwickau.

- Herr von Hagen darf ich's wagen, sie zu fragen, welchen Kragen sie getragen, als sie lagen krank am Magen in der Stadt zu Kopenhagen.

- Am Ammersee aßen achtzig Afrikaner alle Abend appetitliche Ananas.

- Amerikaner kamen nach Kamenz um Carmen zu umarmen.

- Zwei Ziegen zogen nach Zwickau.

4.2. названия частей света: Америка.

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,

wo ist meine Braut geblieben?

Ist nicht hier, ist nicht da,

ist wohl in Amerika!

4.3. названия сторон света: Norden.

- Wenn der Kopf des Pferdes nach Norden zeigt, wohin zeigt der Schwanz? (Nach unten).

#### 5. ЭТНОНИМЫ.

- Am Ammersee aßen achtzig Afrikaner alle Abend appetitliche Ananas.

- Amerikaner kamen nach Kamenz um Carmen zu umarmen.

- Spanier lieben spannende Spiele.

#### 6. КОСМОНИМЫ

Morgens und abends erscheine ich gern,

verdunkle die Sonne, verderbe die Sterne;

Wo Seen und Meere das Land bespülen,

da kannst du mein Dasein am ehesten fühlen. (Nebel)

Ich bin Smaragde und Diamanten,

die der Mond verlor.

Die Sonne holt mich,

kaum kommt sie hervor. (Tau)

#### 7. НАЗВАНИЯ ПРАЗДНИКОВ.

Was grünt im Sommer

und auch im Winter,

und worüber freuen sich

zur Weihnachtszeit die Kinder? (der Tannenbaum)

Из результатов исследования можно сделать следующие выводы: наиболее часто встречающиеся типы имен собственных в немецких загадках и рифмовках – это антропонимы и зоонимы, реже встречаются такие типы, как топонимы, гидронимы, этнонимы, космонимы и названия праздников. Данное явление объясняется тем, что загадки и рифмовки, в состав которых входят имена людей или клички животных, привлекают детей, особенно младшего возраста своей простотой и тематикой, так как они находятся на таком этапе развития, когда их интересует окружающий мир. Работа с данным языковым позволяет педагогу разнообразить урок и способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

#### Список литературы

1. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.4. – М.: ГИС, 1863. – 669 с.
3. Панченко А. М. Русская силлабическая поэзия XVII-XVIII вв. – Ленинград: Сов. писатель, 1970. – 422 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978. – 198 с.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 367с.
6. Сызранова Г.Ю. Ономастика: учеб. пособие. – Тольятти: ТГУ, 2013. – 248с.

7. Фоякова О.И. Имя собственное в художественном тексте. – Л.: ЛГУ, 1990. – 104 с.
8. <https://www.susannealbers.de/10spiel-r-einbau.html>.
9. <https://www.janko.at/Raetsel/ Gedichte/Wortraetsel.htm>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Буркова Татьяна Александровна**, доктор филол. наук, профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
2. **Ахметова Мария Олеговна**, студент 4 курса БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

УДК 8; 811:811.112.2

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ДЕСТРУКТИВНЫМ ГЛАГОЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

*Галиева Г.Р., Ахметова Д.О.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена изучению семантики и особенностям функционирования фразеологизмов с деструктивным компонентом в немецком языке. В ходе компонентного анализа эмпирического материала выявляются типы деструктивных глаголов в составе фразеологизмов. Также предложена тематическая классификация исследуемых фразеологизмов на основе совокупного фразеологического значения.

**Ключевые слова:** фразеологизм, фразеологическая семантика, деструкция, деструктивный глагол, фразеологическое значение.

## SEMANTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A DESTRUCTIVE VERB COMPONENT

**Abstract:** The article is devoted to the study of semantics and features of the functioning of phraseological units with a destructive component in the German language. The component analysis of the empirical material reveals the types of destructive verbs in phraseological units. A thematic classification of the studied phraseological units based on the total phraseological meaning is also proposed.

**Keywords:** phraseology, phraseological semantics, destruction, destructive verb, phraseological meaning.

В статье проводится компонентный и семантический анализ фразеологических единиц (далее – ФЕ) немецкого языка с деструктивными глаголами. Сложная природа этих устойчивых выражений не однократно подчеркивалась отечественными и зарубежными учеными: «Фразеологизм – основная единица современной фразеологической системы, единица сложная, многоаспектная, трудновыделяемая из общего числа слов, а тем более словосочетаний, и поэтому трудноопределяемая». Чаще всего под фразеологизмами понимают «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [Кунин 1972:160].

Наиболее важным аспектом изучения ФЕ является их семантика.

Фразеологическое значение возникает в результате переосмысления, представляющее собой полное или частичное образное преобразование значения переменного сочетания слов. В результате этой трансформации возникают ФЕ. А.В. Кунин считает, что техника переосмысления состоит в следующем: «старая форма



используется для вторичного или третичного наименования путем переноса названий и семантической информации с денотатов прототипов ФЕ или фразеосемантических вариантов соответственно на денотаты фразеологических единиц или на денотаты фразеосемантических вариантов» [Кунин 1972:182].

В этом отношении интересным представляется изучение ключевых компонентов фразеологизма, на основе которого в целом выстраивается фразеологический образ. В данной статье рассмотрим глаголы разрушения, входящие в состав фразеологизмов.

Одной из самых ярких лексических особенностей языка является наличие в нем слов деструктивной семантики. Деструктивность является примером проявления динамических процессов, вовлекающее всех ее участников. Оно находит самое разнообразное воплощение на лексическом уровне, т.е. в обозначении элемента деструктивности участвуют не только глаголы, но и другие знаменательные части речи – существительные, прилагательные, наречия, а также фразеологические сочетания [Фаткуллина 2010:60]. Но ярче, на наш взгляд, деструктивная семантика отражена в глаголах.

Методом сплошной выборки из «Немецко-русского фразеологического словаря» Л.Э. Биновича было выявлено 42 фразеологизмов с деструктивным глагольным компонентом. На основе классификации Е.В. Разовой, предложенной в ее диссертационной работе [Разова 2003:35], были выделены в составе устойчивых словесных комплексов следующие типы глаголов разрушения:

- а) глаголы с первичным значением выраженного способа действия:
  - со значением нанесения удара: *j-nzuBreischlagen* (стереть в порошок кого-либо); *j-ngrünundblauschlagen* (избить до полусмерти); *zweiFliegenmiteiner Klappeschlagen* (убить двух зайцев); *insgleicheHornstoßen* (дудеть в одну дудку); *sichanetwasstoßen* (смущаться чем-либо; быть не согласным с чем-либо);
  - со значением давления: *j-mdie Daumendrücken* (желать кому-либо успеха); *auf die Tube drücken* (поднажать, торопиться); *j-n zu Brei drücken* (стиснуть в своих объятиях кого-либо);
  - со значением сгибания, скручивания: *esmagbiegenoderbrechen* (во что бы то ни стало, любой ценой); *durchdie Mangeldrehen* (заставить пройти суровую школу); *den Spieß umdrehen* (повернутьоружиепротивникапротивнегосамого); *j-ndurchden Wolfdrehen* (задать хорошую трёпку кому-либо); *j-mdenKragenumdrehen* (убить кого-то);
  - со значением рывка, резкого движения: *Possenreißen* (дурачиться); *sichamRiemenreißen* (собратьсяссилами); *Witzereißen* (ёрничать); *dasFazitausestwasziehen* (сделать вывод из чего-либо); *j-ndurchdenKakaoziehen* (разыгрыватького-либо); *Kreiseziehen* (распространяться); *denKürzerenziehen* (оказатьсявпроигрыше); *alle Register ziehen* (пускать в ход все средства); *j-mdieWürmerausderNaseziehen* (выведыватьукого-либо что-либо); можно убрать пару примеров с *ziehen*
  - со значением трения: *sichanj-mreiben* (задирать кого-либо); *Wen'sjuckt, derkratzesich!* (пусть заботится о деле тот, кого оно касается!)
  - со значением горения: *wobrennt'sdenn?* (чтозаспешка?); *sich weiß brennen* (пытатьсяяобелитьсебя); *Wasdichnichtbrennt, dasblasenicht* (не суйся не в свое дело); *ineinemLandsengenundbrennen* (опустошатьстрануогнёмимечом);
  - со значением действия при помощи острого, режущего инструмента: *j-mden Lebensfadenabschneiden* (лишить кого-то жизни); *Dahastidudich (aber) geschnitten!* (ты обманулся в своих ожиданиях!); *j-mdieFlügelbeschneiden* (*подпезать кому-то крылья*); *einenaltenZopfabschneiden* (порватьсостарым); *das Tischtuchzwischenich (undjemandem) zerschneiden* (разорвать отношения с кем-либо); *sichden Kuckuckumetwasscheren* (не беспокоиться о ком-либо, чём-либо); *j-mden Starstechen* (упрекать за что-либо);

• со значением действия при помощи зубов: *amHungertuchnagen* (жить впроголодь); *ins Grasbeißen* (умирать); *nichtszubeißen* (nochzubrechen) haben (не иметь куска хлеба);

b) глаголы со значением уничтожения выраженным и невыраженным способом действия: *etwasmitStumpfundStielausrotten* (вырватьчто-либоскорнем);

c) глаголы со значением лишения жизни выраженным и невыраженным способом действия: *ausgehenwiedas Hornberger Schießen* (закончиться безрезультатно, закончиться ничем); *Kobolzschießen* (делать сальто, кувыркаться); *nichts umkommen lassen* (ничему не давать пропадать);

d) глаголы со значением повреждения, выраженным и невыраженным способом действия: *j-nganzverdrehmachen* (сбить с толку кого-л);

Таким образом, наиболее частотно представлены глаголы со значением действия при помощи острого, режущего инструмента (10), со значением рывка, резкого движения (9), со значением сгибания, скручивания (6), глаголы со значением нанесения удара (5). Наименее малочисленны: со значением действия при помощи зубов (3), глаголы со значением лишения жизни выраженным и невыраженным способом действия (3), со значением повреждения, выраженным и невыраженным способом действия (1). В нашей выборке не были обнаружены фразеологизмы с глаголами со значением ранения выраженным и невыраженным способом действия.

Анализ семантики выявленных ФЕ позволяет выделить следующие тематические или фразеосемантические группы данных единиц:

К первой группы относятся ФЕ со значением *лишения жизни*. Такими фразеологизмами являются: *j-nzuBreischlagen* (стереть в порошок кого-либо, уничтожить); *j-mdenKragenumdrehen* (убить кого-то); *j-mdenLebensfadenabschneiden* (лишить кого-то жизни); *insGrasbeißen* (умирать).

В качестве второй группы можно выделить фразеологизмы, обозначающие *нанесение физических увечий*: *j-ngrünundblauschlagen* (избить до полусмерти); *j-ndurchdenWolfdrehen*(задать хорошую трёпку кому-либо).

В третьей группе представлены ФЕ, описывающие *агрессивное поведение*: *sichanj-mreiben* (задирать кого-либо); *aufdieTubedrücken* (поднажать, торопить); *Witzereißén*(ёрничать).

Четвертую группу составляют фразеологизмы, называющие *вмешательство в жизнь других*: *j-nganzverdrehmachen* (сбить с толку кого-либо); *(j-mdie) Flügelbeschneiden* (подрезать крылья); *Wasdichnichtbrennt, dasblasenicht* (не суйся не в свое дело); *durch die Mangel drehen* (заставить пройти суровую школу).

В пятую группу могут быть включены единицы, обозначающие *обретение успеха*. Такими фразеологизмами являются: *zweiFliegenmiteinerKlappeschlagen* (убить двух зайцев); *esmagbiegenoderbrechen*(во что бы то ни стало, любой ценой); *j-mdieDaumendrücken* (желать кому-либо успеха).

В шестую группу входят фразеологизмы со значением *разрыва определенных связей, отношений с кем-либо или чем-либо, протеста*: *sichanetwasstoßen* (быть не согласным с чем-либо); *einenaltenZopfabschneiden* (порватьсостарым); *dasTischtuchzwischen sich (undjemandem) zerschneiden* (разорватьотношенияс кем-либо); *sichdenKuckuckumtewasscheren* (не беспокоиться о ком-либо, чём-либо); *nichts umkommen lassen* (ничему не давать пропадать); *den Spieß umdrehen* (повернутьоружиепротивникапротивнегосамого); *etwasmitStumpfundStielausrotten* (вырватьчто-либоскорнем).

Седьмая группа охватывает ФЕ, несущие значение *упрёка*: *j-mdenStarstechen* (упрекать за что-либо). Подобное значение можно увидеть и в русском фразеологизме «колоть глаза». В составе данной ФЕ есть деструктивный глагол. Совокупным значением здесь является порицание чего-либо.

Восьмую группу составляют фразеологизмы, выражающие *отсутствие сопротивления, проигрыш, равнодушие*: *Ausgehenwiedas Hornberger Schießen* (закончиться безрезультатно, закончиться ничем); *Wen'sjuckt, derkratzesich!* (пусть заботится о деле тот, кого оно касается!); *den Kürzerenziehen*(оказатьсявпроигрыше).

К девятой группе можно отнести фразеологизмы, обладающие значением *объединения*: *insgleicheHornstoßen* (быть за одно; дудеть в одну дудку); *j-n zu Brei drücken* (душить в своих объятиях кого-либо).

В десятой группе можно объединить фразеологизмы, которые обозначают *страх, разочарование*: *den Kürzerenziehen* (оказатьсявпроигрыше); *j-mdie Flügelbeschneiden* (*подрезать кому-то крылья*); *Dahastdudich (aber) geschnitten!* (ты обманулся в своих ожиданиях!).

В следующей группе мы наблюдаем фразеологизмы, обозначающие *желание добиться цели, использовать все возможные средства*: *sicham Riemenreißen* (собраться с силами); *alleRegisterziehen* (пускать в ход все средства); *ineinemLandsengenundbrennen* (опустошать страну огнём и мечом); *sich weiß brennen* (пытаться обелить себя); *j-mdie Würmerausder Naseziehen* (выведыватьукого-либо что-либо).

Двенадцатая группа состоит из фразеологизмов, номинирующие *отсутствие чего-либо, недостаток*: *am Hungertuchnagen* (жить впроголодь); *nichtszubeißen* (nochzubrechen) haben (не иметь куска хлеба).

Следующая фразеосемантическая группа включает фразеологизмы, которые называют *определенную деятельность (физическую, умственную)*: *Kobolzschießen* (делать сальто, кувыркаться); *das Fazitusetwasziehen* (сделать вывод из чего-либо).

Четырнадцатая группа охватывает такие фразеологизмы, которые имеют значение *развлечения*: *Possenreißen* (дурачиться); *j-ndurchden Kakaoziehen*(разыгрывать кого-либо).

Таким образом, глаголы с деструктивной семантикой в составе ФЕ подвергаются семантической трансформации, как и всё словосочетание-прототип. Совокупное фразеологическое значение чаще всего не сохраняет указания на разрушение, включая в себя обозначения от протеста до обретения успеха и развлечений.

#### Список литературы

1. БиновичЛ.Э. Немецко-русский фразеологический словарь: 15000 фразеологических единиц. – М.: Аквариум, 1995. – 387 с.
2. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972. – 289 с.
3. Разова Е.В. Семантика и валентность глаголов разрушения в современном немецком языке. [Текст]: дис....канд. филол. наук: 10.02.04: защищена 10.12.03 / Разова Елена Владимировна. – Тамбов, 2003. – 178 с.
4. Фаткуллина Ф.Г. Концепт «Деструкция» и способы его представления в русском языке // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2010. – № 2. – С. 60-67.
5. Ярцева В.Н. Лингвистический Энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 560 с.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Галиева Гузель Рафаэловна**, БГПУ им. М. Акмуллы, кафедра романогерманского языкознания и зарубежной литературы, кандидат филологических наук, доцент.

**2. Ахметова Дарья Олеговна**, студентка БГПУ им. М. Акмуллы, Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций (ИФОМК), 4 курс, Педагогическое образование, профиль «Иностранный (английский) язык и профиль по выбору (немецкий язык)».

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ – ТОПОНИМОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Галимова Н.Р.*

ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования фразеологических единиц английского и французского языков, содержащих топонимы, для совершенствования лингвострановедческой компетенции обучающихся.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, фразеологические единицы, английский и французский языки, лингвострановедческая компетенция.

### USAGE OF ENGLISH AND FRENCH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A TOPONYM COMPONENT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE

**Abstract:** The article is devoted to the usage of phraseological units of English and French languages containing toponyms to improve the linguistic and cultural competence of students.

**Key words:** cross-cultural communication, phraseological units, English and French languages, linguistic and cultural competence.

В настоящее время тезис о необходимости ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка, ее историей, современными реалиями является общепризнанным. Сам язык выступает источником сведений об иноязычной культуре и истории, помогает понять национально-исторические особенности иной социокультуры.

Особый интерес для изучающих иностранные языки представляют фразеологизмы, активно употребляемые в современном английском и французском языках. Часто знакомые слова употребляются в виде несвободных фразеологических сочетаний, смысл которых невозможно понять без знаний идиоматики. Некоторые из идиом мотивированы, происхождение других остается неизвестным. Умелое использование в разговоре с носителями иноязычной культуры единиц фразеологического фонда позволяет продемонстрировать интерес к изучаемому языку, при помощи устойчивых сочетаний, обычно состоящих из небольшого количества слов, ясно и четко оформить свою мысль на иностранном языке.

Фразеологизмы отражают многовековую историю западно-европейских народов, своеобразие их культуры, быта, традиций. Страноведческая ценность фразеологизмов заключается в том, что в них отражается национальная культура через единицы своего лексического состава, некоторые из которых относятся к числу безэквивалентных. Во фразеологизмах дается описание определенных обычаев, традиций, особенностей быта и культуры, исторических событий и др. Необходимо выделить фразеологизмы, которые являются ключевыми с точки зрения аккумуляции, сохранения и передачи информации, представляют лингвокультурную картину мира и играют важную роль в формировании мировоззрения носителя языка на базе ценностей общества.

Интерес для обучающихся представляют фразеологизмы, в состав которых входят топонимы – географические названия городов, деревень, рек, горы т.п. Населенные пункты с самого начала своего существования играли важную

политическую и экономическую роль, были центрами культурной жизни, с ними связаны значительные события, которые нашли отражение во фразеологизмах.

На взгляд, интересным является исторический факт, связанный с графством Чешир. На фамильном гербе одной из знатных семей графства был изображен лев. Местные художники всегда профессионально копировали геральдический знак на вывесках. Это привело к тому, что царь зверей стал похож на улыбающегося кота. Отсюда произошло выражение «*Togrinlikea Chershirecat*», которое переводится «ухмыляться, улыбаться во весь рот» (дословно «улыбаться, как чеширский кот»). Оно стало широко известным благодаря Льюису Кэрролу, использовавшему это выражение в своей знаменитой книге «Алиса в стране чудес».

Имеется несколько вариантов происхождения фразеологизма «*Tosendsomebodyto Coventry*» – прекратить общение с кем-то, объявить бойкот. Наиболее популярной является версия, что во время английской буржуазной революции XVII в. в городе Ковентри находилась тюрьма, в которую под стражей отправляли противников новой, буржуазной власти. Ковентри стал для роялистов местом ссылки и изгнания.

Вторая версия гласит, что жители Ковентри испытывали глубокую неприязнь к солдатам, определенных на постой в их домах. Служба в Ковентри считалась неприятной повинностью, выражением общественного порицания и отчуждения от других людей. Если кого-нибудь из жителей видели в обществе военного, то с ним немедленно прерывали всякие связи.

Вместе с тем, название города Ковентри употребляется в положительном контексте «*True as Coventry blue*» и означает, что коммерческая сделка носит честный характер.

«*To carry coals to Newcastle*» дословно означает «возить уголь в Ньюкасл», то есть заниматься бессмысленным делом, возить что-либо туда, где этого предостаточно. Чтобы понять значение устойчивого словосочетания, необходимо объяснить, что Ньюкасл является центром английской промышленности, где угольные копи разрабатывались еще в XIII веке.

Человека, делающего глупости, характеризует фразеологизм «*A (wise) man of Gotham*».

Готам – населенный пункт недалеко от города Ноттингема. Согласно преданию, его жители нарочно совершали многочисленные глупости, чтобы избежать соседства с королем Джоном, который хотел построить свой замок недалеко от Готам. Увидев их состояние, король решил покинуть город. Жителям Готам приписывают выражение “*more fools pass through Gotham than remain in it*” – больше глупцов проезжает через Готам, чем живет в нем.

«*Goto Halifax*», «*Goto Bath*» переводится «отправляйся в Галифакс», «отправляйся в Бат» («иди к черту»).

Галифакс – город с развитой мануфактурной промышленностью в графстве Йокшир, который все обходили стороной, поскольку там действовал закон о смертной казни каждому, кто был уличен в краже ткани стоимостью более 13,5 пенсов. Решение суда приводилось в исполнение с помощью механического приспособления (*Halifax Gibbet*). Со временем выражение приобрело значение «отправляться на смерть, в ад».

Бат – живописный город-курорт на реке Эйвон, популярный у английской аристократии. В период реставрации монархии в Англии аристократические верхи, приезжая в Бат, демонстрировали свободу нравов, за что их резко осуждали пуритане, прозвавшие Бат царством сатаны.

Фразеологизмы с компонентом – топонимом создавались во французском языке на основе какого-либо исторического события, вследствие чего в русском языке неогданет эквивалента для таких внеязыковых ситуаций.

Французский фразеологизм «*Bâtir les châteaux en Espagne*» на русский язык переводится устойчивым выражением «строить воздушные замки». Это выражение

стало употребляться в функции устойчивого сочетания после того, как в средневековом эпосе была описана ситуация, когда рыцари получали во владение еще не завоеванные земли в Испании.

Одновершинный фразеологизм «à Rétaouchnok» происходит из названия области в Южной Америке, настолько удаленной, что французы не понимали, где она может географически находиться. Речь идет о Патагонии. Для русского человека Тьмутаракань, древний город на территории современного Краснодарского края, так же далек, как Патагония для француза. Данный фразеологизм представляет собой редкий случай, когда образно переосмысленное географическое название можно перевести, включая топонимическое обозначение при этом передать национальную специфику.

Еще одним примером, когда фразеологическая единица французского языка может передаваться с помощью метафорической дифференциации, является фразеологизм «à la mode de Bretagne», обладающий семантикой «отдаленности по родственным связям» – седьмая вода на киселе. Топоним, который присутствует во французском языке, опущен при переводе.

«Fuite à Varenne» (бегство в Варенн) переводится с помощью калькирования и транскрипции, реалия французской культуры остается неизменной при переводе как по форме, так и по маркированности. Возникновение данного фразеологизма связано с попыткой короля Людовика XVI бежать с семьей 20 июня 1791 года. Но революционеры задержали короля в Варенне. Бегство в Варенн никогда не остается незамеченным.

Выражение «gagner le Pegou» отражает восприятие этой бывшей испанской территории как золотой жилы, эльдорадо, означает «разбогатеть».

«Habiter au diable Vauvert» (au diable au vert, au diable vert) означает «жить у черта на куличках, очень далеко». По преданиям в замке Vauvert близ Парижа завелась нечистая сила после того, как в нем поселился Филипп Август, отлученный от церкви.

«Passer (или franchir) le Rubicon» – перейти Рубикон, означает принятие бесповоротного решения, готовность к решительным действиям. Рубикон – река на Апеннинском п-ове, ранее она располагалась в Римской Империи. Юлий Цезарь из Галлии перешел Рубикон, несмотря на запрет римского сената. В результате этих действий разгорелась война между Сенатом и Юлием Цезарем, по итогам которой Цезарь овладел Римом.

Всем известно выражение «Париж стоит мессы» Paris vaut bien une messe. По преданию, эти слова произнес в 1593 году король Генрих Наваррский, вождь гугенотов (французских протестантов), когда ему пришлось перейти из протестантизма в католичество, чтобы взойти на французский престол.

Фразеологизмы занимают огромный пласт в системе языка, изучение которых способствует развитию межкультурной компетенции обучающихся, создает мотивацию к изучению иноязычной культуры.

### Список литературы

1. Брайен Л.И. Идиомы и фразеологизмы // Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. С. 5-6.
2. Варданян, Л.В. Фразеологические единицы как средство формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка / Л. В. Варданян, Н. А. Кузин // Взаимодействие науки и общества : проблемы и перспективы: сб. статей Международной научно-практической конференции. В 4-х ч. – Ч. 2. – Уфа: МЦИИ Омега Сайнс. – 2017. – С. 84-87.
3. Клычков Г.С. Лингвострановедческое описание английских фразеологизмов, включающих географические наименования // Иностранные языки в школе. – 1987. – №1. – С. 7-10.

4. Кузнецова, Е. П. Методический аспект обучения фразеологизмам на уроке английского языка // Язык, культура, текст: контрастивный анализ : сб. тр. конф. – Славянск-на-Кубани, 2015. – С. 199–204.

5. Позднякова, А. А., Чепкова, Т. П., Филиппова, О. В., Федорова, И. В. Интеграция фразеологического и историко-культурного модулей в системе обучения иностранных студентов-филологов языку специальности // Наука и школа. – 2017. – № 6. – С. 59-69.

6. Claude Duneton La puceà l'oreille. Antologie des expressions populaires avec leur origine. // France Loisirs, Paris, 1978. – 500 с.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Нелли Ринатовна Галимова**, старший преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России, аспирант ФГБОУ ВО БГПУ им. М.Акмиллы

УДК 378.09

### ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АТТРИБУЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Галимова Х.Х., Рыбина Д.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам использования фразеологических единиц английского и русского языков, отражающих мировоззрение культурной общности для эффективного общения в многонациональном мире. Представлены критерии отбора лингвострановедческих единиц, ориентированных на межкультурную коммуникацию.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, лингвострановедческие единицы, английский и русский языки, критерии отбора.

### GENERAL AND SPECIAL IN THE NATIONAL ATTRIBUTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

**Abstract:** The article is devoted to the usage of phraseological units of English and Russian languages that reflect the worldview of a cultural community for effective communication in a multi-ethnic world. The article presents criteria for selecting linguistic and cultural units focused on cross-cultural communication.

**Key words:** intercultural communication, linguistic and cultural units, English and Russian languages, selection criteria.

Для успешного взаимодействия представителей различных языковых культур необходимо включение в образовательный процесс по иностранным языкам лингвострановедческого материала, который поможет понять менталитет и мировоззрение представителей иноязычной культуры. Фразеологические единицы отражают национально-культурную специфику общества, миропонимание речевых партнеров. Основными критериями отбора иноязычных фразеологических единиц являются лингвокультурная значимость, информативность, доступное объяснение смысла, частотность употребления, актуальность для современности, возможность использования для межкультурного взаимодействия. Вместе с тем, для успешной

коммуникации необходимо уметь представлять свою культуру, ее своеобразие, в том числе и через фразеологический фонд.

Нами проведен сравнительный анализ фразеологизмов, относящихся к категории лингвокультурных, чтобы определить общее и особенное в национальной атрибуции фразеологических единиц в русском и английском языках.

Первая группа фразеологизмов представляет самоназвание или самохарактеристику страны. В английском языке можно выделить следующие фразеологизмы: «to twist the lion's tail» – крутить хвост британскому льву, выступать с нападениями на Англию, дразнить англичан. Лингвострановедческое содержание фразеологизма восходит к гербу Великобритании и, в частности, британской королевской семьи; «Lancashire thinks today what all England will think tomorrow» – Ланкашир сегодня думает о том, о чем Англия будет думать только завтра. Данный фразеологизм иллюстрирует отношение к графству в Новой Англии как о передовом регионе Великобритании; «an Englishman's house is his castle» – дом англичанина – его крепость. Это отражает стремление англичан жить обособленно и являться полноправными хозяевами своих владений. Лингвострановедческая составляющая также указывает на то, что Англия в Средние века представляла собой феодальное государство, разбитое на графства, центром которых были замки.

В русском языке в качестве примеров можно привести фразеологические единицы, лингвострановедческой составляющей которых является раскрытие особенностей менталитета русского народа: «русская душа», «на русскую руку» – щедро, широко.

Общее в данной категории лингвострановедческих фразеологизмов русского и английского языка состоит в том, что через самоназвание происходит характеристика народа, выражение особенностей его менталитета, а также отражение некоторых исторических событий на национальном самосознании британского и русского народов. Частное в данном случае проявляется в количестве подобных фразеологических единиц: англичане любят говорить о себе, выделяя свой особый британский характер и уклад жизни, русских же фразеологизмов с самоназванием или самохарактеристикой очень мало.

Обратимся к фразеологизмам, отражающим факты и исторические события. В качестве примеров русского языка выделим следующие: «как Мамай прошёл» – состояние полного беспорядка, разгрома. Выражение произошло в результате опустошительных набегов под предводительством татарского хана Мамаю; «кричать во всю Ивановскую» – очень громко кричать, изо всех сил, так, чтобы все услышали. Происхождение данного фразеологизма связывают с историческим фактом: на Ивановской площади Московского Кремля глашатаи объявляли царские указы, что необходимо было делать громко, чтобы как можно больше людей услышало.

В Англии некоторые исторические события и факты положили начало многим фразеологизмам: «when Adam delved and Eve span who was then the gentleman?» – в современном языке используется в качестве обращения к человеку, заявляющему о своей родословной. Во время крестьянской войны 1381 года в Англии данное выражение выступало одним из лозунгов, имея значение: «когда Адам пахал и пряла Ева, где родословное стояло древо?», указывая привилегированному сословию, что истинно родословная не имеет значения, а их сословие возникло как паразитирующий на народе организм; «to meet one's Waterloo» – потерпеть окончательное поражение. Битва при Ватерлоо была последним поражением Наполеоновских войск и ознаменовала окончание его войн.

Рассмотрим лингвострановедческие фразеологизмы, повествующие о преданиях, верованиях и народных традициях: «a black sheep» – паршивая овца, позор в семье, член семьи, вызывающий стыд. Такая фразеологическая единица сложилась из староанглийского поверья, согласно которому, если рождалась черная овца, она была



отмечена печатью дьявола и ничего хорошего не могла принести своему владельцу; «good wine needs no bush» – хорошему товару реклама не нужна, он говорит сам за себя. В старой Англии был обычай вывешивать ветку плюща на здании как объявление, что в данном месте можно раздобыть вино.

Русский язык тоже богат фразеологизмами, отражающими поверья, предания и традиции: «перемывать кости» – сплетничать, обсуждать за спиной, злословить, разговаривать о слабых сторонах человека в его отсутствие; «в печенках сидеть» – портить жизнь, надоедать, постоянно беспокоить. Для древнерусского народа печень считалась органом, который сосредотачивает в себе жизненные силы. Отсюда «сидеть в печенках» означало «отравлять жизнь», «лишать жизненных сил».

Некоторые лингвострановедческие фразеологизмы взяли свое начало в народном творчестве. Фразеологизмы лингвострановедческого характера в английском народном творчестве: «curiosity killed the cat» – дословно «любопытство убивает кошку», излишнее любопытство до добра не доведет. Всем известна русская альтернатива данному выражению «Любопытной Варваре на базаре нос оторвали»; «everycloud has a silver lining» – нет худа без добра, за чередой плохих событий обязательно последуют хорошие.

Фразеологическая единица «Жив, курилка» произошла из стихотворения, когда приговаривали, играя в старинную игру, по правилам которой нужно было передавать из рук в руки зажжённую лучину и повторять: «Жив, курилка, жив, жив, не умер». Сейчас это восклицание при встрече с человеком, связь с которым долгое время была утрачена. Фразеологизм «А Васька слушает, да ест», когда кто-то продолжает делать своё, несмотря на уговоры и замечания, взят из басни И.А. Крылова «Кот и повар».

Фразеологические единицы, включающие элементы денежной системы, также можно отнести к лингвокультурным: «копейка рубль бережет» – чтобы накопить многое, не надо пренебрегать малым. Отражает меру в русской денежной системе, где копейки являются частью рубля; «гроша ломаного не стоит» – не имеет ценности, очень дешево. С грошом финансовая операция была бессмысленна, поскольку разменивать его было не на что. Представим некоторые примеры из английского языка: «a penny saved is a penny earned» – сэкономил, значит заработал (о важности правильно тратить деньги); «penny wise and pound foolish» – экономия на малом и расточительство на дорогом. По параллели с русским языком отражает отношение мелких денег к более крупным, тем самым отражая лингвострановедческий аспект.

Можно выделить группу английских фразеологизмов в реалиях современной жизни: «thumb a ride» – ездить автостопом, бесплатно. Соотносится с традиционным английским жестом для того, чтобы остановить проезжающий мимо автомобиль, вытянув руку в сторону и подняв большой палец вверх; go Scot-free – обойтись без заслуживаемого или ожидаемого наказания или вреда, сойти с рук. Фразеологизм образован от значения слова scot-free как от освобожденного от необходимости платить налоги.

Русский язык в данной группе фразеологизмов имеет некоторые безэквивалентные единицы, например: «получить прописку» войти в обиход, стать обычным. Данный фразеологизм несет в себе лингвострановедческую информацию, поскольку сама прописка, как «регистрация по месту жительства» является исконно советским явлением и в других странах не существует; «оборотни в погонах» – коррумпированные служители порядка. Фразеологизм сложился из названия, данного министром внутренних дел России Борисом Грызловым обвиняемым по громкому делу о коррупции и других преступлениях в государственных органах, разбиравшемуся в 2003-2006-х годах; «басманное правосудие» нарушение закона, отсутствие справедливых приговоров. Довольно молодой фразеологический оборот, который получил свое название от Басманного районного суда Москвы, снискавшего известность в результате проведения громких и спорных судебных процессов, вызвавших разностороннюю критику в адрес российской судебной системы.

В результате проведенного нами сравнительного анализа лингвокультурных фразеологизмов в русском и английском языках, мы пришли к выводу, что в основном эти фразеологизмы возникают в одних и тех же сферах жизнедеятельности, касаются схожих направлений деятельности. Общее, таким образом, в лингвострановедческих фразеологизмах разных языков заключается в процессе и областях их возникновения, о чем свидетельствуют факты возникновения практически полностью эквивалентных фразеологизмов в разных языках. Особенное же выражается в отдельных чертах национального самосознания, тонкостей менталитета, развития национального характера в ответ на исторические события, самобытности обрядов, обычаев и традиций, отразившихся во фразеологии.

#### Список литературы

1. Аитов В.Ф., Галимова Х.Х., Киреева З.Р. Использование элементов проблемного обучения в формировании у студентов педагогического вуза лингвокультурологической компетенции (на основе сопоставления русских, башкирских, английских и французских пословиц и поговорок) // Вестник ВЭГУ. – 2014. – №5(73). – С. 5-15.

2. Халупо О.И. Методика отбора базовых лингвокультурных единиц, ориентированных на межкультурную коммуникацию // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –2015. – №5 (47). – Ч. 1. – С.205-209.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Галимова Халида Халитовна**, к.п.н., доцент, директор Института филологического образования и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО БГПУ им. М.Акмиллы

**2. Рыбина Дарья Анатольевна**, студентка V курса Института филологического образования и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО БГПУ им. М.Акмиллы

УДК 8(470.57)

#### РИЗАЭТДИН БИН ФӘХРЕТДИН ИЖАТЫНДА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬЛЕК

*Гареева Р.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются частные вопросы теории интертекстуальности, особое внимание уделено проблеме интертекстуальности в произведениях великого татарского просветителя и религиозного деятеля Ризаэтдина бин Фәхретдина

**Ключевые слова:** литературоведение, интертекстуальность, интертекст, цитата, эпиграф.

#### INTERTEXTUALITY IN THE WORK OF RISAETDIN BIN ФӘХРЕТДИНА

**Abstract:** The article deals with particular issues of the theory of intertextuality. Special attention is paid to the problem of intertextuality in the works of the great tatar educator and religious figure Rizaetdin bin Fahretdin.

**Keywords:** Literary studies, intertextuality, intertext, quotation, epigraph.

Интертекстуаль анализ, башка төр анализлар белән эш итүдән аермалы буларак, филологиядә аеруча катлаулы һәм тикшеренүчедән культурология белән филология фәннәреннән ныклы хәбәрдар булуын таләп итә. Әлеге төр анализның төп максаты – “әдәби эсәр авторының чыганаclarга карата позициясен билгеләү” [3, 6]. Галимнәр фикеренчә, әдәбиятта чагылыш тапкан интертекстларның спецификасы өч аспектта каралырга тиеш: идеологик (тема-рема бәйләнешләренең антецедентлары), семиотик (билге-рефрент бәйләнешләренең антецедентлары) һәм коммуникатив (әдәби эсәрнең укучыга кичергән үзгәрешләр тарихын күрсәтү алымнары).

Бу уңайдан әлеге мәкаләдә Ризәтдин бин Фәхретдин ижатында чагылыш тапкан эсәрләргә гомуми филологик аспектта, ягъни тел һәм әдәбият белемнәре кисешендә тикшерүне уңай күрәбез.

Ризәтдин бин Фәхретдин – үз чоры өчен көнчыгыш һәм көнбатыш әдәбиятыннан хәбәрдар галим һәм язучы. Әлеге әйткән фикеребезгә без Мөселманнарның үзәк диния нәзарәте китапханәсе һәм Ризәтдин бин Фәхретдинның шәхси китапханәсе китаплары исемлегә белән эшләү барышында килдек. Ризәтдин бин Фәхретдин гомер буге китап жыеп, үзлегеннән белем алган кеше. Бу хакта аның кызы Әсма Шараф та “Атам турындагы хатирәләр” китабында язу, белемгә көчле омытылышы аркасында, үз кулы белән китапларны күчереп язуы, башка илләрдән китаплар алдыруы сәбәпле, ул гомере ахырында Русия күләмендә иң бай китапханә ияләренең берсенә әйләнә. Аның шәхси китапханәсендә аерым урынны шәрык әдәбияты алып тора. Биредә әл-Тәгравид, Гәнтәрә, әл-Нәблүси, Зүннүн әл-Мисри, Мөтәнәббид, әл-Вәрди, Ридәид, Ибн әл-Фәрид, Ибн Нәбәтә, Ибн әл-Матрух кебек бөек шагыйрьләренең диваннары бар. Бу әдибездән ни кадәр шигырь сөюен, әдәбият белән мавыгуын ачыктан-ачык күрсәтүче факт. Әлбәттә, әлеге әдәбият белән мавыгуы аның ижатында эзсез калмый.

Ризәтдин бин Фәхретдин эсәрләренең композицион яктан төп аермасы һәм үзгәрелгән – ул хезмәт-эсәрләренең эпиграф белән башлануы.

Беренче эпиграф “Жәвамиг әл-кәләм шәрхә” хезмәтендә килә. Авторның бу хезмәте Мөхәммәд пәйгамбәрнең хәдисләрен өйрәнүгә багышланган. Эсәрдә өч йөздән артык хәдис китерелгән һәм аларга шәрх-комментарияләр бирелгән. Хезмәтнең башында китерелгән эпиграф шушы:

تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما كتابا لله و سنة نبيه" حديث شريف

(Тәржемә: “Сезгә ике әйбер калдырдым, әгәр аларга нык тотынсагыз – адашмассыз, алар да: Аллаһның китабы һәм Мөхәммәд пәйгамбәрнең сөннәте”. Хәдис шәриф.)

Күрүебезчә, эпиграф буларак Мөхәммәд пәйгамбәрнең сүзләре алынган. Бу сүзләр белән Ризәтдин бин Фәхретдин үз хезмәтенең берьяктан мөһимлегенә ишарә ясий, икенче яктан, төп текстның темасын билгели. Шуң исәптән бу эпиграфны эчтәлекле-фактуаль һәм эчтәлекле-концептуаль дип билгеләргә була. Эпиграф итеп чөчмә эсәр алынаган.

Киләсе эпиграфлар авторның “Әдәбе тәгълим” (“Укыту әдәбе”) һәм “Шәех Зәйнүлла” китапларында:

“علموا أولادكم لزمان غير زمانكم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم”

علي ابن ابي طالب

(Тәржемә: “Балаларыгызны башка вакытлар өчен укытыгыз, чөнки алар башка заманнар өчен туганнар”. Гәли ибн Әбү Талип)

وقد نسجت أكتافه وهو لا يدري"\*\*\*"وكم من فتيمسي ويصبح أمنا

علي ابن ابي طالب

(Тәржемә: “Күпме егет картаеп ышанычлы дип танылуға ирешә,

Тик бер нәрсә: кәфенлекләре тегелгән чаклы ул кызу канлы егетлектән хәбәрсез кала.” Гәли ибн Әбү Талип).

Әлеге эпиграфлар дүрт бөек хәлифәнең берсе, Мөхәммәд пәйгамбәрнең кияве Гәли ибн Әбу Талип шигырләрәннән өзөмтәләр буларак китерелгәннәр. “Әдәбе тагълим” исемле хезмәт Риззәтдин бин Фәхрәтдин тарафыннан мәдрәсәләр өчен уку әсбабы буларак төзелгән. Хезмәт 1908нче елны дөнья күрә. Биредә Риззәтдин Фәхрәтдин үзенең уку-укытуга карата булган фикерләрен ача һәм бу фикерләр, әлбәттә, ул вакытта “ысул-ы жәдид” диеп танылган уку методикасына ятышы була, яна буыннар тәрбияләүгә юнәлтелә. Бу хезмәт башында китерелгән эпиграфны эчтәлекле-концептуаль дип әйтү мөмкин, чөнки әлеге өзөмтә әсәрнең төп идеясын билгели. Эпиграф итеп тезмә әсәр алынган.

Риззәтдин бин Фәхрәтдин “Шәех Зәйнулла” хезмәтеИдел-Урал төбәгендә яшәгән мәшһүр галим, нәкшәбәнди тарикате башлыкларының берсе шәех Зәйнулла Рәсүлевка багышланган. Эпиграфны эчтәлекле-концептуаль дип билгеләргә мөмкин. Шулай да биредәЗәйнулла Рәсүлевнең шәхесенә авторныңмөнәсәбәте чагылмый калмый. Эпиграф итеп тезмә әсәр алынган.

Алдагы эпиграфлар “Әсәр” хезмәтендә үз чагылышын таба. Билгеле булганча, әлеге хезмәт авторы тарафыннан бердән тулы китап буларак бастырылып чыгарылмаган, бәлки аерым бүлекләргә бүленеп дөнья күргән. Билгеле булганча, бу хезмәтнең ике жилде генә бастырыла һәм тагын ике жилде кулъязма рәвештә кала. Әлеге бүлекләренң һәммәсен дә Риззәтдин Фәхрәтдин эпиграф белән башлый. Мәсәлән, беренче жилд, дүртенче кисәктә эпиграф итеп тезмә әсәр алынган.

"إن آثارنا تدل علينا\*\*\*فانظروا بعدنا إلى الآثار"

إسحاق الدمشقي

(Тәржемә: «Чынлыкта, без калдырган эзләр безнең хакта сөйли.

Карагыз чы, бездән калган әсәрләргә!» Исхак әл-Димәшкый).

Әлеге өзөмтә Исхак әл-Димәшкый (1857 – 1885нче еллар) исемле сүрияле язучы, шагыйрь һәм журналист шигыреннән алынган. Эпиграф хезмәткә каратаэчтәлекле-фактуаль һәм эчтәлекле-подтекст рольне үти, чөнки “Әсәр” хезмәтенең төп идеясе – ул татар халкының әсәрләрен, ягъни күренекле шәхесләрендә чагылыш тапкан эзен, барлауда һәм аны саклап калуда. Шулай ук бу өзөмтә әсәрнең темасын билгели. Эпиграф итеп тезмә әсәр алынган.

Беренче жилд, бишенче кисәктә:

"جزى الله خيرا كل من كان ناظرا\*\*\* لمجموعتي هذي بـسـتر القبائح  
وأصلح ما فيها من العيب كله\*\*\*فهذا الذي أرجوه من كل ناصح"

عبدالله بن عبدالكريم الخليلي

(Тәржемә: “Язганымнан кабахәтне күрәп яшергәнгә,

Гаеп-ноксан күрәп ислах юлында булганга,

Аллам-раббым, яхшылыгын бирче һәммәсенә!

Бу – теләгем һәрбер кинәшчегә”.

Гәбдулла бин Гәбделкәрим әл-Хөләйфәти).

Гәбдулла бин Гәбделкәрим әл-Хөләйфәти әл-Мәдәни әл-Хәнәфи (1094-1133нче еллар) – гәббәси хәлифәлеге дәверендә Мәдинә-и Мөнәввара шәһәрәндә мөфти вазифасын башкаручы дин галиме һәм шагыйрь.

Әлеге эпиграф галим Гальперин И.Р. тарафыннан бүленгән эчтәлекле мәгълүмат төрләреннән берәз читтә тора һәм турыдан-туры реципиентка юнәлгәнлеге белән аерыла.Биредә эпиграф төп текстның тема-идеясы белән турыдан-туры бәйләнешкә керми, укучы тарафыннан текстны кабул итүгә эзерли. Әлеге өзөмтә шул ук вакытта авторны да характерлый. Биредә ул безнең күз алдыбызга хикмәтле дидактик рәвешендә килеп баса. Шул исәптән әлеге эпиграфны дидактик-подтекст дип билгеләүне кулай күрәбез.Эпиграф итеп тезмә әсәр алынган.

Шул рәвешле, Риззәтдин бин Фәхрәтдин шәрык әдәбиятының һәр чорыннан хәбардар язучы.Әдәби һәм фәнни текстларында кулланылган эпиграфлар үз артларыннан килгән текстка карата эчтәлекле-фактуаль, эчтәлекле-концептуаль,

эчтәлекле-подтекст мәгълүмат бирәләр, һәм моннан тыш, үзенчәлек буларак, гадәттә, текстка туры юнәлмичә, укучыга мөрәжәгать итә, аны текстны кабул итүгә эзерли. Шулай ук әлеге эпиграфлардидактизм белән сугарылган өндәмәләргә бик бай һәм шәркый дини-фәлсәфи карашларны үзәндә чагылдыра. Һәм шуны да кисәтеп кую мөһимдер, Ризәтдин бин Фәхрәтдиннең ижатында эпиграфлар куллануы –төрки-гарәп дөньясында фәнни хезмәтләрнең композицион төзелешенә үзенчәлекле бер яңалык кертүе ул.

### Список литературы

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие.–М.: Наука, 2007. – 520 с.
2. Гареева Р.Р., Галеева Р.Р. Интертекстуальные вкрапления в творчестве татарского поэта XX века И.Юзеева: сб. XI Международной научно-практической конференции «Тюркская лингвокультурология: проблемы и перспективы».– Казань: Изд-во КГУ, 2020. – С.71-74.
3. Смирнов И.П. Порождение интертекста: элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака. –СПб.: Издательский отдел Языкового центра СПбГУ, 1995. – 193 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Гареева Раушания Рауфовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языка и литературы

УДК 81

### ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ИНСТАГРАМ-ПОСТОВ)

Гергель О.В., Шамсутдинова А.Ф.  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена изучению функционально-семантических особенностей эмотивной лексики в текстах современного англоязычного медиадискурса на примере Инстаграм-постов. Как известно, сегодня в связи со стремительным развитием интернет-общения медиадискурс социальных сетей вызывает повышенный интерес лингвистов, а активное употребление эмотивной лексики требует более глубокого исследования. Таким образом, проблема, освещаемая в данной статье, является недостаточно изученной, а значит, актуальной.

**Ключевые слова:** медиадискурс, медиатекст, Инстаграм-пост, эмотивная лексика, эмосема, оценочность.

### EMOTIVE VOCABULARY IN THE TEXTES OF THE MODERN MEDIA-DISCURSE LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF INSTAGRAM-POSTS)

**Abstract.** The article deals with the peculiarities and unique features of the emotive vocabulary used in the posts of such social network as Instagram. It is a well-known fact that due to the rapid development of Internet communication, linguists demonstrate *increased interest* in the media-discourse of social networks, and furthermore, the active use of emotive

vocabulary requires a deeper analysis. Thus, the problem under consideration remains yet unexplored and, hence, relevant.

**Key words:** media-discourse, media-text, Instagram post, emotive vocabulary, emotive sememe, evaluation.

В современной лингвистической науке в целом генерируется большое число трактовок самого дискурса, представленных Ю.С. Воротниковой, А.В. Колесниченко, В.Г. Костомаровым, Ю.В. Шемелиной и Д.Н. Шмелёвым. Основоположник теории речевых актов и теории текста нидерландский ученый Т.А. Ван Дейк представлял понятие «дискурс» как сложное коммуникативное явление, охватывающее всю общность экстралингвистических факторов, определяющих процесс коммуникации. М. Филь акцентирует внимание на вербализованной речемыслительной деятельности дискурса, а именно совокупности процесса и результата, обладающей лингвистическими и экстралингвистическими планами [Филь 2016].

Н.И. Клушина отмечает, что в соответствии с конкретными каналами коммуникативного воздействия (аудио-, визуальный и аудиовизуальный) выделяют акустический, письменный, устный, а также теле-, радиодискурс и компьютерный дискурсы [Клушина 2013: 100-101]. Для нашей работы особо актуально выделение медиадискурса как одной из разновидностей дискурса, продуктом которого выступает медиатекст, представляющий собой визуальный, наглядный, либо воспринимаемый на слух результат коммуникативного акта. Современные исследователи убедительно доказывают, что медиатекстам, вне сомнений, присущи определенные черты: дистантность; наличие индивидуально-коллективного субъекта и коллективно не определенного адресата, бесконечное цитирование; воздействующий на массы потенциал, реализуемый экспрессивными средствами; смысловая незавершенность и вариативность интерпретирования; субъективность, а также разовое потребление [Шестакова 2016]. С лингвистической точки зрения, современному медиадискурсу свойственны смешанный характер текстов «с различными невербальными знаковыми системами», так называемая, поликодовость текста; высокий уровень клишированности, частотность заимствований, окказиональной лексики и неологизмов. В дополнении к этому особо частотны имитация синтаксических структур и единиц, употребление сленга, включение идиоматических словосочетаний, придающих образность, многообразие культурно-маркированных единиц, интенциональность и интертекстуальность [Шестакова 2016].

В нашей работе акцентируется внимание на медиадискурсе социальной сети Instagram, основным жанром которого выступает пост, выложенный автором аккаунта в виде фотографии, с вербальным сопровождением [Щурина 2016]. Медийное пространство Instagram определяется интерактивностью, синхронностью, сочетанием аспектов межличностной, групповой и массовой коммуникации, основной задачей которой выступает самоидентификация, самореализация и виртуальная социализация субъекта интернет-общения. [Козлова 2014].

Вербальная составляющая Instagram представлена главным образом комментариями, позволяющими пользователям высказывать свое мнение в ответ на заданный стимул, используя эмотивную лексику.

Л.Г. Бабенко, В.С. Виноградов, Е.М. Галкина-Федорук, Н.А. Лукьянова, О.А. Филиппова, утверждали, что к такой лексике относятся слова, значения которых обладают эмотивной семой. В.И. Шаховский в своей работе «Категоризация эмоций в лексико-семантической структуре языка» вводит понятие «эмосема»: «Это специфический вид сем, соотносимых с эмоциями говорящего и представленных в семантике слова как совокупность семантического признака «эмоция» и семных конкретизаторов «любовь», «презрение» «унижение» и др., список которых открыт ...» [Шаховский 2008: 29]. А также раскрывает категорию эмотива как языковую единицу.

В соответствии с этим, эмотивная лексика подразделяется на потенциальные, эмоциональный аспект которых определяется валентностной характеристикой и семантикой текста, и собственно эмотивы, включающие лексемы, эмотивы-номинативы, семантика которых прямо номинирует эмоции, акцентируя эмосему; эмотивы-ассоциативы – лексемы, вызывающие ассоциации положительного или отрицательного характера [Шаховский 2008].

С другой стороны, лексические единицы эмоционального выражения делятся на аффективы (эмотивы с единственным способом означивания выраженной эмоции, без ее названия, например, бранные и ласкательные слова, междометия и т.п.); коннотативы (эмотивные значения являются коннотацией, то есть сознанием) и контекстуальные эмотивы (являются нейтральными языковыми единицами) [Булыгина 2017].

По итогам проведенного анализа медиадискурса Инстаграма мы отметили, что эмоциональная репрезентация осуществляется как вербальными, так и невербальными эмотивными маркерами. Для исследования нами были отобраны посты и комментарии пользователей данной социальной сети. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в Инстаграм-дискурсе доминируют сообщения, описывающие положительные эмоции – 50 постов (53%), содержащие – 53 единицы эмотивной лексики (54%).

Согласно результатам, самой частотной описываемой эмоцией является – **восхищение** 21 п. (42%), 22 ед.(41%). Приоритет в изображении данного положительного эмоционального аспекта принадлежит именам прилагательным – 6 п. (12%), 12 ед. (24%). В качестве образца приведем аккаунт @welivetoexplore, связанный с путешествиями и описывает изящные виды городов и стран, например, «*Snowy Mountain in Switzerland..is this the **perfect** place to have a quarantine? This is so **beautiful**, this looks like great frosting over a cake! **breathhtaking, blessing, unbelievable and stunning**»». Были отмечены также лексические единицы разных частей речи: *междометий «fancy that, holy moley», наречий «brightly and vividly, pleasantly and greedily», глаголов «make me drool!», имен существительных «What a memory!, such a thrill, an unforgettable experience».**

Следующим наиболее распространенным эмоциональным отношением в медиадискурсе выступают **чувства эмпатии, поддержки и одобрения** – 15 постов (30%) и 17 эмотивных единиц (32%). В соответствии с нашим исследованием приоритет в изображении этой эмоции принадлежит **глаголам**, в качестве примера пост @elizabeth\_dammy\_up2u, которая использует эмотивную лексику для поддержки и мотивации людей к занятиям спортом, вместо уныния «*let the light of love, release fear, uplift yourself ...relax! Everything will be alright. Exercise! Do physical workout!*». Атакже другие примеры единиц: «*to be brave live the life you want, to crush it to give hope for future*», «*Shoot for the stars! We believe in you to raise spirits*». Менее распространенным эмотивным фоном выступает проявление **любви и теплоты** 5 постов (10%) и 5 эмотивных единиц (9%): имена **существительные** 3 (6%) и 4 эмотивных единиц (7%): «*unique flame , you are my rock and my best friend*». Такая лексика встречается в постах, посвященных дню рождения, поздравлениям с годовщиной: @lukamodric10(34, ES) «*10 years ago she said YES and now it's our anniversary, my love, my wifey*». Эмотивная единица «my wifey» – сленговый вариант слова «wife», в значении «женушка», а «my love» выражает самые яркие эмоции и употребляется с намерением выразить крепкую любовь к человеку. **Глагольные конструкции:** «*I love you to the moon and back. «You won my heart in a split second*». Нами были также выявлены примеры комментариев с употребленной эмотивной лексикой в значении **удивления**: 6 п. (12%), 6 ед. (11%). Главную роль играют **глаголы** 4 п. (8%), 4 ед. (7%) @ser\_iousvq35 (US) «*can someone please tell me if this guy...you must be joking, I can't imagine*» или @dailymail (UK) «*Obama surprises teachers on a video call to thank them for their work " I'm almost*

*speechless!! What a sweet quarantine surprise*»). Единицы «*speechless, sweet surprise*» красочно передают состояние полной неожиданности учителей, при этом стоит отметить положительный эмоциональный фон. Следующую группу образуют посты, содержащие выражения реакции **смеха**. Были выявлено использование лишь **междометий**: «*haha*» и «*lmao*», что представляет собой аббревиатуру от англоязычной фразы «laughing my ass off», выражающей сильную степень смеха, усмешки.

В дополнении к этому мы изучили посты и комментарии с отрицательной коннотацией. Было установлено, что в Инстаграм-дискурсе сообщений, дающих такую оценку меньше – 44 поста (46%), содержащих 46 единиц эмотивной лексики (46%). Согласно исследованию, частотной в изображении отрицательных оценок является **эмоция гнева** – 19 постов (44%) и 21 эмотивной единицы (45%), а приоритет в изображении **гневного отношения** принадлежит **глаголам** (5 постов (26%) и 6 эмотивных единиц (28%)): «*keep your foul mouth shut, mr. President*», «*Drain the swamp!*», также **междометия** «*WTF?*», «*damn it man*». «*pffft*», «*Meh!*»). Эмотивные единицы, выраженные **наречием** «*rudely, cruelly u violently*» в своей семантике имеют оттенки жестокости, пользователи описывают ужасные события и для образности используют данные лексемы. **Имена прилагательные** 3 п. (6%), 4 ед. (8%); «*irresponsible, a benevolent dictator!*»), **имена существительные** 1 п. (2%), 3 ед. (6%), например, @charitshopsue(40,US) «*A shame!*», «*You have an inferiority complex!*», «*What a great blathering mess!*»).

Следующим наиболее распространенным эмотивным фоном выступает **печаль, грусть, сожаление** – 12 (28%) и 12 эмотивных единиц (27%). Выраженные **именами прилагательными**: «*It's so heartbreaking! unfortunately...That is really scary*», впосте редакции газеты @telegraph(UK), цитируются слова Бориса Джонсона о плохой экономической ситуации: «*we have both an eye-watering number of avoidable deaths and a staggering amount of avoidable economic damage*», и стоит отметить, что семантический аспект прилагательного «*eye-watering*» иллюстрирует болезненные и крайне неприятные эмоции, а «*a staggering amount*», обозначая «ошеломляющее, шокирующее», выражает чувства неприятного удивления/шока и потрясения. А также выражены **наречиями** 3 п. (6%), 3 ед. (6%). «*apathetically #sadly#sad#badly*», **именами существительными** 2 п. (4%), 4 ед. (8%): «*huge sadness, disappointment, failure*», а выражение «*to have an emotional breakdown*» означает наличие нервного возбуждения, приступа раздражения.

Менее распространенным эмотивным фоном выступает состояние **страха**; количество постов – 7 (16%) и 8 эмотивных единиц (18%), выраженное **глаголами**: 2 п. (4%) и 4 эмотивной единицы (8%). Семантически глагольные выражения «*came in scared out of wits*» и «*makes my blood run cold*» раскрывают состояние сильного шока, вызванного страхом. А эмотивные наречия «*creepy, scary*», прилагательное «*death-defying*» в третьем примере, обозначающее «смертельно опасный», дополняют этот оттенок. **Именами существительными** 4 п. (9%), 6 ед. (13%): «*irrational fear of snorkeling, submersed Panic*», **междометиями** 1 п. (2%), 2 ед. (2%): «*heebiejeebies.....argh*». Семантика экспрессивного междометия «*heebie jeebies*» раскрывает нервное возбуждение и мандраж.

Не особо распространена эмосема **отвращения**; количество постов: 3 (6%) и 3 эмотивной единицы (6%), они изображаются через **междометия**: «*yuk*», «*ewwwwwww!!!*», «*ugggghhhh!*». В ходе анализа мы также встретили посты с выраженной отрицательной эмоцией – **ревность** и **зависть** 2 п. (4%), 3 ед. (6%), например, @malina\_fieldflower(EU) «*generally speaking I'm very envious of the lock a citizens of Tokyo...*» и содержащие эмосему **вины**: 1 п. (2%), 1 ед. (2%): @djhethgolden we can explain #guilty #partnersincrime.

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что эмотивная лексика широко используется коммуникаторами в медиадискурсе с целью выражения эмоций.



Такая лексика превалирует в текстах постов социальной и политической тематики, а также в аккаунтах известных лиц, артистов и шоу-программ. В текстах трэвел-блогов, социально-общественной направленности и популярных личностей больше встречается лексические средства выражения положительных эмоций, а в текстах политической тематики – отрицательных эмоций, что обусловлено в большей степени сложившейся общей напряженной ситуацией с вирусом в мире.

#### Список литературы

1. Бульгина Е.Ю., Трипольская Т.А. Словарь эмотивно-оценочной лексики в парадигме активной лексикографии // Вестник Новосибирского гос. ун-та. Сер.: История, филология. – 2017. – Т. 16. – № 9. – С. 11-21.
2. Клушина Н.И. Трансформация стилистических и типологических характеристик российского медиадискурса новейшего времени // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 5. – С. 98-107.
3. Козлова Н.С. Социальная сеть «Инстаграм» как социально-психологическое явление // Молодой ученый. – 2014. – № 16. – С. 387-390.
4. Филь М. Социальные сети: новые технологии управления миром. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2016.
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
6. Шестакова Э.Г. Медiateкст и медиалингвистика: бифуркация отношений // Медиалингвистика. – 2016. – С. 19–28.
7. Щурина Ю.В. Жанровое своеобразие социальной сети Instagram. Жанры речи. – 2016. – С. 156–168.
8. Папахина Р.Р. Феномен использования эмотивной лексики в научных статьях и отношение к нему адресатов данных статей. 2019 [Электронный ресурс] URL: <https://interactive-science.media/ru/keyword/37552/articles> (дата обращения 04.06.20).
9. Instagram – социальная сеть [Электронный ресурс] URL: <https://www.instagram.com/> (дата обращения 02.06.20).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Гергель Ольга Викторовна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
2. **Шамсутдинова Алия Фирдаусовна** – студент 4 курса БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

УДК 81

#### ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТЕРРОРИЗМ» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ

*Гергель О.В., Ускова К.Э.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

#### THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT "TERRORISM" IN ENGLISH- LANGUAGE MASS-MEDIA TEXTS

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению реализации концепта «терроризм» в рамках статей из англоязычных журналов и газет «TheNewYourTimes»,

«The Washington free beacon», «Independent», «Worldatlas», «CNN». Актуальность данного исследования заключается в том, что исследование концептов является приоритетным направлением в рамках когнитивной лингвистики. Концепт «терроризм» плотно входит в современную жизнь населения. Все трагические события публикуются в самых различных СМИ. Средства массовой информации активно формируют концепты в сознании населения. В ходе исследования будет рассмотрено понятие «концепт», методика его описания. Рассматриваются особенности реализации концептов в текстах СМИ. В заключении выявляются концептуальные признаки исследуемого концепта в англоязычных текстах СМИ.

**Ключевые слова:** концепт, терроризм, медиа-тексты, вербализация, когнитивная лингвистика, исследование.

**Abstract.** The article is devoted to the implementation of the concept "terrorism" in the framework of articles from English-language magazines and newspapers "The New York Times", "the Washington free beacon", "Independent", "Worldatlas", "CNN". The relevance of this research is that the study of concepts is a priority in the framework of cognitive linguistics. The concept of "terrorism" is firmly enclosed in the contemporary life of the society. All tragic events are published in various mass-media works. Media actively forms concepts in people's minds. The research will consider the term of "concept" and the method of its description. The article considers the features of implementing concepts in media texts. In conclusion, we identify the specific features of the concept under study of English-language mass-media texts.

**Keywords:** concept, terrorism, media-texts, verbalization, cognitive linguistics research.

К основным проблемам современной лингвистики XXI в. относятся процессы концептуализации мира языком, его лексическим и грамматическим строем, актуальными становятся исследования языкового членения мира и его представления посредством языка. Связь языка с мышлением является многоаспектной и исследуется в рамках разных наук, прежде всего в психологии, лингвистике и философии. Когнитивные исследования в лингвистике XXI века охватывают ряд проблем в области взаимодействия языка и культуры, языка и сознания человека, языка и психологии, языка и этноса. Одним из основных терминов в когнитивных исследованиях является концепт.

Данное исследование посвящено концепту «терроризм». Исходя из смыслового содержания темы исследования и выполненного обзора основных направлений, нами были изучены ключевые особенности концепта терроризм в англоязычном масс-медийном дискурсе.

В.З. Демьянкова, первое место в списке наиболее востребованных и одновременно наиболее размытых когнитивных терминов занимает термин «концепт» [Демьянков 1996: 50]. Согласно В.И. Карасику, «концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека. Концепт – оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Карасик 2004: 226]. Р.М. Фрумкина считает, что «концепт – это вербализованное понятие, своеобразным образом отраженное в категориях культуры» [Фрумкина 1992: 88].

Стоит отметить, что в лингвистической науке в наши дни существуют разные точки зрения на то, как можно рассмотреть структуру концепта. Известный лингвист-методист Р.М. Фрумкина, описывая концепт, различает в структуре концепта ядро и периферию. Ядро является словарным значением той или иной лексемы. Материалы различных толковых словарей предлагают исследователю большие возможности в плане раскрытия непосредственного содержания концепта, в выявлении особой специфики его языкового

выражения. Периферия является сугубо субъективным опытом, включающим различные прагматические составляющие лексемы, коннотации и ассоциации [Фрумкина 2006: 74].

В ходе исследования были проанализированы синонимы лексемы TERRORISM, предлагаемые словарями английского языка Cambridge Online Dictionary, Macmillan Dictionary, Dictionary.com, Merriam-Webster Dictionary и Oxford Dictionary. В результате получается ряд слов и выражений, которые разделяются на зоны следующим образом:

Проведя анализ словарных определений, мы выделили лексемы, относящиеся к следующим зонам концепта «терроризм»:

Ядроконцепта: terrorism

Околоядерной зоне концепта «терроризм» можно отнести следующие определения: radicalism, conflict, wound, tragedy, murder, hope, prison, bomb, success, assassination, blood, threat, violence, intimidation, fear, shoot, to destroy, attack, war, force.

К ближней периферии можно отнести следующие лексемы: radicalism, to explode, rebel, conflict, wound, concern, kidnapping, atrocity, to kill, murder, prison.

К дальней периферии можно отнести следующие лексемы: risk, knife, control, hostage, suffering, mourning, blast, defence, assault, massacre, casualty, battle, abduction, crush, pray, chaos, panic, uprising, seizure, torture, crackdown, harm, condolence, mortar, reluctance, battering, to take up arms.

Благодаря возможностям современных онлайн-словарей мы определили околоядерную зону, зону дальней и ближней периферии концепта терроризм, а также рассмотрели возможные определения данного концепта, которые дают нам словари. На основании уже сделанной классификации мы будем рассматривать данный концепт «терроризм» в текстах СМИ.

Для того чтобы проанализировать структуру и выявить составляющие концепта терроризм, мы обратились к текстам британских и американских СМИ, в частности к электронному варианту известных американских и британских газет «The New York Times» [<https://www.nytimes.com/>], «The Washington free beacon» [<https://freebeacon.com/>], «Independent» [<https://www.independent.co.uk/>], «Worldatlas» [<https://www.worldatlas.com/>], «CNN» [<https://edition.cnn.com/>].

Проанализированные результаты представлены в следующей таблице. (таблица 1)

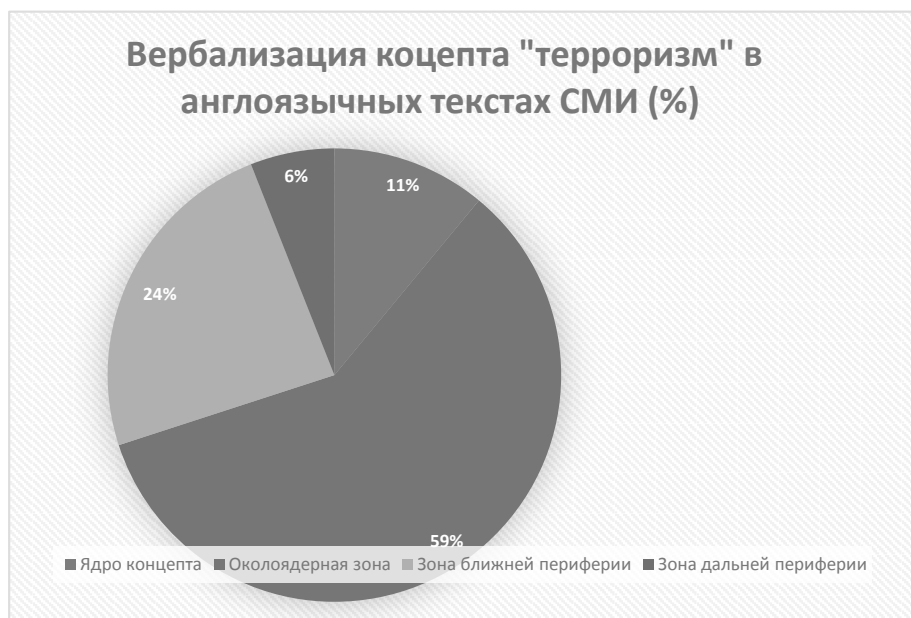
**Таблица 1**

**Результаты анализа текстов британских и американских газет**

Зона концепта	Соответствующие лексемы	Количество лексем	%
Ядро концепта	terrorism	45	11%
Околоядерная зона	Bomb, violence, threat, shoot, attack, to destroy, tragedy	248	59%
Зона ближней периферии	Kidnapping, to kill, to explode	101	24%
Зона дальней периферии	To take up arms, to blow up	26	6%

Для большей наглядности представлен следующая диаграмма. В ходе нашего исследования мы выявили, что признаки, формирующие околоядерную зону концепта проявляют наибольшую тенденцию в исследуемых источниках СМИ (59%). На втором месте по своей распространённости были выявлены признаки, формируемые зоной ближней периферии (24%). И последнее место занимает зона дальней периферии (11%) а также само ядро концепта (6%). Ядро концепта, несмотря на свою значимость, стоит на последнем месте так как его признаки были выявлены наименее часто. Это связано с тем, что само понятие «терроризм» используется в основном в заголовках статей и

наименее часто встречается в самой статье. В ходе нашего исследования было выявлено, что лексемы из ядра концепта часто заменены лексемами из околоядерной зоны, которая обладает самой разнообразной семантикой.



Можно прийти к выводу, что проанализированные примеры наиболее точно показывают суть концепта «терроризм». В современных СМИ имеется масса примеров, касающихся концепта терроризм. Это связано в большей степени с тем, что терроризм обсуждается и в политической и социальной жизни как англоязычных стран, так и других стран, о которых пишут британские и американские СМИ и очень часто публикующие в Интернете то или иное происходящее событие.

Авторами статьи являются О.В. Гергель, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка курса Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы г.Уфа, К.Э. Ускова, студент 4 курса Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы г.Уфа.

### Список литературы

1. Демьянков, В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке [Текст] / В.З. Демьяков // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 35–47.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 226 с.
3. Фрумкина Р. М. Концепт, категория, прототип [Текст] / Р.М. Фрумкина // Лингвистическая и экстралингвистическая семантика. – М., 1992.
4. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика [Текст] / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
5. Oxford Online Dictionary. [Electronic resource] URL:: <http://www.oxforddictionaries.com/> (датаобращения 10.06.2020).
6. Cambridge Online Dictionary. [Electronic resource] URL:: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (датаобращения 9.06.2020).

7. Theasaurus Online Dictionary. [Electronic resource] URL:: <https://www.thesaurus.com/> (датаобращения 05.06.2020).

8. Dictionary.com [Electronic resource] URL:: <https://www.dictionary.com/> (датаобращения 04.05.2020).

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Гергель Ольга Викторовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

**2. Ускова Карина Эрнсовна**, студент 4 курса БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

УДК 81

### К ВОПРОСУ О СРАВНЕНИИ КАК КАТЕГОРИИ ЯЗЫКА REVISITING SIMILE

Гергель О.В.

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье идёт речь о сравнении как категории языка. Автор рассматривает существующие на сегодняшний день в лингвистике подходы к изучению сравнения, подробно останавливаясь на вопросе сходства метафоры и сравнения. Также, предпринята попытка обосновать свою точку зрения касательно сходства/различия этих понятий. В результате автор приходит к выводу, что широкое разнообразие взглядов на сравнение как языковой категории доказывает недостаточную изученность этого явления, которое представляет интерес для большого круга разделов лингвистики, как, например, синтаксиса, морфологии, стилистики, лексикологии, психолингвистики, лингвокультурологии и др.

**Ключевые слова:** сравнение, метафора, когнитивный подход, языковая категория, образ.

### TO THE QUESTION OF COMPARISON AS A CATEGORY OF LANGUAGE REVISITING SIMILE

**Abstract.** The article deals with comparison (simile) as a linguistic term. The author reviews the modern approaches to studying simile, dwelling upon the issue of similarities and differences between simile and metaphor. Also, the author makes attempt to make out case concerning this issue. As a result, the author concludes that the diversity of opinions on this topic proves that simile is so farinsufficiently studied in terms of linguistics and is still of interest to such sections of linguistics as syntax, morphology, stylistics, lexicology, psycholinguistics, linguoculture, etc.

**Key words:** simile, metaphor, cognitive approach, linguistic term, image

«Все познается в сравнении» – многим из нас знаком этот афоризм китайского философа Конфуция. Действительно, все, что человек видит, слышит, чувствует, все подлежит сравнению. И, действительно, нет способа лучше постигнуть новое, чем сравнить это новое с известным. Наша жизнь пронизана сравнениями. Сравнение является одним из древнейших видов интеллектуальной деятельности человека. Оно занимает определенное место в мышлении и языке. Сравнивая неизвестное/малоизвестное с известным, человек познает окружающий мир, а также аргументирует свои высказывания, для того чтобы подчеркнуть или усилить

впечатление. Известно, что в основе любого сравнения лежит оценочное суждение, следовательно, можно сказать, что сравнение также является способом дать яркую, экспрессивную оценку событиям и явлениям.

В лингвистике под сравнением обычно понимают троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака. (Словарь лингвистических терминов). Однако такое толкование сравнения вызывает полемику среди лингвистов. Одни (Н.Ф. Пелевина, Д.Э. Розенталь, Г.Я. Солганик) считают, что сравнение, как и метафора, включает такие основные элементы, как предмет и образ. Соответственно, в сравнении, как и в метафоре, происходит приращение смысла и его можно считать тропом в прямом значении этого термина. Другие (А.А. Волков, В. Полухина, З.И. Хованская) относят сравнение к фигурам речи, объясняя это тем, что в сравнениях слова не меняют своих значений. Существует и третья точка зрения на эту проблему, приверженцы которой (М.П. Брандес, Э. Ризель, Е. Шендельс, Г.Г. Хазагерев), отдают сравнению промежуточное место между тропами и фигурами речи [4].

Идея сопоставления метафоры и сравнения принадлежит Аристотелю, который отдавал предпочтение первой. Анализируя метафору как категорию языка, Н.Д. Арутюнова говорит, что метафора и образное сравнение, безусловно, близки, но между ними есть существенные отличия. По ее словам, «сравнение свободно в сочетаемости с предикатами разных значений, а вот метафора «лишена синтаксической подвижности» [1: 27]. Кроме того, автор указывает на ряд других отличий метафоры и сравнения: метафора сокращает речь, сравнение распространяет ее; метафора двухчленна, сравнение трехчленно; метафора образна, но не описывает частностей; метафора выделяет постоянный признак, а сравнение «преходящее подобие» [там же].

Другой исследователь, Эндрю Ортони, пишет о том, что метафора – это тип употребления языка, а сравнение – это тип психологического процесса. Он различает «обычные, буквальные сравнения» и «уподобления». Э. Ортони утверждает, что «обычные сравнения достоверны в буквальном смысле (если они замыслены как таковые), в то же время, образные сравнения в буквальном смысле информационно неверны» [1: 222].

Дональд Дэвидсон относит сравнение и метафору к бесчисленному множеству средств, которые заставляют нас «сравнивать и сопоставлять», «привлекают наше внимание к тем или иным явлениям окружающего мира» [1: 184]. Он утверждает, что «предполагаемое образное значение сравнения не объясняет ровным счетом ничего: оно не является характеристикой слова, присущей ему изначально и независимо от контекста употребления, и не основывается ни на какой лингвистической традиции, помимо той, которая имеет дело с обычным значением». Д. Дэвидсон предполагает, что свойства метафоры должны объясняться буквальным значением слов, входящих в нее. Если эти слова не имеют особых значений, тогда и предложения с метафорой в них не должны иметь особых условий истинности. В результате автор приходит к выводу, что метафорические предложения в их обычном смысле ложны. Согласно точке зрения Д. Дэвидсона, большинство метафор ложно, а все сравнения истинны [там же: 185]. В этом автору видится семантическое различие между метафорой и сравнением. Объясняет он это тем, что «когда предложение воспринято нами как ложное, мы придаем ему статус метафоры и начинаем поиски глубинных импликаций. Возможно, именно поэтому ложность большинства метафорических выражений очевидна, а все сравнения – тривиально истинны. [1: 187].

Развивая мысль Д. Дэвидсона о том, что «сравнение говорит, что существует сходство, и оставляет нам самим найти некоторую общую черту или черты; метафора эксплицитно не утверждает сходство, но если нам ясно, что это метафора, то перед нами стоит задача поиска общих черт» [1: 183], мы приходим к выводу, что метафора и сравнение оказываются в тесной связи друг с другом в силу своих структурных особенностей. Другими словами, о сходстве/несходстве сравнения и метафоры следует

говорить, принимая во внимание степень выраженности признака сравнения. Мы склонны думать, что, если признак сравнения выражен имплицитно, например, “*She is like a flower*”, то можно утверждать, что это сравнение сходно с метафорой “*She is a flower*”, так как реципиенту предстоит установить общий признак в обоих случаях. Соответственно, если признак сравнения выражен эксплицитно, например, “*She is fragile like a flower*” или “*She is beautiful like a flower*”, то такое сравнение не имеет сходства с метафорой, так как реципиенту уже известны границы сходства. Сюда относятся и сравнения, в составе которых функционируют лексические средства *looklike/asif/asthough/resemble*: ср. *She looks like a flower – She looks beautiful like a flower/She looks like a beautiful flower. She resembles a flower – She resembles a beautiful flower*. Однако следует отметить, что исключения составляют сравнительные конструкции типа “*as Adj as*”, которые в силу своих структурных особенностей требуют наличия эксплицитно выраженного признака: “*She is as beautiful as a flower*”. Соответственно, сравнения подобной структуры не могут нести сходства с метафорой.

Как видим, зарубежные и отечественные исследователи не раз предпринимали попытку разработать поэтапный подход в изучении взаимоотношения (на логическом уровне) сравнения и метафоры.

В современной лингвистике наблюдается большое разнообразие подходов и направлений в изучении сравнения как языковой категории. Так, например, Л.М. Малых выделяет два подхода к изучению сравнения: логико-гносеологический (который она также называет классическим или традиционным) и когнитивный (или лингвокультурологический). Проанализировав оба направления, Л.М. Малых приходит к выводу, что при изучении категории сравнения показателем связи того или иного исследования категории сравнения с классическим подходом является рассмотрение данной категории как системноцентрической, с центром и периферией, а также, помещению в центр функционально-семантического поля сравнения грамматической категории степеней сравнения прилагательных и наречий. [3]

В последнее время ученые-лингвисты также выделяют функциональный подход к изучению категории сравнения. В рамках функционального подхода «исходной точкой исследования признаётся некоторое общее значение, а затем устанавливаются различные разноуровневые языковые средства, которые служат для выражения данного общего значения» [2].

Попытки описать функциональное поле сравнения на материале русского языка предприняты в работах Ю.Н. Власовой, М.И. Конюшкевич, О.В. Кравец, А.В. Николаевой, Е.М. Поркшеян, Е.В. Скворецкой и др.

Анализ направлений, представленных выше, показывает, что их многообразие можно объяснить тем, что исследуемое явление еще недостаточно изучено и представляет большой интерес для лингвистов разных школ и направлений. Сегодня сравнение в языке рассматривается с точки зрения синтаксиса, морфологии, стилистики, лексикологии, психолингвистики, лингвокультурологии и др. наук.

### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Теория метафоры [пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз.]; вступ. ст. исост. Н. Д. Арутюновой /общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Крылова, М.Н. Функционально-семантический анализ как основа системного исследования языковых единиц. Функционально-семантическая категория сравнения // Гуманитарные научные исследования: научно-практич. журнал. – 2013. – № 9. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/09/3736>. – (Дата обращения: 31.07.2014).
3. Малых, Л.М. Логико-гносеологический и когнитивный подходы к изучению категории сравнения в лингвистике // Вестник Удмуртского Университета. – 2012. –

Вып. 2. – Режим доступа: [http://vestnik.udsu.ru/2012/2012-052/vuu\\_12\\_052\\_12.pdf](http://vestnik.udsu.ru/2012/2012-052/vuu_12_052_12.pdf) (Дата обращения: 10.10.2013)

4. Румянцева, М.В. Типологические особенности компаративных конструкций (на материале русского и немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20/ Румянцева Марина Васильевна. – Челябинск, 2007. – 22 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Гергель Ольга Викторовна**, к.филол.наук по специальности 10.02.04 – Германские языки, доцент кафедры английского языка БГПУ им.М.Акмоллы

УДК 81.11

### ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ И КОНТЕКСТ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА

*Гумерова Н.Ж.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмоллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье исследуется связь фоновых знаний и контекста в произведениях Ф.С. Фицджеральда; останавливается на различных типах информации в художественном тексте; говорит о различиях между фоновыми знаниями и контекстом в структуре, средствах выражения и связях с текстом.

**Ключевые слова:** высокохудожественная проза, концепция, идея, пресуппозиция, фоновые знания, контекст, импликация, вербальные средства выражения.

### BACKGROUND KNOWLEDGE AND CONTEXT IN THE WORKS BY F.S.K. FITZGERALD

**Abstract.** The article studies the relationship between background knowledge and context in the works by F. S. Fitzgerald; it focuses on different types of information in a literary text; and runs about the differences between background knowledge and context in the structure, means of expression, and connections with the text.

**Key words:** high prose, conception, idea, presupposition, background knowledge, context, implication, verbal means of expression.

Уже не раз отмечалось, что огромное количество информации в высокохудожественной прозе содержит авторскую концепцию, то, что вызывает у читателя размышления, пробуждает воображение, так называемую глубинную идею или импликацию. На проблему соотношения фонового знания (пресуппозиции) и импликации текста можно взглянуть и с другой точки зрения.

Г.В. Чернов предлагает критерии их разграничения: пресуппозиция – это условие понимания эксплицитного компонента, а импликация – его семантическое заключение[цит. по Балина 1989 : 13].

Например, следующая строка из стихов А. Твардовского: «В лесу заметней стала елка» служит для создания образа желтеющего леса. Для извлечения такого подтекста необходимо наличие некоторого контекста и фоновых знаний. Описание осени в этом случае было бы контекстом, тот факт, что все деревья, кроме ели и сосны, желтеют осенью, является фоновым знанием.



Все усложняется, когда мы рассматриваем весь текст или литературное произведение. Как указывает Чернов, семантические выводы можно классифицировать на лингвистические, тезаурусно-когнитивные, ситуативные и прагматические. В формировании текста принимают участие все четыре типа выводов, но наиболее важными из них являются тезаурусно-когнитивные импликации, поскольку практически любой вывод может быть сделан на основе фоновых знаний о мире [Балина 1989].

Мы проанализировали романы книгу избранных рассказов Ф.С. Фицджеральда с целью найти соотношение фоновых знаний и контекста для полного понимания имплицитной и эксплицитной информации в тексте.

Давайте рассмотрим отрывок из рассказа «TheRichBoy»:

«Anson had met friends at five o'clock and drunk freely and indiscreetly with them for an hour. He left the Yale Club at a proper time, and his mother's chauffeur drove him to the Ritz, but his usual capacity was not in evidence, and the impact of the steam-heated sitting-room made him suddenly dizzy...

«Cousin Jo told me Anson was intoxicated».

«Oh, no...»

«Oh, yes. Cousin Jo says he was intoxicated. He told her he was French, and fell off his chair and behaved as if he was very intoxicated. I don't want you to come home with him» [Fitzgerald 1979 : 102-103].

Этот отрывок создает образ богатого и беззаботного, легкомысленного человека, который еще до свидания со своей горячо любимой девушкой предпочитает получить как можно больше удовольствия для себя, не думая о чувствах своей девушки и впечатлении, которое он мог бы произвести на ее мать своим поведением.

Чтобы прийти к такому выводу, необходимо присутствие некоторого контекста в произведении и читатель должен обладать определенными фоновыми знаниями. В этом случае описание поведения Энсона, диалог между матерью и двоюродным братом Паулы, а также Паула и ее мать, обсуждающие Энсона – сами события – составляют контекст.

Фоновые знания включают в себя информацию о том, что Йельский клуб – это очень привилегированный клуб, членами которого являются выпускники престижного Йельского университета, что только богатые люди могут иметь своего личного шофера, что в теплом месте пьяные люди становятся еще более пьяными и так далее.

Можно видеть, что фоновые знания по сравнению с контекстом имеют мало или вообще не имеют формальных средств выражения. Таким образом, тот факт, что Йельский клуб является привилегированным клубом в США, не имеет лексического указания. Только фраза «theimpactofthesteam-heatedsitting-roommadehimsuddenlydizzy» говорит о том, что наше утверждение о пьяных людях верно.

Что же касается структуры фоновых знаний в этом отрывке, то она не совсем ясна. С одной стороны, это можно рассматривать как событие: человек напивается и почти разрушает свою помолвку; здесь можно заметить экзоструктуру события как единицу фонового знания: агент – Энсон, его действия как реализацию события (или эндо-события): он пьет и ведет себя плохо и в результате этого эндо-события наступает пост-событие – мать Паулы откладывает их помолвку.

С другой стороны, здесь мы имеем дело с другой фоновой единицей знания – образом (или концепцией), который характеризуется большей конкретностью и поэтому ближе к данному тексту, чем к событию. Фоновые знания в свою очередь имеют здесь несколько видов:

1) коллективный – нечто известное о теме специального заявления всем членам какой-либо социальной, профессиональной или иной группы людей до получения этого сообщения;

2) социальный или тривиальный тип – что более важно для восприятия действительности и хранения информации в памяти [Шабес 1989].

Следующий отрывок взят из рассказа «TheIcePalace»:

«In the South an engaged girl, even a young married woman, expected the same amount of half-affectionate badinage and flattery that would be accorded a debutante, but here all that seemed banned. One young man, after getting well started on the subject of Sally Carrol's eyes, and how they had allured him ever since she entered the room, went into a violent confusion when he found she was visiting the Bellamys,- was Henry's fiancée. He seemed to feel as though he had made some risqué and inexcusable blunder, became immediately formal, and left her at the first opportunity» [Fitzgerald1979 : 84].

Это собирательный образ процветающего, благовоспитанного Североамериканского общества, которое во многих аспектах сильно отличается от Южного, представленного, соответственно, молодым человеком и Салли Кэррол.

Чтобы сделать такой вывод, нужно иметь в виду американскую историю как фоновое знание, что южные и северные штаты развивались, и их процветание основывалось на совершенно разных вещах: промышленной деятельности Севера и хлопковых плантациях, рабстве Юга и так далее. Это частично вербализуется через весь отрывок и доказывает тот факт, что фоновое знание может быть вербализовано.

В то же время их танец и его поведение после того, как он узнал, что Салли Кэррол занята, определяют контекст этого отрывка. Кроме того, мы можем обнаружить, что такое отношение к чьей-то невесте сегодня не распространено, и это доказывает утверждение о том, что фоновое знание подвержено «социальному забвению» с течением времени и, следовательно, изменению реалий окружающего мира. Очень часто переводчики произведений, написанных давно, сталкиваются с этим явлением.

И конечно, этот отрывок читается как-то иначе, чем начало рассказа, где автор дает описание Салли Кэррол в ленивый жаркий сентябрьский полдень, и этот предварительный контекст облегчает нам понимание ее характера. Таким образом, границы контекста расширились, поскольку исследуемый отрывок находится не в самом начале и становится возможным делать не только тезаурусно-когнитивные выводы, но и ситуативные, исходя из предконтекста (когда мы знаем, о ком идет речь в этом отрывке).

Соотношение между фоновым знанием и контекстом остается прежним: фоновое знание – это условие понимания имплицитной составляющей текста. Она объективна для данного времени и места, хотя и связана в то же время с данным текстом. Контекст также служит для лучшего понимания образов в рассказе, но чисто лингвистический контекст объективен только для этого текста.

И снова фоновое знание имеет меньше вербальных средств выражения, чем контекст. Эти маркеры контекста таковы: «помолвленная девушка», «здесь все казалось запретным», «ему казалось, что он совершил какую-то рискованную и непростительную ошибку» [Fitzgerald 1979 : 84] и так далее.

Через весь рассказ повторяются слова «Юг» и «Север». Таким образом, они становятся не только названиями географических точек, но и придают им какой-то новый смысл. Это символ противостояния двух культур, которые начали смешиваться, но все еще имеют разные представления о жизни. Каждое последующее употребление слова, фразы сознательно или бессознательно добавляется читателем к предыдущему употреблению этого слова и фразы. Семантический объем слова растет, и в сознании читателя эта ассоциативная «цепочка» смыслов, реализованных в том или ином микроконтексте, развивается из смысла, зафиксированного в словарях. Таким образом, контекст проявляет такую важную текстовую категорию, как связность.

В рассказе «TheSwimmers» главный герой Генри Марстон возвращается в Америку с двумя сыновьями и женой-француженкой после того, как он научился плавать у американской девушки в Сен-Жан-де-Люз, курорте на берегу Бискайского залива во

Франции. Плавание учит его бороться за свои права, быть более мужественным, не смиряться с неверностью жены и всепобеждающей властью денег, богатства.

В США он вновь встречает эту девушку:

«Lying in the sun, they talked like old friends, not about races and manners and the things that Henry brooded over Choupette, but rather as if they naturally agreed about those things; they talked about what they liked themselves and about what was fun. She showed him a sitting-down, standing-up dive from the high spring board, and he emulated her inexpertly – that was fun. They talked about eating soft-shelled crabs, and she told him how, because of the curious acoustics of the water, one could lie there and be diverted by conversations on the hotel porch» [Fitzgerald1979 : 169].

Очевидно, что эти два человека понимают друг друга гораздо лучше, чем Генри и его жена Шупетта. Это понимание проистекает из того факта, что они оба американцы и сохранили то демократическое чувство, с которого началась эта страна, и ту достаточную смелость пионеров, борющихся за свою жизнь в будущих США. Но такой информации в тексте нет! Читатель лишь суммирует свои собственные фоновые знания о США и о том, как Генри мог встретиться с Шупеттой и почему он живет в Париже: после Первой мировой войны многие американцы остались в Европе. Их взгляды на жизнь, мировоззрение существенно изменились, но европейцами они не стали – это так называемое «потерянное поколение», хотя Фицджеральд считал предыдущее поколение, не испытавшее ужасов войны, «потерянным». Вот почему в Париже было так много американцев: одни участвовали в войне, другие приехали после нее в Европу и жили там. И читатель также суммирует контекст этой истории, в процессе чтения и понимания.

Таким образом, фоновое знание и в этот раз не выражается напрямую, тогда как контекст включает в себя весь рассказ, все его вербальные знаки и тесно связан с данным текстом.

После прочтения произведений Ф.С. Фицджеральда, мы можем констатировать, что наряду с некоторой очевидной, поверхностной текстовой информацией в каждом художественном тексте присутствует огромное количество имплицитной информации.

Такого рода информация необходима для адекватной расшифровки идеи текста и авторского замысла. Лежащая в основе идея (подразумеваемая информация) как семантический вывод может быть получена только на основе фоновых знаний и контекста.

Мы можем утверждать, что фоновое знание и контекст – это разные вещи, основные различия между ними:

1) структурное: фоновое знание состоит из психологических, абстрактных единиц (преимущественно событий и образов); контекст конкретен, и его структура – это структура текста, в котором он используется;

2) применительно к тексту: фоновое знание объективно для данного времени и места; контекст объективен для данного текста;

3) вербальная реализация: фоновые знания актуализируются редко; контекст выражается единицами языка – словами, словосочетаниями и предложениями.

Процесс понимания текста имеет следующую форму:

1) человек воспринимает некоторые факты и реалии, анализирует их, строит общие и абстрактные схемы, заносит их в свою память;

2) он извлекает это знание из своей памяти и отождествляет его с конкретной сценой, будь то в реальности или в книге, фильме.

Чем больше запас фоновых знаний у человека, тем лучше и полнее происходит понимание текста. Фоновые знания включают в себя различные типы знаний, например исторические, лингвокультурологические и т.п.

Нормальный процесс понимания текста опирается на фоновые знания читателя и использует макроконтекст всего художественного произведения, который состоит из нескольких микроконтекстов эпизодов текста.

### Список литературы

1. Балина Е. Б. Импликативность текста, подтекст и трудности перевода // Коммуникативный инвариант перевода в текстах различных жанров: сб. науч. трудов. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1989. – Вып. 343. – С. 58 -64.
2. Шабес В. Я. Событие и текст. – М.: Высшая школа, 1989. – 173 с.
3. Fitzgerald F.S.K. Selected Short Stories. – М.: Прогресс, 1979. – 357 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Гумерова Наиля Жановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка БГПУ им. М. Акмуллы.

УДК 81-22

### ЖАРГОН И ЕГО КЛАССИФИКАЦИЯ В ЛЕКСИКОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Давлетишина С.М., Куртжемилёв Э.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности жаргонной лексики, раскрывается термин «жаргон», его значения и характеристика функционирования в современном французском языке, а также раскрываются современные подходы к классификации жаргонов.

**Ключевые слова:** жаргон, лексика, социолект, подход, классификация

### JARGON AND ITS CLASSIFICATION IN THE LEXICOLOGY OF THE FRENCH LANGUAGE

**Abstract.** the article focuses on the features of jargon, reveals the term “jargon”, its meanings and characteristics of functioning in the modern French language, and the article highlights modern approaches to the classification of jargon.

**Key words:** jargon, vocabulary, sociolect, approach, classification

Каждый язык имеет свои особенности. В социальном отношении он изменяется в самых различных направлениях. Вариативность речи человека может зависеть от различных аспектов его жизни: уровня образованности, рода занятий, круга интересов и т.д. Принадлежность к определённому обществу, социальный статус, среда, где человек находится, также содействуют появлению определённых речевых особенностей. Вместе с лексикой, соответствующей общепринятым языковым нормам, в любом языке существует огромный пласт лексики, выходящей за их пределы и при этом постоянно меняющейся и развивающейся, называемой жаргоном.

Жаргонизмы стали использоваться в человеческой речи вместе с появлением этой самой речи. Как только человек научился говорить, в его словарный запас вошли слова, характеризующие его принадлежность к той или иной социальной группе, объединённой общими интересами. Следовательно, жаргон может возникнуть в любом коллективе. Например, существует жаргон школьников, молодёжный и военные жаргоны, жаргоны представителей какой-либо профессии и многие другие.

Причины появления жаргонных слов разнообразны. Принято считать, что жаргон возникает с целью обособления какой-либо группы людей и стремления к

специфической для данного коллектива речевой экспрессии, к выражению особого отношения к жизни – ироничного, пренебрежительного, презрительного, к участию в своеобразной коллективной языковой игре, заканчивающейся, когда человек выходит из данного коллектива.

В современной лингвистике термин «жаргон» имеет достаточно четкое определение. Проанализировав толкования жаргона, встречающиеся в отечественной лингвистике, можно отметить, что все они более или менее идентичны.

Если суммировать все трактовки жаргона русскоязычными лингвистами, можно вывести следующее единое определение данного понятия. Понятие «жаргон» обозначает речь социальной или профессиональной группы, объединенной общими интересами, которая отличается от общеразговорного языка.

Более глубоко объяснение данного понятия целесообразно начать с этимологии слова. Принято считать, что французское слово «jargon» произошло от латинского «gagrire», в значении «щебетать», которое использовалось для описания непонятной слушателю речи. В среднеанглийском языке также был глагол «jargoupen», имевший аналогичное значение. Кроме того, слово может происходить от старофранцузского «jargon» – щебетание птиц [4; 145].

Таким образом, из информации представленной выше можно сделать вывод, что, являясь одним из социальных диалектов, жаргон служит средством идентификации принадлежности говорящего к определённому сообществу, члены которого объединены общими интересами, профессией и т.д. Иными словами, формируя жаргон, различные группы людей тем самым обособливаются от остальных членов языкового сообщества. «Основным средством реализации данного процесса является создание лексики, которая будет непонятна любому индивиду, находящемуся за пределами конкретно взятого сообщества. В то время как для постороннего социальной группе человека жаргон фактически не несет никакой информационной ценности, в ее рамках он крайне информативен» [2; 68].

Жаргон не обладает собственной грамматической и фонетической системой [2].

Что касается формирования жаргонной лексики, то она формируется на базе литературного языка посредством словообразовательной и семантической обработки слов литературного языка, а именно метафоризация, переосмысление, звуковое усечение и так далее. Еще одним источником формирования жаргонной лексики является усвоение иноязычных слов или морфем [5].

На данный момент ученые и филологи выделяют множество групп и видов жаргонизмов, перечислить их все очень сложно. Однако из всего, что представлено выше, можно сказать, что жаргонный язык используется людьми из разных социальных групп. Это люди и из низших слоев общества, куда относится воровской жаргон, жаргон уголовников и т. д., и из высших слоев общества (жаргон политиков, музыкантов и т. п.). Кроме того, выделяется ещё, например, молодежный жаргон, который совмещает признаки множества других видов жаргона, и сейчас является одним из самых распространённых. Несмотря на существование различных классификаций жаргонизмов, главным образом все жаргонные слова можно разделить на общие и специальные.

В статье Н.В. Астаховой выделяются следующие группы жаргонизмов: общий и специальный жаргоны.

Основанием для выделения этих групп в данной статье служит наличие признака строгой групповой принадлежности.

Понятие «общий жаргон» заключается в том, что лексические и фразеологические единицы, относящиеся к этой категории, не выполняют своей конспиративной функции, следовательно, они теряют признак принадлежности к группе. Другими словами, они выходят за рамки ограниченного социального круга, где

употребляются эти жаргоны. Общий жаргон характерен для языка средств массовой информации, он понятен большинству населения [1].

Специальный жаргон представляет собой язык какой-либо отдельной социальной группы, который служит обособлением данной группировки и, как правило, характеризуется некоторой степенью конспиративности. Главным отличием от общего жаргона является специфичность лексических единиц, что приводит к чуждости разговорному языку. Специальный жаргон может употребляться при общении людей, не связанных со специфической социальной группой и может появиться в текстах СМИ с целью цитирования и стремлением автора к большей экспрессивности [1].

Жаргон принято разграничивать профессиональной обусловленностью. На основании этого компонента в своей статье Астахова выделяет профессионально-специфичные жаргоны и социально-специфичные жаргоны.

К профессионально-специфичным жаргонам относится компьютерный жаргон, журналистский жаргон, коммерческий ит.д. Профессионально-специфичные жаргоны образуются в результате практической необходимости, характерными признаками являются экспрессивность и стилистическая окрашенность. Такие жаргоны в некоторой степени повторяют терминологию профессиональной сферы, не выражая научных понятий и не образуя систему понятий [6]. Профессиональный жаргон употребляется участниками профессиональной группы преимущественно в ситуациях неофициального общения и маркируют представителя той или иной профессии за пределами рабочей сферы [1].

Социально-специфичные жаргоны характеризуются социальной ограниченностью каких-либо групп от общества. К данному виду жаргона относятся:

- уголовный (воровской) жаргон, известный и как арго, например: acgé – осторожно! шухер!, algarade – выходка;
- молодёжный жаргон, например: lepote – lecorain (приятель), lebi-bop – letéléphonedepoche (сотовый телефон);
- школьный жаргон, например: dab, daron – père (отец), dabesse, daronne, doche – mère (мать);
- жаргон улиц: ben – etbien (хорошо), crevé – trèsfatigué (очень уставший)

Особенности этих жаргонов похожи на профессиональный жаргон, но их разнообразие не ограничивается, так как причина их формирования может быть любой, например, возраст и пол участников или даже некое общее занятие и увлечение. Однако функциональный компонент здесь является более важным, чем в вышеназванной категории [1].

Можно привести другую классификацию жаргонной лексики, автором которой является В.В. Колесина [3; 42]:

1) групповые (корпоративные) жаргоны, для которых характерно возникновение в группах людей, тесно связанных в каком-то ни было аспекте. Формы связи могут быть самыми различными. Особенность этих жаргонов заключается в том, чтобы эта связь соединяла и связывала людей между собой в одну группу. Примером могут служить обучение в институте или школе, военная служба, занятие спортом и т.д.

2) жаргоны преступного мира. Они употребляются в сферах, где люди принадлежат к уголовному миру, обычно отбывают срок наказания в тюрьмах, лагерях или занимаются преступной деятельностью на свободе. Несмотря на наличие территориальных разновидностей, этот жаргон обладает относительным единством.

Таким образом, жаргон имеет особый состав слов и выражений, для него характерна экспрессивность оборотов, особое использование словообразовательных средств, а также наличие цели обособить определенную группу людей от остальной части языкового сообщества, посредством наделения этих слов тайным, понятным только для членов этой группы смыслом.

### Список литературы

1. Астахова Н.В. Классификация жаргонизмов: современные подходы / Н.В. Астахова // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 2 (21). – С.8-15.
2. Быков В.И. Жаргоноиды и жаргонизмы в речи русскоязычного населения («Новые» слова и значения в современном русском языке) / В. Быков // Русистика. – 1994. – № 1-2. – С. 85-95.
3. Колесина В.В. О некоторых особенностях игры слов в рекламном и публицистическом тексте / В.В. Колесина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М.: 2002. – № 3. – С. 39-49.
4. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / под ред. Б.А. Серебренникова.–М.: Наука, 1970,– 604 с.
5. Хвесько Т.В., Мастерских С.М. Интерпретация субстандартной лексики / Т.В. Хвесько, С.М. Мастерских // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 2 (031) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-substandartnoy-leksiki>
6. ArgotfrançaispourlesRusses [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.russki-mat.net/page.php?l=FrRu&a=C>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Давлетшина Светлана Мансафовна, к.филол.н, доцент ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»
2. Куртжемилъ Эльзара Сейрановна, студентка 4 курса ИФОМК ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»

УДК 811.161.1.271

### ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

*Зуева В.О., Фомина Ю.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие «языковой портрет» сквозь призму уровневой модели языковой личности. На материале письменных речевых произведений блогера Юлии Инаморы описаны композиционные и языковые (фонетические, лексические и грамматические) особенности текстов современного пользователя сети Интернет и составлен его языковой портрет.

**Ключевые слова:** языковой портрет, языковая личность, блог.

### LANGUAGE PORTRAIT OF AN INTERNET USER

**Abstract.** This article discusses the concept of «language portrait» through the prism of a level model of a linguistic personality. Compositional and linguistic (phonetic, lexical and grammatical) features of texts of a modern Internet user are described on the basis of the written speech works of the blogger Julia Inamora and her linguistic portrait is made.

**Key words:** language portrait, language personality, blog.

В современном языкознании реализуется принцип антропоцентризма, основанный на стремлении исследовать лингвистические явления в тесной связи с носителем языка. Такой научный подход все чаще приводит к осмыслению понятия «языковая личность» с позиции изучения характеристик человека, проявляющихся в процессе порождения и восприятия им речи, что в свою очередь предполагает создание языкового портрета говорящего. Наиболее последовательно концепция языковой личности представлена в работах Ю.Н. Караулова [2; 3; 4]. Исследователь описывает модель, на основании которой можно оценить коммуникативные способности индивида на вербально-семантическом, лингвокогнитивном и прагматическом уровнях. Такой ракурс рассмотрения носителя языка рождает трактовку языковой личности как «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [2].

Уровневый анализ языковой личности позволяет составить комплексный языковой портрет конкретного автора речевых произведений или группы таких лиц. Во-первых, можно оценить устные и письменные высказывания индивида с точки зрения коммуникативного качества богатства речи: каков объем словарного запаса носителя языка, насколько его тексты отличаются разнообразием слов, грамматических форм, словосочетаний, фразеологизмов, оборотов речи, синтаксических конструкций, типов предложений. Высокий уровень владения языком отличает автора письменного произведения, представляющего собой развернутую речь с использованием богатого языкового материала. Если устная речь индивида соответствует критериям грамотности, ясности, логичности, доступности, направленности на адресата, то можно сказать, что говорящий обладает навыками публичной коммуникации, демонстрирует ораторские способности. Во-вторых, в речи человека обнаруживаются его социальные характеристики (возрастные, гендерные, статусные, профессиональные), отражается уровень образования и общей культуры, сфера интересов, увлечений. Например, по наличию в речи собеседника специальной лексики и профессиональных терминов можно понять, кем работает этот человек, чем интересуется, каков уровень его энциклопедических знаний. В-третьих, модель языковой личности выявляет целевую, мотивационную установку индивида на процесс коммуникации, создание и восприятие текстов: в речевых отрезках заключена информация относительно коммуникативного намерения говорящего, позиции автора устного или письменного произведения, объекте его внимания, используемых приемах взаимодействия с адресатом и воздействия на него в целях формирования определенного мнения. Итак, создание языкового портрета личности осуществляется в ходе анализа текстов в плане использования в них единиц всех языковых уровней (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического), однако главным в описании языкового портрета считается выделение именно отличительных черт речи носителя языка.

В качестве материалов языкового портретирования лингвисты рассматривают разные формы и жанры речи. На современном этапе развития общества активна Интернет-коммуникация, в рамках которой общение происходит в основном посредством письменного текста, а блоги как сетевые дневники реализуют функцию некоего индивидуального виртуального пространства, созданного для самовыражения [1, 152]. При изучении языковой личности пользователя сети Интернет большое значение приобретает такая особенность коммуникации, как анонимность, когда блогер может создать имидж посредством своего Интернет-дневника, и общественность будет воспринимать индивида только по создаваемым им текстам и содержанию материала, то есть у человека появляется возможность менять образ или поддерживать свой статус с помощью блога.



В данной статье предпринята попытка формирования языкового портрета пользователя сети Интернет Юлии Инаморы, которая ведет свой блог в Живом Журнале (LiveJournal). Следует отметить, что данный блог не привязан к определенной тематике. Автора в большей степени интересует информация относительно социального взаимодействия и повседневной жизни, рассматриваются вопросы установления и поддержания отношений между людьми, проблемы брака, здоровья, поиска гармонии и т.д. Основной адресат блога составляет женская аудитория разных возрастов, однако встречаются статьи, полезные и для мужчин.

Большинство статей блога Юлии Инаморы имеют классическую композицию. Автор, соблюдая законы создания текста, использует заглавие как значимый элемент речевого произведения в целях привлечения внимания публики. Часто заголовки статей блогера представляют собой вопросительные или побудительные предложения, включают цифровые данные, тем самым интригуют других пользователей сети Интернет, вызывают интерес с их стороны к прочтению текста: *Почему ваши попытки заниматься фитнесом провалились?; Просто оставьте мужчину в покое!; 5 привычек, которыми женщины сами себя обесценивают.* Вступление текста также играет важную роль для блога: по ознакомлению с ним пользователь решает, стоит ли читать статью дальше. Тексты Юлии Инаморы начинаются конструкциями, содержащими указание на адресата: *Вам кажется... Однако этого не происходит; Вы когда-нибудь наблюдали, как отдыхающие выбирают себе еду на курортах?* Если актуальные сведения передаются в виде списка или перечня, то автор отказывается от введения и сразу переходит к основной части, экономя время восприятия информации аудиторией. Когда объем текста статьи больше обычного, автор членит его на блоки и выделяет подзаголовки, структурирующие информацию, облегчающие ее осмысление и кратко передающие содержание абзацев. Известно, что эффективность прочтения текста повышается при его грамотном графическом оформлении; в данном случае Юлия Инамора отделяет части статьи пустыми строками, причем отступы в начале абзацев отсутствуют. Заключение содержит краткое обобщение информации, описанной в статье, или рекомендации, предлагаемые читателям: *Поверьте, без них вам даже легче станет.* Зачастую, в конце статьи автор адресует вопросы читателям, чтобы организовать обратную связь, узнать мнение людей по обсуждаемой проблеме: *Девушки, а вас мужчины просили возвращать подаренное? Как вы реагировали на такие просьбы?* Особое значение оформлению статьи блога придают элементы мультимедиа, к ним относятся видео- и аудиозаписи, изображения, презентации, анимация и др. Такое наполнение блога работает на его визуальную привлекательность, дополняет тексты, наглядно передает главную идею заметки. Юлия Инамора активно использует изображения в своем Интернет-дневнике, каждая статья сопровождается качественным изображением, соответствующим содержанию текста.

Языковой портрет блогера включает описание особенностей его речи в области фонетики и орфоэпии. В отношении текстов блогера Юлии Инаморы фонетические особенности могут быть охарактеризованы только на основе стилистических, в том числе графических черт, присущих ее письменным речевым произведениям. По нашим наблюдениям, письменная речь блогера не отражает тех или иных фонетических предпочтений в области использования согласных или гласных звуков, их сочетаний в словах, а длительность звуков никак не оформляется графически. Эмоциональность речи и акцентирование внимания на деталях выражается посредством постановки знаков препинания – восклицательного и вопросительного, а также при их совместном употреблении. Несмотря на то, что блогер Юлия Инамора придерживается грамотной письменной речи, нельзя утверждать, что и устная речь автора в полной мере соответствует орфоэпическим правилам.

Лексические особенности речи блогера отражаются в смешении книжной и разговорной лексики в узком контексте, включении жаргонизмов: *Причем бытовуха у*

них всегда **в приоритете**; *Тусовка была веселая, масштабная*. Заимствованные слова и неологизмы, окказионализмы придают текстам Юлии Инаморы образность: *Это уже будет не женщина, а киборг какой-то; Она любит плохишей, которые сами ее френдзониат и заставляют страдать*. Эмоционально-экспрессивное содержание речи усиливается за счет использования разнообразных фразеологизмов: *Первые пару лет все у них было неплохо, жили душа в душу, работали, путешествовали; Некоторых дам хлебом не корми, но дай посоревноваться с мужчинами*. В целом, лексико-фразеологический состав текстов блогера соответствует речевой ситуации Интернет-общения, в которую он включен.

Особенности текстов Юлии Инаморы на уровне морфологии связаны с использованием разных частей речи в целях выражения оценки, положительного или отрицательного отношения к тому или иному явлению. Наиболее продуктивны в этом плане имена прилагательные: *Некоторое время назад она познакомилась с интересным симпатичным парнем; К сожалению, большинство наших граждан – безответственные и легкомысленные инфантилы...* Выразить оценку автору также помогают наречия: *Вы будете выглядеть не стройно, а смешино; Мало того, что это неудобно, так еще и совершенно непривлекательно*. Значимая роль отводится личным местоимениям: с их помощью блогер обращается к читателям, организует коммуникацию: *В итоге весь период разлуки вы толком и не работаете, и не отдыхаете, потому что ничего вам не в радость*. Различные частицы позволяют передать отрицание, усилить речь автора, указать на призывность речи: *Не всегда причина, которую вам озвучивают вслух, является настоящей; Ведь уважающая себя женщина не станет жить с тем... Пусть ищет себе другую*. Союзы выполняют функцию средств связи в тексте и в исследуемом блоге нередко выносятся в начало предложения: *Но вот в чем загвоздка: чем больше некоторые дамы стараются, тем меньше их порой ценят; И вернуть также можно при желании. Но недовольство копится, раздражение растет*.

Синтаксис блога Юлии Инаморы характеризуется разнообразием синтаксических конструкций. Ее статьи отражают признаки книжного стиля, поскольку включают значительное количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, деепричастных оборотов: *А некоторые вообще возят детей без кресел, не задумываясь об опасности, которой они подвергают своих детей*. Кроме того, Юлия Инамора прибегает к использованию синтаксических конструкций, осложняющих структуру предложения, среди них выделяются ряды однородных членов, в основном сказуемых: *Один мальчик спокойно сидел и ел свой завтрак, а ребенок из другой семьи никак не хотел успокаиваться, швырялся игрушками, которыми родители пытались его отвлечь*. В текстах автора блога представлены и элементы разговорного стиля, в частности, использование односоставных (*Ей было комфортнее в пуховике; Ее не взяли*) и неполных предложений (*Не думаю; Есть*). Вводные слова передают оценку автора, его отношение к описываемому событию, апеллируют ко мнению других людей: *Возможно, делается это с целью показать обществу; Если есть повод, конечно; Безусловно, только вам решать, как себя вести и что делать*. Риторические вопросы не только повышают эмоциональность речи блогера, но и применяются для акцентирования важности заявления, обращения внимания читателей на обсуждаемую тему: *Что вообще это было? А что по факту?* С целью выражения разных чувств – удивления, возмущения, восторга – Юлия Инамора употребляет в тексте восклицательные предложения: *Мелочь, а приятно!; Следующий!; А это же кошмар!*

Таким образом, анализ блога Юлии Инаморы на портале Живой журнал (Livejournal) позволил выявить, что в большинстве случаев в ее текстах выдержана классическая структура: заглавие, введение, основная часть и заключение. К каждой статье подобраны яркие изображения, раскрывающие главную тему речевого произведения. Весь блог устроен так, чтобы привлекать внимание читателей, увеличивать долю подписчиков. Языковой

портрет блогера характеризуется рядом речевых особенностей: автор статей владеет нормами орфографии; в письменной речи графически не отражаются индивидуальные фонетические черты; лексика включает элементы как книжного, так и разговорного стилей, а иноязычные единицы, в том числе принадлежащие молодежному жаргону, придают речи красочность и живость. Автор старается избегать специализированных и сложных терминов, что делает блог доступным и понятным многим читателям. Разнообразие в использовании частей речи, отдельных грамматических форм и синтаксических конструкций способствует передаче информации, оценке событий, выражению авторской позиции и успешному взаимодействию с аудиторией.

#### Список литературы

1. Казнова Н.Н. Сетевые дневники как новый вид реализации личности // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 150-156.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
3. Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность»? // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995. – С. 63-65.
4. Караулов Ю.Н., Красильникова Е.В. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3-8.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Зуева Влада Олеговна**, студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа).
2. **Фомина Юлия Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания ФГБОУ ВО

УДК 811.161.1.271

#### ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Иванова Т.И., Фомина Ю.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Данная статья рассматривает одну из важных проблем лингвоэкологии – культуру речевого общения современной молодежи. Отмечается, что школьники и студенты часто выбирают в качестве формы коммуникации со сверстниками сленг. Сленг оказывает влияние на формировании языкового сознания подрастающего поколения и препятствует освоению говорящими норм русского литературного языка.

**Ключевые слова:** лингвоэкология, речевая культура, сленг.

#### PROBLEMS OF LINGUOECOLOGY IN YOUTH ENVIRONMENT

**Abstract.** This article considers one of the important problems of linguoecology – the speech communication culture of modern youth. It is noted that schoolchildren and students often choose slang as a form of communication with their peers. Slang influences the formation of the language consciousness of the younger generation and prevents speakers from learning the standards of the Russian literary language.

**Key words:** linguoecology, speech culture, slang.

С конца XX в. в зарубежной лингвистике появляется и активно развивается направление экология языка (лингвоэкология или эколингвистика), название которого впервые применяет в научной литературе известный американский ученый Э. Хауген в 1972 г. Он связывает понятие «экология языка» с исследованием взаимодействия между любым данным языком и его окружением, то есть обществом, использующим этот язык как один из своих кодов [3, с. 325]. В России лингвоэкология как направление лингвистики оформляется в начале 90-х гг. XX в., основной предпосылкой этому служит снижение уровня речевой культуры представителей разных социальных слоев, носителей русского языка. Лингвисты полагают, что «состояние русской речи, особенно речи молодежи, свидетельствует о нравственном неблагополучии общества, о снижении интеллектуальной планки» [1, с. 35]. Особую роль в процессе регресса языковой культуры играет негативное речевое влияние средств массовой информации на молодых людей, у которых еще не сформировались стабильные навыки речевого этикета, не усвоились нормы литературного типа языковой культуры, не выработался культурно-ценностный иммунитет. Устная и письменная речь политиков, артистов, спортсменов и других медийных лиц воспринимается молодым поколением как эталонная, хотя при этом она носит оттенок разговорности, включает жаргонные, просторечные, вульгарные и даже бранные элементы. Именно средства массовой информации, транслирующие явления языкового манипулирования, языковой агрессии, криминализации языка, использования лингвоцинизмов, становятся объектом исследования лингвоэкологии. Процесс формирования речевой культуры осложняется тем, что в молодежном сообществе активна Интернет-коммуникация: развитие новых особых способов передачи информации на расстоянии приводит к демократизации всего языкового пространства, в результате чего языковые нормы и литературные стандарты ослабевают.

Описывая состояние речевой культуры современных школьников и студентов следует принять во внимание саму форму языка общения, которую они избирают при взаимодействии со сверстниками. В данном случае речь идет о сленге. Сленг – это «практически открытая подсистема ненормативных лексико-фразеологических единиц разговорно-просторечного языка, его стилистическая разновидность, или особый речевой регистр, предназначенный для выражения усиленной экспрессии и особой оценочной окраски» [2, с.24]. Элементы сленга часто представляют собой преобразованные, переосмысленные фонетические, семантические и грамматические единицы общенародного языка, поэтому они во многом нарушают традиционную литературную норму; другие образованы по моделям, существующим в русском литературном языке, но не входят в его состав ввиду своей яркой оценочности, например: *альфач* – ‘человек, уверенный в себе’ от *альфа самец* – ‘мужчина, который привык во всем и всегда доминировать’; *ванговать* – ‘предсказывать, угадывать’ от имени известной болгарской предсказательницы Ванги. Некоторые общеупотребительные русские слова в сленге получают новое осмысление, в частности единица *баян* имеет языковое значение ‘музыкальный инструмент’, а в сленге это слово используется для указания на известную шутку, мем, контент, который человек уже видел и знает. Отсюда образуется словосочетание *запостить баян* – ‘опубликовать или отправить сообщением давно известную всем шутку’.

Одним из способов пополнения словаря молодежного жаргона является процесс заимствования единиц как из других языков, в частности английского, так и из других социолектов. На сегодняшний день в речи молодежи продуктивны следующие лексемы, образованные на основе англицизмов: *рофлить* – ‘хохотать, веселиться, шутить’ от англ. аббревиатуры *ROFL* – *rolling on the floor laughing* – ‘катаюсь по полу от смеха’; *хе́йтер* – ‘враг, недруг, склочник, тот, кто придирается к любой мелочи, даже если все сделано хорошо’ от англ. *hate* – ‘ненависть’; *халивар* / *халивор* – ‘горячие споры среди представителей конкурирующих направлений, стилей, идеологий’ от англ.

*holy war* – ‘Священная война’; *чекнуть* – ‘посмотреть, проверить’ от англ. *check* – ‘проверить’; *на изи* – ‘легко’ от англ. *easily* – ‘без труда, легко’; *пруфить* – ‘доказывать’ от англ. *proof* – ‘доказательство’. Попадая в русский сленг, изначально нейтральные в английском языке единицы могут приобретать ироническую или пренебрежительную окраску. Так произошло со словами *агриться* – ‘злиться’ от англ. *angry* – ‘сердитый’; *флексить* – ‘танцевать, двигаться под музыку’ и *низкий флекс* – ‘немодный, небогатый’ от англ. *flex* – ‘сгибать’; *юзать* – ‘использовать’ от англ. *use* с таким же значением; *сделать по фасту* – ‘быстро’ от англ. *fast* – ‘быстро’; *лайтовый* – ‘легкий, простой’ от англ. *light* – ‘легко’.

Виртуализация общества, обусловленная развитием мультимедийных технологий, выступает важным условием расширения границ использования сленга. Это объясняется тем, что молодое поколение первым начинает воспринимать новшества и давать им собственные названия, например: *шиптерить* – ‘создавать романтические отношения между героями фанфика (несуществующими героями)’, ср. англ. *relationship* – ‘отношения’; *вейпер* – ‘человек, курящий электронную сигарету’ и *парить* – ‘курить электронную сигарету’. Следствием технического прогресса, позволяющего организовать дистантное общение, в том числе в социальных сетях, объясняется наличие сочетаний сленгового характера *го в конфу* или *погнали в конфу* – ‘приглашение к аудио- или видеоконференции с участием более двух человек’ от лат. *confer* – ‘собирать в одно место’; *кидаю тебе челлендж* – ‘просьба выполнить сложное, необычное задание’ от англ. *challenge* – ‘бросить вызов’. Часто в речи молодежи встречаются слова *шпилить* – ‘играть в компьютерную игру’ от нем. *Spielen* – ‘играть’; «*хайпожор*» – ‘человек, который старается направить самые обсуждаемые темы в сети Интернет или за ее пределами на самого себя, тем самым увеличить себе просмотры, рейтинги, привлечь рекламодателей’ от англ. *hype* – ‘обман, надувательство’. Общая критическая обстановка в сленговой культуре рождает комичные образования, типа: *ламповая* – ‘идеальная’, *няша* – ‘милая’, *сасный* – ‘крутой’, *орать* – ‘очень сильно смеяться’, *потрачено* – ‘все испорчено’. Юмор в слове строится на конфликте смыслов, на столкновении того, что в норме несопоставимо. Раскрывая суть семантической алогичности в слове, человек испытывает удовлетворение, ему становится смешно. Подражание музыкальным кумирам также рассматривается в качестве фактора закрепления новых сленговых единиц в лексике студентов и школьников. Ярким примером служит слово *зикере*, получившее распространение в речи с 2017 г. благодаря популярному среди молодежи реперу LilPump. Данное слово происходит от английского словосочетания *Let's get it* – ‘давай, возьми это’, которое трансформировалось в *Let's giret* и позже приобрело более широкое значение ‘давай, сделай это’.

Наряду с Интернетом обогащение молодежного жаргона происходит за счет влияния, оказываемого на него со стороны телевидения. Отмечается, особая тенденция многих телесериалов и передач разного формата – интерес к жизни представителей уголовного мира. Молодежь перенимает те номинации криминального аргю, которые транслируются с телеэкранов, что приводит к смешению словарного состава сленга и тюремного жаргона. Так, в языке молодого поколения частотны выражения *поясни за шмот* – ‘требование обосновать наличие конкретной одежды или какого-нибудь атрибута’; *забить* – ‘отказаться от чего-нибудь, что-то пропустить, или пожелание перестать волноваться’; *вчес* – ‘обман, ввод в заблуждение’; *фарту масти* – пожелание удачи. Популярным среди подростков становится сравнение школы с местом заключения: *зона* – ‘школа, профессионально-техническое училище’; *хозяин* – ‘директор школы’; *чабан* – ‘классный руководитель’. Появление тюремных лексем в речи школьников может свидетельствовать о том, что они переносят уголовные нормы, традиции в учебную коммуникацию: *братва* – ‘преступный мир, криминальная группировка’; *вор в законе* – ‘профессиональный преступник, руководящий

уголовниками и соблюдающий воровские традиции»; *заказуха* – ‘заказное убийство’; *наварить* – ‘заработать деньги’; *наезд* – ‘угроза, шантаж; вымогательство’; *права качать* – ‘диктовать свою волю, отстаивать свои интересы’; *халява* – ‘получение чего-либо бесплатно’; *чернуха* – ‘ложь; грязное дело’. Велико негативное воздействие арго на подростков, у которых еще не сформировалась психика, критическое восприятие действительности, ценностные ориентиры.

Таким образом, процессы, происходящие в обществе, безусловно оказывают влияние на жизнедеятельность молодого поколения и язык молодежи, который развивается непрерывно. Речевая среда – это важнейшее средство формирования языкового вкуса, она во многом определяет уровень развития речевой культуры молодого поколения. Коммуникация, осуществляемая посредством Интернета и социальных сетей, обуславливает демократизацию языкового пространства, именно там появляются новые формы существования русского языка, ориентированные на молодых людей, в том числе представителей субкультур. Школьники и студенты чаще всего не изобретают абсолютно новую лексику, они переосмысливают уже имеющиеся лексические единицы и придают им новое значение, причем большая часть слов и выражений не соответствует нормативному представлению о культуре речи. Являясь органической и необходимой частью языковой системы, сленг участвует в формировании языкового сознания молодого поколения, отсекая пласты литературной лексики и препятствуя тем самым освоению норм русского литературного языка. Исследование наиболее частотных сленговых слов позволяет сделать вывод о том, что молодежь предпочитает отказаться от литературных норм в пользу экономии речевых средств, времени передачи информации и стремления выделиться из толпы. Одним из эффективных способов реабилитации русского литературного языка, совершенствования речи обучающихся может стать курс «Русский язык и культура речи», преподаваемый в высших учебных заведениях. Данная дисциплина направлена на формирование уважительного и ответственного отношения к литературному языку, потребности в заботе о его чистоте, сохранении и развитии.

#### Список литературы

1. Нурушева Д.А. Эколингвистика как раздел языкознания // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5 (часть 4). – С. 890-893.
2. Химик В.В. *Язык современной молодежи // Современная русская речь: состояние и функционирование*. – СПб., 2004. – С. 7-66.
3. Haugen E. *The Ecology of Language: essays by Einar Haugen / selected and introduced by Anwar S. Dil*. – Stanford: Stanford University Press, 1972. – 368 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Иванова Татьяна Ивановна**, студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа).
2. **Фомина Юлия Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа).

## СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИИ И ТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Идрисова И.Ф., Кобяков Ю.Ф.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию средств выражений актуального членения в предложении и тексте на примере немецкого языка. В статье рассматриваются такие средства выражения актуального членения как порядок слов, артикли, залог, частицы. Приводятся примеры их употребления в предложении и тексте.

**Ключевые слова:** средства выражения, актуальное членение, порядок слов, артикль, залог, частицы.

### MEANS OF EXPRESSING THE TOPIC-FOCUS-ARTICULATION IN A SENTENCE AND TEXT IN GERMAN

**Abstract.** The article is devoted to the study of means of expressing the topic-focus-articulation in a sentence and text in German. The article deals with such means of expressing the topic-focus-division as word order, articles, voice, particles. Examples of their use in a sentence and text are given.

**Key words:** means of expressing, the topic-focus-division, word order, article, voice, particles.

Термин «актуальное членение предложения» введен чешским лингвистом Вилемом Матезиусом (1882-1945), основателем и первым президентом Пражского лингвистического кружка. Лингвистика, по Матезиусу, делится на два уровня, соответствующие двум «уровням кодирования»: функциональную ономотологию, то есть науку о преломлении действительности в языке, и функциональный синтаксис.

В современной трактовке языковых единиц на первый план выдвигаются задачи исследования «правильной» коммуникации. Решению этой задачи, как отмечают исследователи, способствует дальнейшее развитие теории актуального членения.

Актуальное членение предложения – смысловое членение предложения, при котором выделяются известное, данное или тема (*das Gegebene, das Thema*), и то, что сообщается о данном, новое или рема (*das Neue, das Rhema*). Новое – это главная часть информации, ради которой строится предложение.

Актуальное членение включают в себя следующие средства выражения:

1. Порядок слов.

Порядок слов является важнейшим синтаксическим средством выражения коммуникативной нагрузки членов предложения. Порядок слов применяется как средство выражения темы и ремы не только в синтагматически зависимых, но также и независимых высказываниях, с помощью изменения места и взаимного положения членов предложения разрушая, в определенной степени, иерархию синтаксического членения предложения. Например:

1) в немецком языке новое стоит зачастую не на самом последнем месте, а на предпоследнем: *Dieser Roman hat Th. Mann geschrieben.* (новое: „Th. Mann“). Этот роман написал // Т.Манн.

2) при наличии состава данного, вся группа нередко разрывается предикатом: Diesen Roman hat Th. Mann 1947 geschrieben. (новое: «в 1947 году», остальное – состав данного). Этот роман Т.Манн написал // в 1947 году.

Тенденция располагать слова по принципу – сначала данное, а затем новое, довольно сильно проявляется и в немецком языке. Эти две характерные черты наглядно выделяют расположение слов в немецком предложении от расположения слов в русском предложении.

И в русском, и в немецком языках наряду с расположением слов, в котором данное предшествует новому, возможен и другой, отклоняющийся от этой нормы, вариант расположения, в котором новое предшествует данному:

1. Ihn erwartete eine unangenehme Überraschung. – Его ожидал неприятный сюрприз.

*Ein unangenehme Überraschung erwartete ihn. – Неприятный сюрприз ожидал его.*

2. Er ließ drei Wochen auf sich warten. – Он заставил себя ждать три недели.

*Drei Wochen ließ er auf sich warten. – Три недели он заставил себя ждать.*

И тот и другой вариант выражают одно и то же содержание, и одно и то же коммуникативное задание, однако отличаются в стилистическом плане. В случае первого варианта основным считается логический момент, в то время, как во втором варианте на первый план выступает эмоциональный момент: eine unangenehme Überraschung, drei Wochen выделены в немецком языке неопределенным/нулевым артиклем и интонационно, в русском переводе начало предложения должно быть выделено эмфатической интонацией. Отличие между двумя вариантами состоит в степени выразительности.

Таким образом, недостаток порядка слов, связанный с возможностью альтернативного толкования, и в русском, и в немецком языке возмещается интонацией. В немецком языке, в котором эти ограничения усложняются твердо фиксированным местом предиката, также значительную роль играет грамматическое средство морфологического порядка – артикль.

## 2. Артикль.

Наличие артикля зачастую оказывает влияние на порядок слов в переводе. З.Е. Роганова свидетельствует об этом следующее: «Расположение главных членов предложения относительно друг друга в русском языке может находиться в зависимости от того, обозначается ли подлежащим конкретный, уже известный, или неконкретный, неизвестный предмет. Если подлежащее означает конкретный, известный предмет, оно предшествует предикату, если им обозначается предмет неконкретный, неизвестный, то подлежащее ставится после сказуемого» [Роганова 1971: 164].

В немецком языке при эмфатическом порядке слов новое, в случае если оно заключено в члене предложения, выраженном существительным вне зависимости от его положения, легко опознается согласно неопределенной форме артикля: Die Verwandten trafen am nächsten Morgen mit privat besorgten Arzneien ein. Am nächsten Morgen trafen Verwandte mit privat besorgten Arzneien ein.

В первом варианте слушающий понимает, о каких родственниках идет речь, это – данное; время и что они привезли с собой – новое. Во втором варианте, слушающему о родственниках неизвестно. Это – новое, что четко выражено нулевым артиклем.

Ein Schneesturm begann. Началась метель / Метель началась.

Eine große Freude überkam mich. Меня охватила большая радость. / Большая радость охватила меня.

Форма артикля также отчетливо выражает коммуникативную нагрузку члена предложения, находящегося на третьем месте, и тем самым демонстрирует, принадлежит ли оно к составу данного или к составу нового. От этого зависит порядок слов при переводе на



русский язык – предикат ставится на третье, либо на второе место: *Vielevonuntriebde Neugierdehierandas Land. Vielevonuntrieb Neugierdehierandas Land.*

В первом предложении определенный артикль при подлежащем *Neugierde* показывает, что оно относится к данному, и заставляет искать новое в других членах предложения – это *triebandasLand*. Во втором случае отсутствие артикля при *Neugierde* показывает, что именно оно – новое, в этом варианте сообщается, почему многие из нас сошли на берег, а не что сделали многие из нас, как в первом случае. Соответственно этому меняется и интонация – ударение падает на *Neugierde*. [Крушельницкая 2002: 47-48]

### 3. Залог

Для выражения коммуникативного задания в обоих языках служат не морфологические формы залога, а целые синтаксические конструкции – действительные или страдательные – основу которых образуют эти формы:

*Der Arzt behandelte den Kranken sorgfältig. Der Kranke wurde vom Arzt sorgfältig behandelt.*

Использование залоговых оборотов для выражения коммуникативного задания ограничено особенностями категории залога и, в частности, ее особенностями в каждом из языков. Страдательный залог употребляется не только, если объект действия – данное, он возможен и при объекте действия – новом, а это имеет место, если деятель не указан. Действительный залог употребляется не только, если деятель – данное, а объект действия – новое, он возможен также, если данное – объект действия:

*Binnen einer Woche wurde eine Hütte gebaut.* В течение недели была построена хижина.

*Die Hütte wurde von uns binnen einer Woche gebaut.* Хижина была построена нами в течение недели.

*Binnen einer Woche hatten wir eine Hütte gebaut.* В течение недели мы построили хижину.

*Die Hütte bauten wir binnen einer Woche.* Хижину мы построили в течение недели.

Действительный или страдательный залог не может однозначно показать, является ли объект действия «*Hütte*» данным или новым. И в русском, и в немецком языке используется порядок слов, в устной речи – интонация, в немецком языке – также форма артикля. Но в сочетании с порядком слов, а в немецком языке также с артиклем, компенсирующим ограничения смысловой функции порядка слов, залоговые обороты очень четко выражают коммуникативное задание предложения, передавая при этом совершенно точно и основное субъектно-объектное отношение, что во многих контекстах также очень важно.

### 4. Частицы.

В немецком языке имеется специальное формальное средство с целью обозначения монорематических высказываний: это частица *es* в начале предложения при наличии инвертированного подлежащего [Шишкова 2003: 52]. В немецком языке она осуществляет функцию формального подлежащего, по этой причине подлежащее в оригинале может видоизмениться в дополнение, а его место займет *es*: *Решалась судьба советского государства, судьба нашего народа. Es ging um das Schicksal des Sowjetstaates und des Sowjetvolkes.* [Роганова 1971: 173]

Согласно коннотационному значению выделяют модальные частицы:

- утвердительные и отрицательные: *ja, nein*  
*Sie sind ja schon zu Hause.* Ониведьужедома.  
*Nein, davon haben wir nicht gehört.* Нет, мы об этом не слышали.
- усилительные: *zu, gar, ganz* и др.  
*Heute ist das Wetter zu kalt.* Сегодня погода слишком холодная.  
*Erantwortet ganz gut.* Он отвечает вполне хорошо.
- усилительно-восклицательные: *aber, doch, auch*  
*Kannst du aber so was erzählen?* Разве ты можешь рассказать что-либо подобное?

- усилительно-вопросительные: denn, nicht, also  
Ist er denn noch nicht da? Неужели его еще нет здесь?
- ограничительные: nur, aber, noch, fast  
Ich habe nur diesen Artikel gelesen. Я читала только эту статью.
- выражающие предположение, сомнение: bloß, doch, nicht, aber  
Das hast du dir bloß ausgedacht. Ты это просто выдумал.  
Haben Sie davon viel erzählt? Nicht? Вы много рассказали об этом? Не так ли?

Таким образом, мы рассмотрели средства выражения актуального членения в предложении. В качестве примера проанализируем следующий отрывок из текста:

Auch in eine demokratische deutsche Revolution, darüber gab sich Heine keinen Täuschungen hin, mußten unvermeidlich die trüben Gewässer nationalistischer Leidenschaften einströmen, und als Folge dessen war eine europäische Überschwemmung sehr wahrscheinlich – aber der Strom der Freiheit, der Demokratie konnte groß genug sein, um das schmutzige Beiwerk ins Meer hinauszuspülen und Europa nach revolutionären Erschütterungen großartig zu befruchten, wehe jedoch der deutschen Nation, wehe den Völkern Europas, wenn nicht eine demokratische Revolution die nationale Frage Deutschlands bereinigte, wenn nicht eine solche Revolution, und sei sie noch so wild, noch so „berserkerhaft“, zugleich mit der deutschen *Freiheit* die deutsche Einheit herbeiführte! (E. Fischer. Deutschland – ein Wintermärchen.)

Предложение начинается с частицы *auch* и существительного с неопределенным артиклем. Но это не свидетельствует об эмфатической интонации, выделении начала предложения как ремы. Неопределенный артикль в данном случае подчеркивает важность атрибута: революция не какая-то, а «демократическая». И в эту революцию неизбежно вольются мутные воды националистических страстей (новое). Далее мы видим снова неопределенный артикль перед существительным: *eine europäische Überschwemmung* (европейское наводнение), и в данном случае это также выражение нового, предположение о дальнейшем развитии событий, следующее за связующим словосочетанием *als Folgedessen* (как следствие этого). В последующих компонентах этого сложно построенного предложения существительные появляются с определенным артиклем: *der Strom der Freiheit*, *das schmutzige Beiwerk* – это номинативные, тематические элементы, опирающиеся на предшествующий текст.

В данном тексте наиболее интересна вторая часть отрывка, начинающаяся словом *wehe*, так как первая приводится для понимания общей связи, в частности, придаточные предложения с *wenn*, в которых данное выражено прямым дополнением. Эти понятия и являются темой всего отрывка. Оба предложения представляют собой действительные конструкции и имеют эмфатический порядок слов: подлежащее – новое: *eine demokratische Revolution* – стоит на первом месте. Если в первом предложении смысл высказывания выступает достаточно ясно, что в первую очередь, обеспечивается неопределенным артиклем при подлежащем, а также отрицанием перед ним, то во втором – вклинившееся придаточное уступительное, а главным образом, словосочетание *zugleich mit der Freiheit*, отодвигая дополнение-данное на последнее место, затрудняют понимание предложения, хотя слово *Freiheit* и выделяется курсивом как основное слово. Курсив в данном случае является совершенно необходимым, поскольку здесь не может быть употреблен неопределенный артикль. Точное и ясное выражение смысла этого высказывания было бы обеспечено страдательной конструкцией. Оно звучало бы при этом обычнее:

...wenn die nationale Frage Deutschlands nicht durch eine demokratische Revolution bereinigt, wenn die deutsche Einheit nicht durch eine solche Revolution zugleich mit der deutschen Freiheit herbeigeführt wurde.

Это предложение нужно перевести следующим образом: ...если объединение Германии осуществлялось не путем демократической революции, которая принесла бы одновременно свободу Германии.

Переводследующегоотрывка:

Hier opfert alles den Musen, das ist guter Ton, und es ist ja *ein guter Ton*, nicht wahr? Einschlechterwäredenkbar. (Th. Mann. LotteinWeimar)

Здесь все совершают жертвоприношения музам, и это ведь действительно *хороший* тон, могло бы быть что-нибудь похуже.

Этот смысл здесь выражен неопределенным артиклем *einguterTon* в отличие от *guterTon* без артикля как словосочетания «хороший тон».

На основе проанализированного материала можно сделать вывод, что средства выражения актуального членения обеспечивают все аспекты коммуникации. Они имеют свои особенности, которые, взаимодействуя друг с другом, функционируют в каждом из языков, как и другие языковые формы. Средства и нормы их функционирования обусловлены особенностями грамматического строя каждого из языков.

### Список литературы

1. Крушельницкая К.Г. О синтаксической природе «актуального членения» предложения // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М.: Наука, 1969. – С.96-103.

2. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков [Текст]: – М.: Изд. лит. на иностранном языке, 1961. – 264 с.

3. Крушельницкая К.Г. Советы переводчику: учебное пособие по нем. яз. для вузов / К.Г.Крушельницкая, М.Н.Попов. – 2-е изд., доп. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2002. – 320 с.

4. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок/ В. Матезиус. – М.: Прогресс, 1967. – С. 239-246.

5. Роганова З.Е. Переводрусскогоязыканемецкий [Текст]: пособие по теории перевода для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. школа, 1971. – 208с.

6. Шишкова Л.В., Смирнова Т.Ю. Синтаксис современного немецкого языка:учеб. Пособие для студентов филол. фак. и фак. иностр. яз. вузов / Л.В. Шишкова, Т.Ю. Смирнова. – М.: Академия, 2003. – 125с.

7. G. von Gabelentz. Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse/ Gabelentz G. – Leipzig, 1891.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Идрисова Ирина Фависовна**, студентка 4 курса БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-Mail: ira.idriosova608@gmail.com

**2. Кобяков Юрий Филиппович**, к.филол.н., доц. кафедры романо-германского языкознания и зарубежной литературы БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа, E-Mail: jkobjakow@rambler.ru

**СВОЕОБРАЗИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕЙЗАЖА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ  
Г.Ф. ЛАВКРАФТА НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «ЦВЕТ ИЗ ИНЫХ МИРОВ»  
И «ДАГОН»**

*Иксанова Р.М., Павлова В.Ю.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумоллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье анализируются особенности изображения пейзажей в произведениях Г.Ф. Лавкрафта как значимого средства в раскрытии внутреннего мира персонажей и отражения индивидуального стиля автора.

**Ключевые слова:** литературный пейзаж, словесный пейзаж, классификация пейзажей, творчество Г.Ф. Лавкрафта, художественный мир литературного произведения.

**THE ORIGINALITY OF THE LITERARY LANDSCAPE IN THE WORKS  
OF H. P. LOVECRAFT ON THE EXAMPLE OF «THE COLOUR OUT  
OF SPACE» AND «DAGON»**

**Abstract.** The article deals with the analysis of the landscape descriptions in the works by H. P. Lovecraft as an essential means of disclosing the inner world of the characters and the individual style of the author.

**Key words:** literary landscape, verbal landscape, classification of landscapes, creative work of H. Lovecraft, artistic world of the literary work

Литературный пейзаж можно рассматривать как визуальное изображение первозданного или открытого природного пространства, с необязательным присутствием человеческого влияния. Литературный пейзаж как явление глубоко и многогранен, в связи с этим в научной литературе неоднократно предпринимались попытки создания классификаций литературных пейзажей по различным основаниям. Многие литературоведы имеют свои собственные индивидуально-авторские типологии, например, К. В. Пигарев, Е. Н. Себина, М. Н. Эпштейн и др.

Природа в литературе занимает значительную её часть. Во второй половине XX века человечество столкнулось с необходимостью переосмысления существующих отношений с природой. На смену романтизации противостояния человека и природы приходит осознание необходимости единства и поиск путей к единству. Таким образом, творчество многих писателей XX века насыщено философией космической гармонии: человек слит с природой, каждое событие его жизни – рождение, смерть, любовь – так или иначе связано с природой. В хлопотах повседневной суеты человек не всегда осознает свое единение с природным миром. И лишь приближение к так называемым пограничным ситуациям заставляет его по-новому взглянуть на мир, приблизиться к постижению вселенских тайн, понять смысл слияния с природой в единое целое и физически ощутить себя частью великого космического всеединства.

Очевидно, что сегодня в науке отсутствует единая исчерпывающая классификация литературных пейзажей, что объясняется комплексностью и многоликостью пейзажа как жанра словесного искусства и возможностью различных подходов к его изучению.

Одной из наиболее часто встречающихся является классификация пейзажей по локальному признаку, т.е. по географическому расположению изображаемых

природных объектов или общему характеру местности. В соответствии с этим выделяется горный, сельский, городской, ночной пейзаж и т.п.

Помимо этого, литературные пейзажи могут классифицироваться с учётом позиции, которую они занимают в структуре и композиции художественного произведения. На основании этого признака выделяют инициальные, интертекстуальные и финальные пейзажи.

Интерес представляет классификация литературных пейзажей, построенная на основе анализа объёма и локального расположения пейзажа в тексте. В данном случае выделяются: контурный, или штриховой (пейзаж представляет собой краткое описание, к которому автор обращается лишь единожды); дисперсивно-штриховой (несколько штриховых пейзажных описаний распределены по всему произведению); компактно-дисперсивный (пейзаж представлен одной объёмной текстовой единицей); дисперсивно-дискриптивный (по всему повествованию рассеяны подробные ёмкие пейзажные описания) пейзажи.

Одним из наиболее содержательных критериев для выделения пейзажа служит также его жанровая принадлежность. Так, можно говорить о лирическом, драматическом, идиллическом, историческом, утопическом пейзажах. Возможно также выделение описаний природы по их принадлежности к произведениям, созданным в рамках того или иного художественного метода — сентименталистский, романтический и реалистический пейзажи [Воронин Р.А., 2017].

Существенная часть повествования отдана описанию природы в произведениях Говарда Филлипа Лавкрафта. Период до начала 1930-х годов считается временем первого расцвета литературы фантастики и ужасов в США, и самым известным писателем того времени принято считать Лавкрафта. Жанр научной фантастики писатель впервые начал осваивать уже с начала 1920-х годов. Произведения Лавкрафта того времени обнаруживали устойчивую связь с мистикой и космосом. Творчество Лавкрафта, оказавшее влияние на народную культуру на Западе, неизгладимо повлияло на творчество многочисленных авторов, работавших и работающих в жанре мистики и ужасов.

Тема страха – одна из центральных тем произведений Лавкрафта. Он искусственным путем создает такой характер угрозы, который предполагает именно крайнее проявление страха–страха перед неведомым. Целью Лавкрафта является создание самой атмосферы ужаса. В этом автору зачастую помогает словесный пейзаж.

В рассказе «Цвет из иных миров»(1927) словесный пейзаж выполняет ключевую роль в произведении – он подчеркивает ужас перед неизвестной ранее болезнью, поразившей ферму и её хозяев, помимо этого, описание пейзажа и внешнего вида фермы являются прямым отражением действий, разворачивающихся в произведении. Болезнь, пришедшая из космоса, убивает не только жителей фермы, но и всё окружающее: *«Почки на деревьях Нейхема набухли раньше времени, и по ночам их ветки злоеюще шелестели на ветру. Тедиус утверждал, что они раскачиваются и в безветренную погоду, но от его слов поспешили отмахнуться. Тревога словно витала в воздухе».*

*«Смерть уже основательно поработала над хозяином дома. Он сделался пепельно-серым, а от хрупкого тела на ходу отлетали усохшие части. Эмми не рискнул к нему приблизиться и с оторопью посмотрел на искаженную маску, некогда бывшую человеческим лицом».*

В развязке читатель оказывается в пустом фермерском доме, чьи жители погибли от неизвестной болезни, на выжженной пустоши, некогда бывшей плодородной землей. Жизнь на этом месте закончилась, животные мутировали и погибли, как и их хозяева, деревья оголились и приняли жуткие изгибы.

*«Вокруг не росло ни травинки. Землю застилали груды серой пыли или пепла, почему-то не тронутые порывами ветра. Поодаль стояли чахлые, низкие деревья, а омертвевшие стволы или повалились, или, чернея, догнивали на корню».*

Таким образом, мы можем четко проследить идею того, что пейзаж в данном рассказе используется не только как средство описания окружающей действительности, но и как объект действия сюжетной линии. «Природа» в произведении – не просто абстрактное понятие, описывающее место действия, а точно такой же участник сюжета, как люди.

Особый художественный мир представлен в произведении «Дагон» (1917). Как известно, у Лавкрафта существует целый пантеон существ. Какие-то из них взяты из реальных мифов различных народов, другие – плод фантазий автора. В реальности Дагон был божеством зерна и земледелия (dagan, иуд. — зерно), почитаемым северо-западными семитскими племенами. Упоминания о нем встречаются даже в Библии – например, в пятой главе первой книги Царств. Некоторые исследователи также считают, что Дагон был покровителем рыболовов и поэтому изображался как бородатый мужчина с рыбьим хвостом вместо ног. Последнее, видимо, и вдохновило Лавкрафта на создание пугающего образа подводного божества.

Рассказ представляет собой очень лаконичное, но красочное описание морских просторов, в которых пришлось очнуться моряку. Морской пейзаж выступает центральной фигурой в повествовании и становится причиной эмоциональной нестабильности моряка:

*«Я не слышал ни звука, не видел ничего, кроме необозримого пространства черной трясины, а сама абсолютность тишины и однородность ландшафта подавляли меня, вызывая поднимающийся к горлу ужас».*

В очередной раз, лейтмотив рассказа – страх. Однако, если в «Цвете из иных миров» ядром рассказа был страх перед неизведанным, непонятым, то в «Дагоне» у страха иной характер. Главный герой столкнулся с миром, очень похожим на нашу реальность. Кошмар или явь? Таким вопросом задается рассказчик, пока бродит по зловонной земле, окруженный угнетающим пейзажем. Он пытается убедить себя, что происходящее вокруг вполне реально.

Момент кульминации наступает, когда рассказчик видит Дагона, прильнувшего в таинственному монолиту. Максимальное эмоциональное напряжение также выделено пейзажными изменениями. Здесь вступает в силу одна из функций литературного пейзажа – функция акцентуации кульминации (определенный пейзаж вводится в текст в самый важный момент повествования, придавая тем самым своеобразие композиции произведения).

Спустившись со склона, герой видит перед собой ущелье, покрытое мраком. Лишь один предмет освещен луной – монолит на противоположном склоне. Предмет испускает белое сияние, герой уже не может оторвать от него взгляд. И в этот момент рядом с монолитом появляется Дагон. Складывается ощущение, что неведомая сила специально привела героя в это место, именно в это время, когда луна осветила единственное место на морском дне.

На этом словесный пейзаж в рассказе заканчивается. Герой в ужасе бежит к своей лодке, безумно хохоча, и теряет сознание. Его эмоциональное состояние, описанное на фоне предшествующего пейзажа, приобретает особую значимость и силу воздействия на читателя.

Анализ рассказов Лавкрафта позволяет утверждать, что художественный мир его произведений в значительной степени зависит от словесного пейзажа. Автору удалось создать неповторимый стиль повествования, в котором переплетаются обычные люди и неведомые существа, обыденный пейзаж и пространства, граничащие с безумными галлюцинациями. Словесный пейзаж в произведениях Лавкрафта всегда насыщенный, полный, написанный в определенных цветах, завораживающий и пугающий одновременно.

### Список литературы

1. Боева, Н. Б. Особенности синтаксической организации пейзажных контекстов в современных английских и американских рассказах / Н. Б. Боева // Научная мысль Кавказа. – 2004. – № 12. – С. 190–194.
2. Воронин, Р. А. Виды и функции пейзажных описаний в литературе / Р.А. Воронин // Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва). – Москва: Буки-Веди. – 2017. – С. 1-4. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12589/>(дата обращения: 03.06.2020).
3. Дагон [пер. с англ. Е. Мусихин] / Лавкрафт Говард Филлипс. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=16825&p=1>
4. Данилов, Д. Д. Особенности жанра научной фантастики в творчестве Говарда Лавкрафта / Д. Д. Данилов // Вестник ЧелГУ. – 2011. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhanra-nauchnoy-fantastiki-v-tvorchestve-govarda-lavkrafta>(дата обращения: 03.06.2020).
5. Цвет из иных миров [пер. с англ. Е. Любимова] / Лавкрафт Говард Филлипс. Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=273560&p=1>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Иксанова Раиса Мингазитдиновна**, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
2. **Павлова Владлена Юрьевна**, студентка 4 курса ИФОМК, обучающаяся по Направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Иностранный (английский) язык и профиль по выбору», БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

УДК 811.111

### СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ИМЯ СОБСТВЕННОЕ»

*Ишбулатова Д.И., Давлетишина С.М.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются фразеологизмы с компонентом «имя собственное» во французском языке и выявляются их семантические особенности в результате анализа 30 фразеологических единиц с компонентом – личное имя-антропоним.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, устойчивое сочетание, имя собственное, имя-антропоним, смысловое наращение.

### SEMANTIC ANALYSIS OF FRENCH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH PROPER NAMES

**Abstract.** This article deals with french phraseological units with proper names and it identifies their semantic features from the analysis of 30 phraseological units with the component – personal name-anthroponym.

**Key words:** phraseological unit, set phrase, proper name, anthroponym, semantic extension.

Проблеме фразеологических единиц как устойчивым образным оборотам уделяли большое внимание как отечественные, так и зарубежные ученые. Такой большой интерес к изучению фразеологизмов объясняется, в первую очередь, тем, что они представляют собой специфическую для каждого языка национально окрашенную часть словарного состава, которая, регулярно пополняясь новыми единицами, содержит в себе культурно-исторический опыт народа, а также отражает исторические законы эволюции языка. Вся сложная система фразеологических образов, отражающая представления об окружающем мире и образное мировидение, формирующееся в процессе коллективного многовекового постижения и преобразования человеком окружающей его среды, фиксируется во фразеологической картине мира. Более того, анализ фразеологизмов в ракурсе взаимодействия языка и культуры помогает выделить и охарактеризовать те языковые средства и способы, которые вкладывают во фразеологические единицы культурно значимый смысл, придавая им таким образом функцию знаков «языка» культуры. Следует отметить, что вопросом фразеологии занимались такие ученые, как Ш.Балли (основоположник учения о фразеологии), Е.Д. Поливанов (впервые поднял вопрос о фразеологии как лингвистической дисциплине), В.В. Виноградов, В.П. Жуков и др.

Компонентами фразеологизмов могут выступать множество реалий. Однако для нас представляют особый интерес фразеологизмы французского языка с компонентом «имя собственное» по той причине, что данный компонент передает огромное количество информации о культуре и мировоззрении народа. Этот факт подтверждается в работах А.В.Кунина, Д.И.Ермоловича и И.Л.Кучешева, которые утверждают, что имена собственные представляют собой богатый лексический пласт, обладающий своим особым значением. Тем временем, в результате анализа существующей литературы, посвященной изучению французских фразеологических единиц, выяснилось, что значения имен собственных в фразеологизмах французского языка все ещё недостаточно изучены. Необходимо отметить, что богатый национальный колорит и экспрессивная окрашенность единиц такого рода могут представлять сложность изучающим французский язык во время перевода и сопоставления фразеологизмов в двух языках. Для этого, в целях предотвращения искажения смысла речи в результате некорректного употребления фразеологических единиц (далее ФЕ) с компонентом «имя собственное», мы предлагаем провести семантический анализ данных фразеологизмов.

В рамках нашего исследования мы отобрали 30 ФЕ с компонентом – личное имя-антропоним методом сплошной выборки из французско-русского фразеологического словаря [4] и французско-русского лингвострановедческого словаря [3].

Для рассматриваемых ФЕ процесс фразеологизации, по нашему мнению, связан с такой формой семантического преобразования как смысловое наращение, характеризующееся тем, что значение ФЕ не заменяет значение свободно-синтаксического коррелята этой единицы, а наслаивается на него [2]. В то же время ФЕ с компонентом личное имя-антропоним представляет собой, как правило, частный случай смыслового наращения – символизацию. Личное имя-антропоним в составе таких ФЕ выступает символом. Однако, как показывает анализ ФЕ, символическая функция компонента личное имя-антропоним получает в их составе различное преломление. Имея это в виду, мы можем разделить отобранные нами ФЕ на три группы.

К первой группе относятся такие ФЕ, личное имя-антропоним которых выступает как символ само по себе. В данном случае подразумевается личное имя, изначально принадлежащее персонажу художественного произведения и, со временем, получившее качества имени нарицательного. Подобное личное имя-антропоним во ФЕ представляет собой символ качеств, характера и привычек конкретного персонажа. Например, в выражении «Tartarin de Tarascón» имя собственное выполняет скорее не



номинативную функцию, а даёт характеристику. Tartarin de Tarascón означает 'болтливый и хвастливый человек'. Этот фразеологизм создан с помощью имени главного героя произведения А. Доде "Тартарен из Тараскона", забавные приключения которого знают и любят читатели всех возрастов [3]. ФЕ maître Jacques означает 'фактотум, доверенное лицо, мастер на все руки' (по имени персонажа из комедии Мольера «Скупой» maître Jacques, который был одновременно кучером и поваром) [2]. Maître Aliboron 'самонадеянный глупец' – имеет первоначальное значение «педантичный и не очень умный аптекарь или лекарь» и является персонажем известного французского баснописца Лафонтена. Сегодня «Maître Aliboron» вызывает в сознании у франкоговорящих образ осла, который в глазах представителей европейской культуры умом не отличается. ФЕ «Maître Gonin» означает 'хитрый человек, проницательный и умный', возникает от имени главного героя одного из произведений Л. Борделона. ФЕ «madame Venoiton» – 'женщина, которую никогда не застанешь дома' – восходит от имени героя комедии драматурга В. Сарду "Семья Бенуат" [3].

Вторую группу составляют те ФЕ, в которых личное имя-антропоним является символом конкретной ситуации, связанной с персонажем литературного произведения. ФЕ данной группы в большей части применяются в современном французском языке для описания схожих ситуаций. Например, ФЕ «moutons de Panurge» 'толпа, слепо подчиняющаяся чужой воле' восходит к роману «Гаргантюа и Пантагрюэль» французского писателя-гуманиста Ф. Рабле, где он ведует о том, как Панург плыл на одном корабле с неким купцом Дендено, везшим с собой партию овец. Панург повздорил с купцом и решил ему отомстить: он приобрел у него барана-вожака и бросил его в море. Овцы, имея привычку идти всюду за своим вожаком, тоже бросились за борт. Дендено старался остановить стадо своих овец, но они увлекли в море и его самого. Так погибло и «панургово стадо», и обидчик Панурга купец Дендено [3]. ФЕ «mot de Cambronne» 'слово Камбронна' ('грубое ругательство'), связано с отрывком из романа В. Гюго «Отверженные», в котором автор рассказывает свою версию «Битвы при Ватерлоо»: именно генерал Пьер Камбронн сказал бы это слово в ответ британскому генералу Чарльзу Колвиллу, который призвал его сдаться. ФЕ Idylle d'Aucassin et de Nicolette 'букв.: идиллия Окассена и Николетты' (о страстной и безмятежной любви) восходит к песне-сказке, написанной в XIII веке неизвестным автором о нежной любви юноши и девушки. Сейчас данная ФЕ обычно употребляется с легкой иронией [3].

Третья группа представляет собой ФЕ – литературные цитаты. Часто такие ФЕ предполагают реплику из художественного произведения. Личное имя-антропоним функционирует в их составе как обращение. Личное имя-антропоним выполняет здесь символическую функцию, которая выражается в передаче конкретной поведенческой стратегии литературного героя; данная стратегия может получать как порицание, так и одобрение. Такие ФЕ функционируют в современном французском языке как эмоционально-оценочные реплики-реакции на схожее поведение человека. Вот, к примеру, ФЕ «Vous l'avez voulu, Georges Dandin!» 'сам виноват в этом; некого винить, кроме себя самого' являются обратившимися в поговорку словами, взятыми из роли Жоржа Дандена в комедии Мольера того же названия. Пьеса рассказывает о зловключениях Жоржа Дандена, связанные с его женитьбой на женщине более высокого положения, чем он. В безысходности от беспрестанных упрёков он восклицает: «Ты сам этого хотел...» [2]. ФЕ «Vous êtes orfèvre, Monsieur Josse!» 'Вы ювелир, г-н Жосс!' возникает в реплике Станареля из пьесы Мольера "Любовь-целительница", когда он посмеивается над советом ювелира Жосса приобрести своей больной дочери дорогой бриллиантовый убор. Традиционно эта ФЕ применяется, когда говорят о своеобразных советах [2].

Итак, в результате семантического анализа французских фразеологических единицы еще раз убеждаемся в том, что личное имя-антропоним, выполняя

определенную символическую функцию, безусловно выступает во ФЕ как раз тем носителем культурологической информации, понимание которой, как представляется, является важным звеном в межъязыковой коммуникации. Учёт семантики фразеологических единиц в нашей речи чрезвычайно важен, так как именно грамотное употребление фразеологизмов способствует полной правильной передаче сообщения или его понимания.

#### Список литературы

1. Назарян, А. Г. История развития французской фразеологии [Текст] / А.Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1981. – 189 с.
2. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка [Текст] / А.Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1976. – 310 с.
3. Хайитов, Б.Т. Французско-русский лингвострановедческий словарь по фразеологии [Текст] / Б.Т. Хайитов. – М.: Московский лицей, 1996. – 50 с.
4. Французско-русский фразеологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://885.slovaronline.com/> (дата обращения: 15.03.2020).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Ишбулатова Дина Исламовна** – студентка 4 курса ИФОМК БГПУ
2. **Давлетшина Светлана Мансафовна** – к.ф.н., доцент кафедры романо-германского языкознания и зарубежной литературы.

УДК 821.133.1

### ВЛИЯНИЕ ВЕЛИКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Кузенко М.А., Давлетшина С.М.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** рассматривается влияние Великой французской революции на развитие лексики французского языка

**Ключевые слова:** Великая французская революция, язык, развитие, суффикс, префикс, употребление, французский язык

### INFLUENCE OF THE GREAT FRENCH REVOLUTION ON THE DEVELOPMENT OF THE FRENCH LANGUAGE VOCABULARY

**Abstract:** the article considers the influence of the Great French Revolution on the development of the French language vocabulary

**Key words:** Great French Revolution, language, development, suffixe, prefixe, usage, the French language

Великая французская революция привела к краху Старого порядка и утверждению во Франции нового, более демократического и прогрессивного общества. Изменению подверглись не только политический режим страны, армия и денежное обращение, но и лексический состав словаря жителей страны.

Среди исследователей, изучавших влияние революции на лексический состав французского языка можно отметить К. Н. Державина, Ю. Д. Апресяна, З.Д. Попову,

И.А. Стернина. По мнению К.Н.Державина, «языковое творчество сопутствует творчеству социальному и политическому».

В послереволюционные годы встала проблема необходимости единого языка нации. Предполагалось, что только один язык будет объединять всю нацию, каждый гражданин должен был говорить только на французском языке.

Политика, проводимая французским революционным правительством, вела к тому, что французский литературный язык все больше и больше вытеснял говоры: рос интерес народа к революционной тематике, революционная литература, постановления и журналы стимулировали население к изучению литературного языка.

Всеобщая воинская повинность также считалась неким проводником литературного языка в массы. Мужчины, попадая на службу в армию, обучались нормам литературного языка, по возвращении в свои деревни они распространяли все изученное среди жителей.

Развитие лексического состава словаря шло по следующим направлениям: образование неологизмов, изменение, расширение, сужение и утрата значений слов, связанных с прежним государственным устройством и с отживающей идеологией общества.

Возникло большое количество партий, учений, которые имели как своих последователей, так и противников. Вся эта деятельность привела к появлению новых слов. Наиболее часто употребляемыми суффиксами при образовании новых слов стали: *-isme*, *-iste* ,а также префиксы *-contre*, *-anti*, *-de*. Например, образовались такие слова, как *aristocratism*, *civism*, *maratist*, *nihilist*.

Не менее продуктивными суффиксами были *-eur* и *-ateur*. В употребление вошли такие слова, как *liquidateur*, *voteur*.

В большом количестве использовались префиксы *-anti*, *-contre*. Появились такие единицы, как *antisocial*, *contre-revolution*.

Все больше и больше стали использоваться такие понятия, как *ordre de jour*, *veto absolu*, *juge de paix*.

Можно с большой уверенностью сказать, что именно на этот период приходится становление французской политической терминологии. Так как революция сама по себе предполагала изменение политического устройства страны, за которым последовало изменение лексикона граждан.

Не только образовывались новые лексические единицы, но и некоторые, уже существующие, меняли свои значения. Так, к примеру, слово «*opposition*», имевшее в XVII в. значение «препятствие», в XVIII в. получает более абстрактное значение «идеи противоположности», а в период революции – «социально-политической оппозиции». Само слово «*révolution*» относилось к астрономической сфере. Под ним понималось «движение планеты, ее возвращение к исходному положению».

Также стоит заметить, что многие слова перестали иметь значение в какой-либо определенной сфере, а приобрели значение социальное и политическое. Ярким примером такого перехода может служить слово «*propagande*». В дореволюционный период оно подразумевало под собой «распространение веры», в послереволюционный период стало значить «распространение революционных идей». Также слово «*décret*» имевшее значение «промысел», стало обозначать «революционное постановление».

После революции многие слова вышли из употребления. При этом необходимо различать слова, которые временно вышли из употребления, перестали употребляться только в конкретный период, и слова, которые полностью исчезли из лексикона населения страны.

В основном, из употребления вышли слова, которые касались дореволюционного периода, их использовали при старом укладе общества. К таким словам можно отнести «*taille*», «*gabelle*». Также из лексикона исчезли слова, которые

относились к организации армии в дореволюционный период. В качестве примера возьмем слова «*généralités*», «*intendant*».

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что революция сыграла значимую роль во французской лексике. Происходила перестройка жизни населения, которая предполагала введение новых понятий, а также изменение некоторых старых. Появилось немало слов с приставками *контр-* и *анти-*. Французский стал языком одной нации. Революция всегда вызывала немалый интерес у исследователей языка. Созданная революцией политическая терминология распространилась и на другие страны Европы. Немецкая и русская терминологии развивались на основании французской.

### Список литературы

1. Катагощина, Н.А. История французского языка: учебник для институтов и факультетов иностранных языков.—Изд. 2-е. — М.: «Аллендорф», 1976. — с.319.
2. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — с.245.
3. Лафарг, П. Язык и революция. Французский язык до и после революции. — М., 1930. — С.98.
4. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре. — М.: Гнозис, 2007.— С.320.
5. Скрелина, Л.М. История французского языка: учебник / Л.М. Скрелина, Л.А. Становая.— М.: Высшая школа, 2001. — С.463.
6. Сергиевский, М.В. История французского языка: учебник для высших учебных заведений /М.В. Сергиевский. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1938.— 290 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Кузенко Маргарита Алексеевна**, студентка 4 курса Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГПУ им. М. Акмуллы.
2. **Давлетшина Светлана Мансафовна**, кандидат филологических наук, доцент.

УДК 81-25

### ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

*Ляпустина О.Н., Мартинович Е.А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема сохранения юмористического эффекта при аудиовизуальном переводе. В наше время перевод кино представляет огромный интерес для лингвистов. В статье раскрывается суть понятия «юмор», рассматриваются особенности перевода данного явления, а также исследуются особенности перевода юмора в комедийном телесериале «Как я встретил вашу маму». Были определены основные средства передачи юмора, с помощью которых переводчик достигает комического эффекта.

**Ключевые слова:** юмор, перевод, аудио-визуальный перевод, комедийный сериал.

## THE PROBLEM OF PRESERVING HUMOROUS EFFECT IN AUDIOVISUAL TRANSLATION

**Abstract.** This article presents an analysis of maintaining the effect of humour in audiovisual translation. It's no secret that modern linguists is quite interested in cinema translation, especially when it comes to humour. The article explains the term "humour", highlights main ways of its translation and looks deeper into this issue based on the example of a comedy TV series "How I met your mother". As a result, the author determines key principles which a translator uses to achieve comical effect.

**Keywords:** humour, translation, audiovisual translation, comedy TV series.

Юмор – уникальное явление, которое встречается в различных сферах человеческой жизни. В повседневной жизни мы регулярно обмениваемся шутками в кругу друзей и коллег, в газетах читаем колонки анекдотов, а по телевизору смотрим выступления комиков. Более того юмор присутствует даже в живописи и науке.

Особняком в ряду произведений кинематографа и телевидения стоят комедии и комедийные сериалы. Суть этого жанра целиком и полностью основана на юморе. При этом, если сохранение юмора при визуальных шутках не представляет проблемы при адаптации, перевод некоторых реплик и диалог может поставить в тупик. Безусловно, главным источником юмористических ситуаций в кино являются ситкомы. Их сюжетные линии полностью построены на проявлении комичности в жизни героев. В этом специфическом контексте от переводчика требуется глубокие знания не только языка оригинала, но и знания культуры страны, в которой происходит действие сериала, а также знания собственного языка – только так можно полностью передать смысл всех диалогов и реплик с одного языка на другой.

Так как комедийные ситуации и шутки являются основополагающим элементом «ситкомов», с их помощью авторы передают телезрителю смысл происходящего. Юмор в данном случае – это «двигатель» сюжета и основная деталь практически каждой сцены. В результате, из-за многообразия самого юмора и специфики страны происхождения сериалов при переводе возникают трудности.

В нашем исследовании вопрос перевода юмора и сохранения комического эффекта будет рассмотрен на примере американского комедийного сериала «Как я встретил вашу маму» (англ. "HowImetyourmother").

Переводческие трудности сохранения юмористичности и иронии в сериале «Как я встретил вашу маму» будут разделены на три категории: шутки, связанные со спецификой английского языка, шутки, связанные со страной происхождения сериала, а также игры слов.

К первой категории относятся шутки и юмористические выражения, в которых комический эффект достигается использованием какой-либо черты языка, в данном случае, английского. Специфичность языка может проявляться в разных формах: типе алфавита, звучания определенных слов, созвучии слов, а также видах их произношения.

### **Пример:**

*The realtor: Dowisetrepla! Oh, I see, you're not New-yorkers! No need to be embarrassed. Listen, here in New York we just shorten the names of all the neighborhoods: Soho, Tribeca, Nolita...*

*Lily: Oh, right, Dowisetrepla. No, I'm from New York, I know this neighborhood.*

### **Перевод:**

*Риэлтор: Подочистан! А, я понимаю, вы не из Нью-Йорка! Не нужно стесняться. Послушайте, здесь в Нью-Йорке мы просто сокращаем названия всех районов: Сохо, Трибека, Нолита...*

*Лили: А, ну да, ну да, Подочистан. Я из Нью-Йорка, я знаю этот район.*

Когда Лили и Маршалл выбирают себе новую квартиру, они находят отличный вариант в районе под названием «Dowisetrepla», что является своего рода акронимом выражения «downwindofthesewagetreatmentplant» (дословно «под ветром от завода переработки канализационных отходов»). Передача подобного акронима с сохранением его смысла и юмора невозможна абсолютно дословно, что вынудило переводчика проявить изобретательность. Полное выражение было переведено как «постоянно дует с очистной станции», а «Dowisetrepla» было переделано в «Подочистан». Здесь переводчик довольно успешно преобразовал выражение, опустив информацию о заводе с канализационных отходах и компенсировав ее очистной станцией. Таким образом, сокращение стало действительно напоминать по звучанию некое географическое место. Здесь переводчик также использовал метод культурной адаптации – многие регионы в России и страны ближнего зарубежья имеют окончание «-стан». В результате, названия района в сериале было передано с сохранением юмористического эффекта и добавлением географического колорита, понятного в том числе и русскому зрителю.

Так как сериал является американским, часть шуток основана на местных обычаях, традициях и быте, что может быть непонятно для русскоговорящего зрителя. В данном случае применим метод культурной адаптации. Данный прием используется переводчиком, когда невозможно прямое сохранение юмористической ситуации, так как она содержит отсылки к культурным особенностям страны, и дословный перевод не будет понятен переводящей аудитории [Казакова 2000].

**Пример:**

*Ted: Wow, unbelievable, Robin is dating Orville Redenbacher.*

**Перевод:**

*Тед: Невроятно, Робин встречается с Лесли Нильсоном.*

В данном случае Тед высмеивает человека, с которым встречается Робин, и называет его Орвиллом Реденбахером, намекая на его старость. Орвилл Реденбахер был известным бизнесменом в США, чье имя чаще всего ассоциируется с брендом попкорн, который носит его имя. Так как Реденбахер обладает характерным внешним видом с седыми волосами, сравнения Теда имеет смысл и носит юмористический характер. В то же время, личность Реденбахера практически незнакома для обычного русского зрителя. Здесь переводчик применил метод культурной адаптации, используя в качестве перевода имя другого человека из той же страны, который был более знаком русскому зрителю – Лесли Нильсона. Этот актер известен своими ролями в комедиях, многие из которых обрели популярность и в России. Такой перевод вдвойне уместен, так как внешний вид актера напоминает самого Реденбахера и может также ассоциироваться со старостью.

**Пример:**

*Ted: Besides, Marshall and I have been planning to have a guys' night out before the wedding. Why don't we just make it tomorrow night?*

*Marshall: Sounds awesome. We should go out and just get freaking weird. Cause, you know, you'll be a bad, bad man and I'll be an outlaw. What?*

*Barney: Wow. Hey, Thelma, Louise, y'all don't drive off no cliffs now, you hear?*

**Перевод:**

*Тед: К тому же мы с Маршаллом планировали провести мальчишник перед свадьбой. А почему бы нам его не устроить завтра вечером?*

*Маршалл: Звучит изумительно. Нам нужно просто куда-нибудь сходить и оттянуться. Давай, ты будешь плохим, очень плохим парнем, а я буду бандитом. Че скажешь?*

*Барни: Эй, Тельма и Луиза, хватит вам тут придумывать, ладно?*

Данный пример демонстрирует отсутствие культурной адаптации, отрывок был переведен дословно. Барни называет Теда и Маршалла Тельмой и Луизой – героинями одноименного американского фильма 1991 г. Фильм носит приключенческий характер,

а главные героини – «оторвы», отправляющиеся в путешествие по Америке на автомобиле. Сравнивая Теда и Маршалла с ними, Барни высмеивает своих друзей. В то же время фильм является намного более популярным в США, чем в России, в результате чего юмористичность сцены для большинства зрителей была утеряна. Для этой сцены мог был быть применен метод культурной адаптации, однако переводчик применил дословный перевод, что привело к утрате юмористического эффекта.

Отдельным аспектом переводческих трудностей являются каламбуры и игры слов. Для успешного сохранения юмористического эффекта, достигнутого этими стилистическими приемами, переводчик должен иметь глубокие знания культуры, реалий страны исходного языка. Игра слов основана на внутрilingвистических отношениях, которые в основном отсутствуют в языке перевода.

**Пример:**

*Barney: The Namasté Yoga and Meditation Collective.*

*Marshall: I don't know about you guys, but nama-stay here any longer than I have to.*

**Перевод:**

*Барни: Центр Намасте Йоги и Медитации.*

*Маршалл: Не знаю, какой масти этот йог, но я бы тут не задержался.*

Данный пример демонстрирует изобретательность переводчика, который попытался подобрать подходящую игру слов уже на русском языке, не ссылаясь оригинальную реплику. Игра слов здесь основывается на некотором созвучии слова *Namasté* и выражения «I'm not staying» («я не останусь»). Таким образом, Маршалл использует название места, в которое они приехали на свадьбу Теда, и выражает свое нежелание там оставаться надолго. При переводе созвучие этих выражений пропало, но переводчик попытался подобрать уже русское слово, похожее на «Намасте», чтобы сохранить игру слов. В результате, игра слов была построена на слове «масть», что позволило успешно сохранить шутку и донести игру слов до зрителя.

Для сохранения юмористического эффекта были использованы различные переводческие стратегии. В проанализированных примерах дословный перевод употреблялся наиболее часто. Но нельзя сказать, что этот вариант всегда успешно передавал комичность ситуации. Кроме этого, широко использовались компенсация, опущение, культурная адаптация.

В целом, можно сделать вывод, что невозможно выделить какой-то один универсальный метод, с помощью которого можно переводить фильмы и сериалы, особенно если речь идет о жанре комедии. Каждая шутка построена по-своему и каждая является уникальной. Есть случаи, когда достаточен и дословный перевод, но это не означает, что он поможет в других случаях. Юмор представляет собой отражение культуры и быта народа, поэтому многие шутки чрезвычайно специфичны для страны происхождения, не говоря уже о шутках, основанных на языковых особенностях и играх слов. Для успешного сохранения юмористического эффекта переводчик должен изучить контекст ситуации, лингвокультурные особенности обоих языков, культурные особенности стран.

### Список литературы

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English-Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. – СПб.: Союз, 2000. – 320 с.
2. Как я встретил вашу маму [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sitfilm.ru/kak-ya-vstretil-vashu-mamu/> – 12.03.2020 г.
3. Ким Е.Г. К вопросу о транслируемости юмора скет-шоу (на материале перевода «A bit of Fray and Laurie») // Вестник. – 2013. – № 6. – С. 256-262.
4. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. – М.: ДиректМедиа, 2013. – 266 с.

5. How I Met Your Mother [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com/ru/title/70143824> – 12.03.2020 г.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Мартинович Елена Анатольевна**, к.филол.наук,доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода, e-mail: [ele-martinovich@yandex.ru](mailto:ele-martinovich@yandex.ru)

**2. Ляпустина Ольга Николаевна**, студент II курса магистратуры направления Лингвистика, ФГБОУ ВО БГПУ им М. Акмуллы, e-mail: [fcbnight@gmail.com](mailto:fcbnight@gmail.com)

УДК 811.133.1

### ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ВЫДЕЛИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

*Маннанова Э.Р., Фатхулова Д.Р.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются некоторые виды эмотивного синтаксиса французского и русского языков.

**Ключевые слова:** эмотивный синтаксис, расчлененные (сегментированные) предложения, эмфатические конструкции, инверсия, антиципация, реприза.

### EMOTIVE FUNCTION OF FRENCH AND RUSSIAN EXTRACTS

**Abstract:** this article discusses some types of emotive syntax in French and Russian languages

**Key words:** emotive syntax, segmented sentences, emphatic constructions, inversion, anticipation, reprise

Каждый язык располагает своими средствами эмотивного синтаксиса, основанных на переосмыслении уже закрепившихся в языке нейтральных средствах выражения. В данной статье мы рассмотрим некоторые виды эмотивного синтаксиса французского и русского языков.

Так как в процессе общения часто возникает потребность обратить внимание собеседника на ту или иную часть сообщаемой информации, то говорящий использует средства эмотивного синтаксиса, формирование которого связано с вторжением эмоциональности в коммуникативно-когнитивные процессы, вызывающим изменение характера обычных мыслительных операций, сопровождающих развертывание речевой единицы.

Согласно Турбиной О.А. [3], языковая эмотивность – это опирающаяся на образное мышление сфера языкового сознания, а эмотивный синтаксис – это система синтаксических структур, заключающих в себе потенцию эмоциональности, которая может реализоваться в момент актуализации. Для этого говорящий применяет различные способы и средства, изменяющие синтаксическую структуру высказывания: обособление, транспозиция, парцелляция – основные категории эмотивного синтаксиса, образованные при помощи специфических грамматических средств.

В этой статье мы рассмотрим лишь некоторые из них: расчлененные (сегментированные) предложения, эмфатические конструкции и инверсию.



1. Расчлененные (сегментированные) предложения представлены репризой и антиципацией и имеют такие конструктивные особенности как вынесение в обособленный сегмент неглагольного элемента (подлежащее, дополнение, обстоятельство, предикатив), который репрезентируется при глаголе приглагольным местоимением и наличие паузы между двумя частями предложения с характерным переделом интонации: *Jel'aïvu, cethomme. Heureux, ilnel'ajamais été.*

В случае антиципации глагольный комплекс (рема) предшествует сегменту (теме), например *Illestparti, Pierre.* (Он уехал, Пьер). Конструкция имеет аффективный оттенок и употребляется преимущественно в разговорной речи: *Ellesontperdulatête, cesfilles, dese conduïre comme ça.* (Эти девушки совсем потеряли голову, если ведут себя подобным образом). Аффективный оттенок объясняется особенностью значения местоимений в функции катафоры: *elles-ses filles.*

Реприза – представление одного и того же члена предложения двумя (или более) формами, при этом данные формы повторяют, но не эксплицируют друг друга [3], например: *Cettefille, elleestvraiment belle!* (Эта девушкана самом деле красивая!) или *Elleestvraiment belle, cettefille!* (А она действительно красива, эта девушка!). Полная аналогия французской репризе, как в приведенном выше примере, в русском языке встречается довольно редко, как правило, при обособлении одушевленного субъекта.

Анализ приведенных примеров показывает, что в большинстве случаев французской репризе в русском языке соответствует вынесение обособляемого элемента в начало фразы, что при необходимости усиливается эмфатизаторами (а, что до).

2. Эмфатические конструкции (*c'est... qui/que... и ce (celui) qui /que... c'est..*) являются наиболее употребительным средством эмотивного синтаксиса французского языка. Презентатив (*c'est*) всегда обособляет рематический компонент эмфатического высказывания независимо от тема-рематического членения нейтральной фразы. Сравним: *Marc a écrit se roman* (Марк написал этот роман). *C'est Marcqui a écrit se roman.* (ЭтотроманнаписалМарк). Нейтральная фраза в обоих языках имеет общерематический характер. Во французской фразе с презентативом *c'est* эмфатически выделенный элемент представляет собой одновременно и рему высказывания. В русском литературном языке эмфаза передается перемещением в конец фразы и также совпадает с ремой.

При любом порядке слов и тема-рематическом членении нейтрального предложения конструкции с презентативом *c'est* обособляют рему эмфатического высказывания. При этом в русском языке применяется инверсия, усиливаемая в разговорном языке разнообразными эмфатизаторами. Совпадением тема-рематического и эмфатического выделения достигается высокая степень эмфазы, поэтому презентатив *c'est* является основным выделительным средством французского экспрессивного синтаксиса.

Двойные эмфатические конструкции выделяющие подлежащее или его группу (*ce (celui) qui... c'est..., cequi...c'estque*); выделяющие прямое дополнение или его группу (*ceque... c'est..., ceque...c'estque*), позволяют сохранить нейтральный прогрессивный порядок слов: *Sequiestsûr, c'estquéc'était l'hiver.* Данный тип конструкций используется достаточно редко в современной французской художественной литературе, поэтому в данном случае представляется сложным определение наиболее или наименее распространенных способов их перевода. Важно отметить, что, прежде всего, двойные эмфатические конструкции передаются на русский язык соответствующим порядком слов, при котором рема следует за темой и выделяемый элемент отмечается логическим ударением, а также дополнительными лексическими средствами, вносящими в предложение различные оттенки выделения.

Добавим, что распространенным способом перевода выделительных эмфатических конструкций является употребление в переводе дополнительных лексических средств (а, то, же, вот, это, просто, именно, значит, как раз, ведь и т.д), вносящих в предложение значение акцентирования. Например: *C'estsonmaria gequilesarégunis.* (Это его свадьба всех собрала).

3. Инверсия является одним из основных приёмов эмотивного синтаксиса во французском и русском языках является также инверсия, или перестановка (*déplacement*), которая в широком смысле понимается, как «нарушение обычного расположения (порядка следования) составляющих предложения слов и словосочетаний, в результате чего «переставленный» элемент предложения оказывается выделенным...» [4].

В большинстве случаев инверсия обособляет тематический компонент французского высказывания. Французское и русское высказывания могут быть нечленимыми рематическими конструкциями, получающими экспрессивное усиление при инверсии: *L'école est finie!* (Вот и закончилась школа!) *Finie, l' école!* ( Все, закончилась школа!).

При переводе предложений с выделительной эмфатической конструкцией может использоваться также и коммуникативная инверсия, где выделяемый элемент отмечается логическим ударением, например: *C'est moi qui parle maintenant!* (Сейчас я говорю!/ Это я сейчас говорю!).

Таким образом, можно сделать вывод, что основными средствами эмотивного синтаксиса французского языка служат презентативы с оборотом *c'est*, которым в русском языке соответствует инверсия, усиленная эмфатизаторами для изолированных элементов фразы, а также инверсия с выделительными оборотами при обособлении распространенных конструкций. Второй способ эмфатического выделения, реприза, свойствен, в первую очередь, французскому литературному языку. В большинстве случаев в русском языке репризе соответствует вынесение обособляемого компонента в начало фразы, усиленное различными лексическими эмфатизаторами. Что касается инверсии (если она не отягченная дополнительными структурными модификаторами), то она является не информативным, а экспрессивным средством выделения как во французском, так и в русском языках.

Итак, природа эмотивного синтаксиса находит отражение в коммуникативно-когнитивных процессах, влияющих на актуализацию, что приводит к изменению грамматической (синтаксической) структуры высказывания.

### Список литературы

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: Либроком, 2013. – 288 с.
2. Кузнецова И.Н. Эмфатическое и тема-рематическое членение фразы во французском языке в сопоставлении с русским языком//Вестник Московского университета. Серия Филология. – 2014. – № 6. – С. 67-75.
3. Турбина О.А. Природа эмотивного синтаксиса и его категорий//Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2013. – Том 10. – № 2. – С. 4-9.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova-> Дата обращения: 13.06.2020.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Маннанова Элина Ринатовна, студент 4 курса БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа
2. Фатхулова Дина Раульевна, канд. филол. наук, доцент кафедры романогерманского языкознания и зарубежной литературы БГПУ им. М. Акмуллы

## ТАТАРСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ В БАШКОРТОСТАНЕ

*Насинов И.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данном сообщении раскрывается деятельность татарских лингвистов в составлении разных типов словарей татарского языка и разработка ими теоретических проблем лексикографии. Проанализированы образцы учебных словарей И.Ф. Зариповой, З.С. Каримовой, Ф.Т. Латыповой, А.А. Нугумановой, Л.Р. Сагидуллиной и Р.А. Султановой.

**Ключевые слова:** Башкортостан, татарский язык, татарская лексикография, словарь, учебные словари, грамматический словарь, словарь сочетаемости слов, лингвокультурологический словарь, фразеологический словарь.

## TATAR LEXICOGRAPHY IN BASHKORTOSTAN

**Abstract.** This report reveals the activities of Tatar linguists in the compilation of different types of dictionaries of the Tatar language and their development of theoretical problems of lexicography. Samples of educational dictionaries by I.F. Zaripova, Z.S. Karimova, F.T. Latypova, A.A. Nugumanova, L.R. Sagidullina and R. A. Sultanova were analyzed.

**Keywords:** Bashkortostan, Tatar language, Tatar lexicography, dictionary, educational dictionaries, grammatical dictionary, dictionary of word compatibility, lingvoculturological dictionary, phraseological dictionary.

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.

Мы в ранее опубликованных работах обратили внимание на лексикографическую деятельность таких башкирских и татарских языковедов как Г.Х. Ахатов, Р.Г. Ахметьянов, М.Х. Ахтямов, А.Г. Шайхулов, Л.Г. Хабибов. В Башкортостане были изданы и ряд учебных словарей, которых мы определили как учебных словарей нового типа. В данном сообщении мы хотели обратить внимание именно на эти издания.

К татарским словарям нового типа можно отнести учебный «Словарь татарских лингвокультурологических концептов» преподавателя кафедры татарской филологии и

культуры БашГУ Л.Р. Сагидуллиной [4]. В этом словаре даны 95 лингвокультурологических слов-концептов, занимающих важное место в татарской национальной языковой картине мира. Эти слова-концепты позволяют реконструировать такие концептуальные понятия в жизни, языке и культуре народа, как «человек», «духовный мир человека», «материальный мир человека», «развитие познания мира». Большинство иллюстративного материала словаря – фрагменты художественных текстов составляют примеры из поэтических произведений. Потому что, по мнению автора, «... именно в поэтических текстах емкость содержания концепта – его концентрация стремиться к максимуму, концепт получает образное выражение...» [4: 8]. Характерная особенность этого словаря состоит и в том, что автор при выборе иллюстративного материала дает предпочтения произведениям татарских писателей Башкортостана. Так как Башкортостан «...для авторов поэтических строк или родная земля, или место проживания, или место творчества, для большинства из них – все вместе общее» [4: 7-8]. Эта книга, в полном смысле, для татарской лингвокультурологии является весьма ценным источником, и поэтому из неё благодарный читатель может почерпнуть важные образные выражения, раскрывающие суть татарской национальной языковой картины мира.

Следующее лексикографическое издание, опубликованное в Башкортостане – «Словарь эпитетов татарского языка» преподавателя кафедры татарского языка и литературы Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГПУ им. М. Акмуллы А.А. Нугумановой [3]. Автор, используя термин «эпитет» в широком понимании, не ограничивается включением в словарь образных имен прилагательных, но включает сюда и качественные прилагательные, и относительные прилагательные. В работе любознательному читателю предлагаются все зафиксированные в современном татарском литературном языке (иногда и не литературные формы) имена прилагательные, использованные в художественной речи. Для сбора иллюстративного материала автор использовала художественные произведения классической литературы, начиная с древних периодов до наших дней, а также в редких случаях – произведения из общественно-публицистической литературы, иногда – из произведений устного народного творчества. Особенно бросается в глаза, что эпитетам богаты народные песни, пословицы и поговорки. Необходимо отметить ещё одну особенность: в словаре представлены общеязыковые, общепозитические и индивидуально-авторские эпитеты, но они в книге отдельно по разрядам специально не выделены.

Заглавное слово словарной статьи дается в форме именительного падежа. В выборе заглавного слова использована два принципа: 1) степень употребления слова; 2) количество эпитетов с этим словом и их многообразие. В некоторых случаях, в заглавные слова выбраны такие лексические единицы, которые, хотя и не активны в употреблении в составе эпитетов, но занимают важное место в определении особенностей языковой картины мира татарского народа, ярко раскрывают особенности его национального менталитета. Например, включение в словарную статью слов *калфак* «кокошник», *бишек* «колыбель» и др. как заглавных, связано с их особенностями употребления в поэтической речи. В словарной статье после заглавных слов приводятся в алфавитном порядке эпитеты и иллюстративный материал из художественных произведений и др. В целом, такой тип словаря татарского языка опубликован в первый раз. Как указано, он предназначен для учащихся, студентов и учителей образовательных организаций. Но возможности его использование, как нам кажется, не ограничивается лишь образовательной сферой.

«Словарь сочетаемости слов в татарском языке» в двух частях относится к грамматическим словарям и был составлен доцентом кафедры татарской филологии и культуры БашГУ И.Ф. Зариповой [1]. Словарь основан на теории валентности сочетаемости слов. Реализация теории валентности, определяемая лексико-грамматическим значением и грамматической формой слова, или способность слов к

сочетанию с другими словами в первой части книги описывается с обязательными актантами валентных глаголов основного залога. Актанты для того или иного глагола бывают обязательными и факультативными (свободными). Не использование рядом с валентными глаголами обязательных актантов может привести к неполным предложениям и речевым ошибкам.

Основная цель словаря, поставленная автором – оказать посильную помощь желающим изучить татарский язык как второго языка в условиях массового двуязычия. В первой части словаря описываются синтаксические связи валентных глаголов основного залога со словами (актантами) различной формы. Как видно из систематизированных примеров, глагол для полноты содержания рядом требует присутствие двух или трех актантов. Автором не учитывается использования подлежащего в качестве актанта – в словаре при описании сочетаемости слов как основные единицы использованы словосочетания. В некоторых случаях как вариативные сочетания рядом с глаголом могут прийти похожие или близкие по грамматическому содержанию формы слов. Такие случаи в словаре помечаны знаком параллельности (/). В словарной статье даются пояснения грамматическим формам актантов, позволяющих обеспечить сильную сочетаемость каждого глагола, приводятся их структурные типы и они проиллюстрированы примерами. Также в словаре вкратце характеризуются сочетаемость глагола и наречия путем примыкания.

В первой части словаря анализируются 1181 глаголов на буквы А-Р и описываются их сочетаемость с обязательными актантами. Во второй части даются продолжение сочетаемости 1301 глагола на буквы С-Н и в приложении описываются сочетаемость 157 имен существительных со своими актантами [1: 3-4]. Автор определяет словарь как лингводидактическое пособие, действительно, он составлен как учебный грамматический словарь и предназначен для учащихся, студентов, аспирантов и учителей образовательных организаций.

«Словарь фразеологизмов в прозе Аяза Гилязова» относится к учебным словарям и был составлен доцентом кафедры татарской филологии и культуры БашГУ З.С. Каримовой [2]. Словарь включает фразеологические обороты, собранные путем сплошной выборки из прозаических произведений классика татарской литературы, мастера татарской словесности Аяза Гилязова. Фразеологические обороты татарского языка в его произведениях являются основными изобразительными средствами описания духовного богатства татарского народа, его своеобразного восприятия мира. Изучение этих фразеологизмов важно не только для раскрытия творческого потенциала писателя – особенностей его творческой лаборатории, но и для раскрытия некоторых общетеоретических аспектов татарской фразеологии. Богатый практический материал словаря может послужит иллюстративной базой для освоения многих тем в школьной программе татарского языка.

В словаре фразеологизмов Л.Р. Сагидуллиной и Ф.Т. Латыповой даны идиомы с зоокомпонентами, которые имеют важное значение в раскрытии особенностей татарской национальной языковой картины мира [5]. Такие фразеологизмы дают возможность реконструировать роль в жизни народа таких концептуальных понятий как «внешний мир человека», «внутренний мир человека», «познание мира». Фразеологизмы собраны в алфавитном порядке под конкретное слово, обозначающие зоотермины. Например, слово *айгыр* «жеребец» в татарском фразеологизме употребляется в трех значениях, а вот слово *аю* «медведь» в фразеологических оборотах употребляется в более 40 значениях. В книге каждое значение зоотерминов проиллюстрированы отдельным примером-фразеологизмом. В словаре проанализированы более 1200 фразеологизмов с зоокомпонентом. Однако, по мнению авторов издания, это не говорит о том, что в татарском языке их количество ограничиваются объемами данного словаря. Их должно быть ещё больше. Например, только слово *ат* «лошадь» употребляется в идиомах в более чем 500 значениях. Построение словаря по такому принципу дает возможность пользователю легко

находить нужное зоослово и фразеологизмы с зоокомпонентом, что повышает эффективность его практического применения. Это оправдывается и облегчением работы с концептосферами и концептами в лингвокультурологических целях. Поэтому этот словарь относится к учебным культурологическим словарям.

«Опыт словаря паронимов татарского языка» Л.Р. Сагидуллиной и Р.А. Султановой ещё одно уникальное лексикографическое издание [6], поскольку в татарском языке до этого не было отдельной книги, дающего как теоретические сведения по таким понятиям как паронимия и паронимазия, так и свода иллюстративного материала по этим языковым явлениям. В словаре даются краткие сведения о значениях более 230 пар (560 слов) паронимов, их перевод на русский язык, а также приводятся их варианты. Этот словарь является важным источником по сложной для школьной программы теме, поэтому должно использоваться в вузовской практике.

Таким образом, 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. Наша задача ознакомить ими как можно большего числа ценителей татарского слова, расширить круг их практического применения в образовательных и научных целях.

#### Список литературы

1. Зарипова И.Ф. Татар телендә сүзләр бәйләнеше сүзлеге. – Уфа: БашДУның РНУ, 2012. – 1 нче бүлек. – 222 б.; 2013. – 2 нче бүлек. – 279 б.
2. Каримова З.С. Аяз Гыйләжәв прозасындагы фразеологизмнар сүзлеге: Уку ярдәмлеге. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 193 б.
3. Нугуманова А.А. Татар теленең эпитетлар сүзлеге. – Уфа: БГПУ им.М.Акмуллы, 2016. – 92 б.
4. Сәгыйдуллина Л.Р. Татар лингвомәдәни концептлар сүзлеге. – Уфа: БашДУның РНУ, 2013. – 224 б.
5. Сәгыйдуллина Л.Р., Латыпова Ф.Т. Татар теленең зоокомпонентлы фразеологизмнар сүзлеге: Уку ярдәмлеге. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 128 б.
6. Сәгыйдуллина Л.Р., Солтанова Р.А. Татар теленең паронимнар сүзлеге тәҗрибәсе: Уку ярдәмлеге. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2007. – 102 б.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Насипов Илшат Сахиятулович**, доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой татарского языка и литературы

УДК 378.1

#### ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Рашитова Р.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье обобщается опыт работы в магистратуре на неязыковых факультетах по преподаванию английского языка. Автор рассматривает основные принципы обучения, эффективные методы, используемые на занятиях.

**Ключевые слова:** магистратура, обучение, иностранный язык, эффективные методы

## TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN MAGISTRACY OF NON-LINGUISTIC FACULTIES IN MODERN CONDITIONS

**Abstract.** In the article the author summarizes the experience of teaching at the magistracy of non-linguistic faculties in modern conditions. The author considers main principles of teaching, effective methods used at the lessons.

**Key words:** Magistracy, teaching, foreign language, effective methods

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах опирается на знание общих принципов обучения в учебных заведениях. Это дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения.

В данной статье рассматривается, как на практике воплощаются основные принципы обучения иностранному языку магистрантов неязыковых факультетов в нашем вузе. Мы остановимся на принципах фундаментальности, научности и наглядности. Фундаментальность в обучении обусловлена характером современной жизни, требующей от человека высокоинтеллектуальной мобильности, исследовательского склада мышления, желания и умения постоянно пополнять свои знания по мере происходящих в жизни и деятельности изменений. Содержание образования, согласно данному принципу, должно отражать преобразования в том реальном социальном контексте, в котором протекает жизнедеятельность обучаемых. Из этого следует необходимость систематического пополнения знаний магистрантов основными открытиями в изучаемой ими области науки.

Обучение иностранному языку в магистратуре на неязыковых факультетах имеет специфические особенности, связанные с целями и задачами магистрантов. Магистранты проводят научно-исследовательскую работу по своей специальности. Мы считаем, что занятия по иностранному языку должны способствовать становлению ученого специалиста в своей области. Мы разрабатываем методику, которая способствует эффективному усвоению и применению знаний по иностранному языку в области научных интересов магистранта.

Это соответствует принципу научности, который предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и опыту, накопленному мировой цивилизацией. Принцип научности требует, чтобы содержание образования, реализуемое как в учебное, так и во внеучебное время, было направлено на ознакомление обучаемых с объективными научными фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближаясь к раскрытию ее современных достижений. Принцип научности имеет отношение и к методам обучения. В соответствии с ним педагогическое взаимодействие в нашем вузе направлено на развитие у будущих ученых познавательной активности, креативного и дивергентного мышления, творчества. Этому способствуют использование проблемных ситуаций, ролевых игр с целью научиться вести научную дискуссию, доказывать свою точку зрения, работать с научной литературой. Основными параметрами, определяющими характер ролевой ситуации, являются наличие единого сюжета, соответствующего избранной коммуникативной ситуации, и ролевых отношений между участниками общения, которые нередко носят конфликтный характер. Когда обучающиеся принимают роль, они играют самих себя или какого-либо персонажа в специфической ситуации. Поэтому в ролевой игре нет зрителей, нет опасения, что общение не состоится, что поведение участников будет понято неправильно. Мы

определяем правила проведения ролевых игр, связанных с участием на научной конференции зарубежом: – магистранту предлагается поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть на научной конференции, в реальной жизни. Это может быть все, что угодно: от знакомства с кем-либо из участников, до гораздо более сложной ситуации, например деловых переговоров, выражения своего мнения на конференции и т. п.;

— магистранту необходимо адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях он может играть самого себя, в других – ему придется взять на себя воображаемую роль;

— участникам ролевой игры необходимо вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни; их поведение должно соответствовать и исполняемой ими роли;

— участники игры должны концентрировать свое внимание на коммуникативном использовании единиц языка, которые изучаются на занятиях.

В проведении ролевой игры выделяют 3 этапа:

1) подготовительный этап, включающий:

а) введение обучающихся в ролевую ситуацию, ознакомление их с вопросами для обсуждения или проблемой;

б) знакомство с лингвистическим наполнением игры;

в) предварительную тренировку лексических единиц и грамматических структур.

2) собственно ролевая игра.

Преподаватель во время игры, как правило, принимает роль ведущего или одну из «второстепенных» ролей с тем, чтобы иметь полное право, не разрушая создавшуюся коммуникативную ситуацию, вмешаться в процесс общения, стимулировать «пассивных» участников к беседе. Принцип научности требует, чтобы содержание образования, реализуемое как в учебное, так и во внеучебное время, было направлено на ознакомление обучаемых с объективными научными фактами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли. В нашем вузе основным внеаудиторным научным заданием является работа со статьями англоязычных ученых по теме диссертационного исследования магистранта.

В основу этой методики положены следующие принципы: 1. научность; 2. самостоятельность; 3. профессиональная ориентированность. Мы активно используем методику “картографии памяти” для того, чтобы помочь студентам расширить возможности передачи содержания иноязычного текста. В основе методики – открытия в области изучения работы человеческого мозга, изложенными Тони Бьюзеном в книге «Интеллектуальный руководитель».

Как известно, основными формами работы студентов являются аудиторная, внеаудиторная и научно-исследовательская работа. Поэтому основным внеаудиторным научным заданием является работа со статьями англоязычных ученых по теме диссертационного исследования магистранта. Следует заметить, что подобный подход развивает самостоятельность мышления и способствует повышению самооценки будущего ученого. Эта работа состоит из четырех этапов:

1. Найти статью по теме исследования.

В процессе выполнения данного задания магистранты вынуждены просмотреть множество статей англоязычных ученых, которые работают в областях близких или смежных с темой их исследования. Они видят и запоминают имена зарубежных ученых и темы их исследований в изучаемой области. Найдя статью по теме своего исследования, магистрант приступает к работе с этой статьей. Заметим, что в данном случае уже не требуется дополнительная мотивация к изучению, т.к. сам студент заинтересован в том, чтобы как можно подробнее познакомиться с мнением коллеги. Мы рекомендуем внести изученные статьи англоязычных авторов в список литературы



диссертации. За два года изучения иностранного языка в магистратуре в списке отражается, как минимум, четыре статьи.

2. Работа со статьей состоит из двух частей: аннотационный перевод и составление глоссария. За два года глоссарий магистранта будет включать более 300 единиц. Эта деятельность направлена на то, чтобы приучить специалиста работать с терминами по его специальности. В глоссарий предлагается выписывать не только отдельные слова, но и сочетания в которых они встречаются в тексте. Данный вид работы представляется нам полезным и необходимым еще и потому, что современные технологии позволяют магистрантам переложить свою работу со словарем на электронного переводчика. А глоссарий приходится составлять самостоятельно.

3. Третий этап работы над статьей мы называем творческим и наиболее интересным. Здесь магистрант обязан составить свой рассказ по изученной статье на английском языке. Магистранты испытывают трудности при пересказе текстов на неродном языке. Здесь и помогает карта памяти. При составлении карты памяти включаются все ментальные навыки человека: слова, воображение, ритм, образы, цвета и пространство.

После того как студенты перевели и прочитали незнакомый текст на английском языке, выучили новые слова и фразы, они могут приступить к составлению карты памяти. Для этого следует: а) подготовить набор цветных ручек, карандашей или фломастеров, б) взять чистый лист бумаги, в) выбрать тему, проблему или предмет, который станет центральным образом карты памяти, г) карта памяти заполняется от центра листа. Здесь пишется и изображается центральный образ. Он должен быть выразительным, чтобы привлечь внимание и стимулировать память, д) от центрального образа расходятся соединенные с ним ветви, выделенные жирными линиями и “живые” (изгибающиеся) линии. Это будут подтемы, е) от концов ветвей подтем более тонкими линиями рисуются ветви, содержащие дополнительную информацию, ж) широко используются образы. Для этого вовсе не нужно уметь рисовать. Образы служат для улучшения запоминания и просто для удовольствия при работе.

Во время обучения в первых трех семестрах магистрант пересказывает коротко содержание статьи, опираясь на карту памяти, а в последнем семестре необходимо соотнести данные исследования коллеги с собственными изысканиями в этой области.

4. Заключительным этапом научной работы магистранта становится его презентация статьи перед группой. Цель данной формы работы в том, чтобы студенты научились обсуждать научные темы в англоязычной среде. Студент перед выступлением должен ознакомить присутствующих с основными терминами, которые прозвучат, а затем представить статью и свое мнение по проблеме на английском языке. Остальные магистранты должны задавать вопросы по этой теме. Следует заметить, что иногда происходят интересные обсуждения, связанные с научными исследованиями. В любом случае подобная работа полезна для всех, т.к. обсуждаются проблемы реально важные и понятные присутствующим.

В процессе обучения необходимым условием эффективности применения методики является обратная связь. Приведем отрывки из ответов некоторых студентов на вопрос о преимуществах и недостатках методики картографии памяти: “При составлении план-карты более понятным становится содержание текста, легче запоминаются слова...”, “Зрительные яркие образы помогают надолго запомнить текст...”, “...Мне нравится, что работают мышление и фантазия...”, “... в процессе творческой работы с текстом у меня возникают ассоциации в виде картинок, которые восстанавливаются во время пересказа.”

Мы можем сделать вывод о том, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в магистратуре, а также использование методики картографии памяти, повышают эффективность обучения иностранному языку в магистратуре неязыковых факультетов.

## Список литературы

1. Бьюзен Т. Интеллектуальный руководитель. – Минск., 2001. – 104 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Рашитова Розалия Сабитовна**, кандидат ист. наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

УДК 82-4

### ЭТИЧЕСКАЯ, СОЦИАЛЬНАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА СБОРНИКА ЭССЕ АНДРЕ ЖИДА «ПОВОДЫ»

*Савельева Е.Б.*

Государственный гуманитарно-технологический университет,  
г. Орехово-Зуево, Россия

**Аннотация.** В данной публикации освещается история выхода в свет полемического сборника эссе французского писателя Андре Жид «Поводы» и излагается ряд ключевых позиций автора на широкий спектр проблем современного ему общества, в частности на вопросы, связанные с моральным аспектом художественного творчества.

**Ключевые слова:** мораль, литература, эссе, культура, критика.

### ETHICAL, SOCIAL AND ARTISTIC PROBLEMS OF THE COLLECTION OF ESSAYS BY ANDRE ZHID «PRETEXTS»

**Abstract.** This publication highlights the circumstances of issue of the polemic collection of essays of the French writer André Gide «Nev Pretextes» and expounds a number of the author's key positions on a wide range of problems of modern society, in particular on the problems of moral aspect of artistic creativity.

**Keyword:** morality, literature, essay, culture, criticism.

Книга эссе «Поводы» («Prétextes, Réflexions sur la littérature et la morale»), увидевшая свет в 1903 году это полемические заметки, продолжены ранее написанных и опубликованных работ Андре Жид (De l'Influence en littérature, 1900).

Художник слова морального поиска Андре Жид, в очередной раз пытается затронуть на страницах своего сочинения связь искусства с его этическим аспектом, моралью современного социума, определяя тем самым свою уже ставшую очевидной позицию, относительно сложившихся нравственных устоев, царящих в различных общественных кругах, включая артистическое, литературное, в том числе богемное сообщество.

Поводом для сознания нового дискуссионного произведения стала лекция писателя, посвящённая творчеству Гёте (5 августа 1903 года), в которой с неослабевающей энергией автор подвергает критике нравы своих братьев по перу, занимающихся сочинительством в угоду собственных желаний, мировоззрений, порой неадекватных духу времени, не обращая внимания на запросы социума и реально протекающую жизнь с ее перипетиями и сложностями начавшегося XX века.

Слава моралиста, закреплённая за ним, после выхода в свет «Тесных врат» (La Porte étroite, 1909), «Изабель» (Isabelle, 1911), книги, посвященной творчеству русского гения «Достоевский» (Dostoïevsky d'après sa correspondance, 1908) ещё не пришла.

Однако повесть «Имморалист» (*L'Immoraliste*, 1902) в полной мере могла отражать моралистическую направленность произведений романиста, будущего лауреата Нобелевской премии (премия вручена в 1947 году), получившего ее за «глубокие и художественно значимые произведения, в которых человеческие проблемы представлены с бесстрашной любовью к истине и глубокой психологической проницательностью» [2, с. 298-301].

К великому сожалению и разочарованию Андре Жида, большая часть критиков, литературоведов, эстетов от литературы продолжают интерпретировать его творчество с позиций прославления культа аморальности героев созданных им произведений. Такая позиция вынуждает автора вступать в полемику, продолжительные дискуссии, доказывая неоспоримую важность нравственных проблем, включающих обсуждение злободневного вопроса о деградации личности и культа собственного «Я».

В одном из интервью он категорично заявляет, что по существу, «мораль это материал, на основе которого строятся книги» (*Прим. здесь и далее перевод автора статьи*) [4, с. 1366], что ни в коем случае нельзя разрывать это философское понятие с эстетикой современного искусства и модернистских течений в литературе того времени. По существу это положение – значительная часть его авторского кредо.

Кроме того, писатель прямо говорит об очевидной бездуховности молодого поколения. Он считает, что подавляющая часть общества, людей, которым ещё нет и тридцати, остановилась в желании познавать мир, что их не интересуют книги Достоевского, Клоделя, Гурмона и других, что отражается в дневниках великих людей своего времени [1].

Свою этическую веру, убеждения гражданина, человека и философа, творческие позиции Андре Жид продолжает отстаивать в двух последующих статьях, под общим названием «Национализм и литература» [4, с. 73].

Несмотря на очевидный спад интереса читателей к словесному творчеству в целом, тем не менее, писатель объективно считает невозможным представить народ без литературы, вместе с тем негативные и разрушительные последствия такого предположения катастрофичны. Обратный же процесс, когда сама художественная литература и ее представители отказывается служить тем, для кого она создается, будучи проводником их взглядов, идей и чаяний, по твёрдому убеждению А. Жида, губителен, как для самой культуры, так и для общества в целом [4, с. 73].

Популярность и прославление «высокой литературы» («*hautelittérature*») по стойкому убеждению писателя – процесс искусственный, надуманный, ведущий к регрессу, тупику, непониманию настоящего и будущего человечества. Вместе с тем в полемике, Андре Жид вполне допускает и не оспаривает точку зрения сторонников «высокой литературы», утверждающих в своих сочинениях, что без индивидуального подхода в любом жанре искусства трудно рассчитывать на создание чего-то стоящего. Однако невозможно, по его мнению, поставить знак равенства между гением нации, создающим шедевры, и гением-одиночкой, оторванным от глубинных, признанных истоков культуры, всей истории того или иного государства, национального самосознания, самоидентификации.

В этой связи автор вынужден затронуть национальный вопрос, высказывая ряд соображений о французском народе предвоенного периода. Он считает, что некоторая часть современного ему общества, в основном молодёжь, из-за желания казаться истинными патриотами своей страны, неправомерно забывает и пренебрегает историей, которая влияет на все области и сферы жизни, в том числе и на литературный процесс. Андре Жид предупреждает об опасности шовинистических и националистических настроений, складывающихся как в умах молодого поколения, так и всех социальных слоев общественного устройства.

Рассуждения и мысли писателя оказываются как никогда актуальными. Следует бурная, гневная реакция на его первые эссе. Ряд критических выступлений приобретает

воинствующий и реакционный характер, особенно в «Nouvellevuefrançaise» (NRF) и «LesGuêpes».

Однако, трезвая и смелая позиция Андре Жид, заявляющего, что он не собирается «с кем бы, то, ни было сражаться» и всегда будет отстаивать свои взгляды и убеждения, какими бы они не оказались провокационными и непопулярными для его противников, людей категорично их не разделяющих, достаточно принципиальна и взвешена [4].

Писатель не скрывает, что его подход в идейных спорах обоснован, так как ориентирован на теорию Каре (Carey). Она заключается в том, что земельные угодья, теряющие плодородность, как правило, вынуждают тружеников возделывать новые пашни. Их девственность а, следовательно, и плодородность, обычно дают новый неплохой урожай. Предыдущее поколение, по меткому сравнению популярного теоретика, уже возделало свои угодья, и со временем они и потеряли своё богатство и привлекательность. Культивировать «варварские» – вот в чём видит Каре задачу для потомков. Так и с культурой, искусством, литературой. С философской точки зрения, считает Андре Жид, теория Каре имеет своё ценное значение, и «возможно» в преломлении к литературному процессу, «осветит путь истории новой литературы» [4, с. 1381]. Писатель призывает: «Новых свободных мест много, есть силы – занимайте их» [4, с. 1388].

Эти размышления позволяют А. Жиду смотреть в будущее с оптимизмом, надеясь, что процесс творчества никогда не прервётся и даст миру ещё много самобытных произведений подлинного писательского таланта.

Как честный человек, признанный романист своего времени, Андре Жид не терпел бесталанности, некомпетентности, назидательности в литературе, которой он предан, осуждая подобные негативные стороны с точки зрения морали.

Он считает, что всё начинается с малого. Бульварная литература вытесняет классическое наследие и разрушительно действует на сознание широких масс населения. Если сегодня, предупреждает Андре Жид, согласиться с наличием такой литературы, то эти «книжонки превратятся в книги, а их убогая мораль в философию жизни» [3, с. 275].

Жид не боится высказывать своё резкое отношение, даже если оно касалось «сильных мира сего». Его возмущает и раздражает вмешательство деловых и финансовых кругов в искусство. А. Жид уверен, что изворотливые околосредовые деятели, спекулируя на его имени, отмывают деньги. Даже его любимый журнал «NRF», у истоков, создания которого он стоял, постепенно превращается в своего рода вестник финансово-биржевых сводок и информации. Литературный язык вытесняется жаргоном, приемлемым для банковских и экономических структур.

Сборник эссе, задуманный автором, как выражение его критического взгляда на проблематику литературного творчества начала века, вместе с тем затронул сложные и дискуссионные вопросы общественной жизни, морали современного социума, в непосредственной связи с которыми писатель видит своё истинное предназначение. Кроме того, «Поводы» будут иметь продолжение – в популярном издательстве «MercuredeFrance» в 1911 году выйдут «Новые поводы» (Nouveaux Prétexes).

Подобная гражданская позиция Андре Жид заслуживает уважения. Более того, большая часть интеллигенции не только её одобряла, но и видела в писателе своего духовного лидера и наставника. К его мнению, оценке современной ситуации прислушивались, ждали страниц прессы, а позже в радиointервью.

Критичный ум, непредвзятое отношение к окружающему миру, обострённое чувство правды и справедливости, присущие Андре Жиду, это те качества, которые способствовали не только росту популярности и авторитета писателя, но и утверждали его в глазах современников и будущих поколений как истинного моралиста, пронзительного и искренне верящего в торжество разума писателя-гуманиста.

### Список литературы

1. Дубнякова О.А., Кашина Т.А. Писательский голос в личных дневниках: А. Жид, П. Клодель, Ф. Мориак / О.А. Дубнякова, Т.А. Кашина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №12-3 (66). – С. 14-18.
2. Илюкович А.М. Согласно завещанию. Заметки о лауреатах Нобелевской премии по литературе. – М.: Кн. Палата, 1992. – С. 298-301.
3. Collection littéraire A. Lagarde et L. Michard. Textes et Littérature, XX-ème siècle, P.: Bordas, 1973 – p. 275.
4. Gide A. Œuvres complètes, t. II, Paris, – 1955 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Савельева Елена Борисовна**, к.ф.н., доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Московская область, Россия, lenaandrei2007@rambler.ru

УДК 81-26: 347.78.034

### ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИ ЕДИНИЦЫ В АНГЛИЙСКИХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМАХ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Сайфутдинова К.М., Оботнина Е.В.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумлы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ использования узуальных фразеологических единиц на материале английских анимационных фильмов. Цель статьи – выявить частотность использования узуальных фразеологических единиц в английских анимационных фильмах, а также определить, сохраняется ли структура английских узуальных фразеологических единиц при их передаче на русский язык. Кроме того, фразеологические единицы, отобранные методом сплошной выборки в рамках исследуемого материала, анализируются с точки зрения их способов перевода.

**Ключевые слова:** фразеология, фразеологические единицы, грамматика, устойчивые сочетания, способы перевода, переводоведение.

### PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH ANIMATED FILMS AND THE WAYS OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

**Abstract.** This article considers the use of usual phraseological units in English animated films. The purpose of the article is to determine whether phraseological units are used frequently in English animated films and whether the structure of usual English phraseological units being translated into Russian is preserved. Furthermore, the article aims to describe what kinds of translation methods are used in the translation of the phraseological units selected by continuous sampling within the study material.

**Key words:** phraseology, phraseological units, grammar, translation methods, translation.

В любом языке помимо основного лексического состава существуют определенные устойчивые единицы, сочетания слов, которые служат средством выражения понятий и воспроизводятся в речи в готовом виде. Такие устойчивые

единицы, значение которых не может быть выведено из семантической структуры составляющих их компонентов, называют фразеологизмами, или фразеологическими единицами (далее ФЕ).

Понятие фразеологизма впервые было выдвинуто швейцарским ученым Шарлем Балли. Под понятием «phraseologie» ученый понимал раздел стилистики, в котором изучаются связанные словосочетания с различной степенью спаянности составляющих их компонентов [1]. Именно Ш. Балли предложил первую классификацию ФЕ.

В зарубежном языкознании фразеология не выделяется в особый раздел лингвистики. Тем не менее, вопросы, связанные с ФЕ, рассматриваются в трудах по лексикологии, семантике и грамматике. Также издаются различные фразеологические и идиоматические словари (Cambridge International Dictionary of Idioms, Oxford Dictionary of English Idioms и др.).

В отечественной науке фразеология начала активно развиваться в 40-60-х годах XX в. (труды В.Л. Архангельского, В.В. Виноградова, В.П. Жукова, А.В. Кунина, А.Г. Назаряна, Р.Н. Попова, А.И. Смирницкого, Н.М. Шанского и др.). Проблемам фразеологии уделяется значительное внимание и по сей день (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко и др.).

На сегодняшний день в лингвистике понятие «фразеологическая единица» трактуется по-разному. В данной работе мы придерживаемся определения, выдвинутого В.М. Мокиенко: «фразеологическая единица – это относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание лексем, обладающее целостностью значения» [5].

Аудиовизуальный перевод, в рамках которого были изучены фразеологические единицы в представленной работе, является относительно новой областью переводоведения. Аудиовизуальный перевод нельзя отнести только лишь к устному переводу или только к письменному, поскольку киноперевод находится на границе этих двух видов перевода. При переводе фильмов и мультфильмов переводчику необходимо укладываться в четко заданные временные рамки и соотносить перевод с соответствующим видеорядом. Необходимо, чтобы переводчик был осведомлен об основах киносъемки, киноязыка, построения сценария, процесса записи, работы с дубляжом и субтитрами и т.д., поскольку все это является полезным фундаментом для адекватного перевода фильмов, мультфильмов и т.п.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что аудиовизуальный перевод становится весьма популярным направлением в переводоведении, поскольку объем кино- и телепродукции неуклонно растет. Необходимо также отметить, что исследование функционирования ФЕ и особенностей их перевода в рамках данного медиа жанра (в частности, перевода детских анимационных фильмов) представляет собой относительно новизну в области изучения фразеологии.

Объектом исследования выступают узуальные фразеологические единицы, использованные в английских мультфильмах, и их переводческие соответствия на русском языке.

Предметом исследования являются особенности использования узуальных фразеологических единиц в английских мультфильмах и специфика их перевода на русский язык.

Цель данной работы – выявить частотность использования узуальных фразеологических единиц в английских мультфильмах, определить какие типы английских фразеологических единиц и их переводческих соответствий со структурно-грамматической точки зрения преобладают в английских анимационных фильмах и их дублированных переводах соответственно, а также выяснить сохраняется ли структура исходной фразеологической единицы в переводе на русский язык. Кроме того, статья нацелена на выявление способов перевода фразеологических единиц, использованных в английских мультфильмах.

Материалом исследования послужили такие английские анимационные фильмы как «Мадагаскар» (2005, 2008) и «Монстры на каникулах» (2012, 2015, 2018), оригинальные версии и официальный русский дубляж которых размещены на сайте english-films.com, а также их сценарии на английском языке. ФЕ были выявлены методом сплошной выборки (с учетом повторений). В ходе анализа мы не ставили задачу исследовать фразеоматические сочетания (термин А.В. Кунина [5]), которые отличаются отсутствием в них переосмысленного (т. е. фразеологического) значения всего комплекса.

В ходе исследования определение узуальной формы английских ФЕ проводилось при помощи следующих одноязычных онлайн-словарей: Longman Dictionary of Contemporary English [12], The Free Dictionary by Farlex [14] и Urban Dictionary [15]. При анализе русских переводческих соответствий (далее ПС) были использованы «Фразеологический словарь русского литературного языка» [9] и «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [10].

В данной работе проводится анализ узуальных (внутрисистемных) ФЕ – общепринятых, широкоупотребительных и воспроизводимых в речи ФЕ, зафиксированных в словарях данного языка и использующихся в речи без каких-либо преобразований.

Для анализа использования узуальных ФЕ в английских мультфильмах были изучены классификации ФЕ. Необходимо отметить, что единой классификации ФЕ до сих пор не существует. В ходе исследования за основу была использована структурно-грамматическая классификация А.В. Кунина. Всего было выявлено 24 единиц, среди которых:

– *адъективные ФЕ, выражающие признак* (1 ед.): off the hook – ‘cool and happening’ [16];

– *адвербиальные или предложные ФЕ, характеризующие действие* (6 ед.), например: for good – ‘permanently’ [13];

– *номинативно-коммуникативные (глагольные) ФЕ, с функцией названия действия* (14 ед.), например: to hit the spot – ‘to have exactly the good effect that you wanted, especially when you are hungry or thirsty’ [13];

– *междометные ФЕ, выражающие эмоции говорящего* (2 ед.), например: for Pete’s sake – ‘1) used when you are telling someone how important it is to do something or not to do something; 2) used to show that you are angry or annoyed’ [13];

– *коммуникативные ФЕ, представляющие собой пословицы и поговорки* (1 ед.), например: love has no boundaries.

Далее в ходе исследования были проанализированы особенности перевода узуальных ФЕ. Процедура анализа перевода узуальных ФЕ на русский язык включает следующие этапы:

1) определяются ПС английским ФЕ в рамках соответствующего контекста в официальном дублированном переводе английского анимационного фильма на русский язык;

2) проводится распределение ПС согласно структурно-грамматической классификации А.В. Кунина;

3) определяется способ перевода английских ФЕ на основании полученных данных.

Согласно структурно-грамматической классификации были выявлены следующие группы ПС:

1) *именные ПС* (6 ед.):

– *субстантивные ПС* (1 ед.):

“You suggested this idea to him *in the first place*.” – «Ты сам подкинул ему эту чудную идею» [Мадагаскар (2005)];

– *адъективные ПС* (1 ед.):

Для овладения способами решения профессиональных задач у обучающегося должны быть сформированы определенные компетенции. В процессе выполнения педагогической деятельности обучающийся должен овладеть необходимыми умениями и трудовыми действиями, которые выделены из профессионального стандарта и представлен ниже на примере одной формы работы в данной лаборатории.

*Этап III: Имитация профессиональной деятельности.* На данном этапе обучение в лаборатории проводится преподавателями, которые совместно с практикующими специалистами создают и накапливают «багаж» различных сценариев, ведут методическую работу, а также совместно с техническими сотрудниками разрабатывают и поддерживают в рабочем состоянии техническое оснащение. Сам процесс обучения построен по принципу «от простого к сложному»: начиная от простых манипуляций (например, создание интерактивных презентаций, тестов и т.д.), заканчивая отработкой действий в имитированных (специально смоделированных) педагогических ситуациях. Виртуальная образовательная среда, являющейся основой для воспроизведения имитация отдельных педагогических действий и операций в частности и педагогической деятельности в целом, согласно А.А.Калмыкову, не станет образовательной, если ограничится только информационным обменом. Для осуществления образования недостаточно только передачи знания, смысл образования в том, что личность воссоздает в себе предлагаемый ей системой образования образ. Учебный процесс в рамках преобразованной образовательной системы осуществляется на основе следующих положений [4]:

- эмоциональное воздействие при участии студентов в специально созданных событиях;
- потребность у участника в осмыслении происходящего;
- стимулировать самостоятельной деятельности студентов при освоении необходимых знаний, развитии личностно значимых, профессиональных умений;
- передавать минимальные основы необходимых знаний, формировать способы деятельности в проблемной ситуации.

Оснащение и содержание созданных лаборатории позволяет проектировать все виды взаимодействий субъектов образования. Средствами обучения для реализации технологии имитационного моделирования педагогической деятельности являются: учебные тренажеры, технические устройства обучения, виртуальные аналоги интерактивного взаимодействия, симуляторы элементов учебного процесса. Образовательная среда лабораторий позволяет студентам овладевать компетенциями, связанными с разработкой всех видов дидактических материалов, конструирование диагностических материалов и разработка методики работы с данными материалом; отработка речевых навыков объяснения материала, ведения дискуссии по изучаемой проблеме; оценивание различных видов работ и многое другое.

В процессе имитационного моделирования студенты проектируют, разрабатывают, организуют видеоуроки – это форма тренажера, где будущий педагог отрабатывает необходимые умения для организации реального учебного процесса. Обучающиеся выполняют тестовые задания, работают в интернете и электронной библиотечной системе (ЭБС). Система дистанционного обучения (СДО) – это форма алгоритмических упражнений, при которой студент оттачивает профессиональные умения путем многократного повторения. Онлайн вебинары, чаты – работа в реальных условиях, в ситуациях высокой степени неопределенности. Кратко охарактеризуем несколько форм организации цифрового имитационного моделирования педагогической деятельности.

*Видеоуроки* дают наглядное представление о дидактических возможностях проведения уроков с применением информационных технологий и решают одновременно как задачи учебно-методического обеспечения предмета, так и повышения квалификации специалистов и позволяют оттачивать педагогическое мастерство. Видеоурок – это урок в формате видеоданных, записанных на физический



Ряд ученых (Комиссаров [7], Дмитриева [4] и др.) выделяет четыре основных способа перевода ФЕ: метод фразеологического эквивалента, метод фразеологического аналога, дословный перевод (калькирование) и описательный перевод.

В данном исследовании были выявлены следующие способы перевода ФЕ в рассматриваемых мультфильмах.

1. Перевод фразеологическим эквивалентом (полным и частичным)(4 ед.):

“My goodness doll, you are *shaking like a leaf*.” – «Боже, куколка, ты *дрожьешь как осиновый лист*.» [Мадагаскар 2 (2008)];

“And I am going to use Alakay to get rid of Zuba *once and for all*.” – «Вот я использую Алакея для того, чтобы избавиться от Зубы *раз и навсегда!*» [Мадагаскар (2008)].

2. Перевод фразеологическим аналогом(2 ед.):

“*Look on th ebright side*, Zuba.” – «*Во всем есть свои плюсы*.» [Мадагаскар 2 (2008)].

3. Лексемный способ перевода(7 ед.):

“Oh, well. I guess I'll *hit the sack*.” – «Ах, пойду-ка*япокемарю*.» [Мадагаскар (2005)];

“I guess Johnny *had second thoughts*.” – «Хм, похоже*Джоннипередумал*.» [Монстры на каникулах (2015)].

4. Дословный перевод (калькирование) (2 ед.):

“They'll *bereally mad*. It'll get Marty transferred. Don't *bite the hand that feedsyou*.” – «Они разозлятся и увезут Марти в другое место. *Не кусай руку с едой!*» [Мадагаскар (2005)].

5. Описательный перевод (2 ед.):

“He *thoughtsincewe'rebothsingle, wemighthititoff*.” – «Он считает, что *два одиночества должны встретиться*» [Монстры на каникулах (2012)].

6. Обертональный способ перевода(6 ед.):

“So, what'sup, Drac? The hotel is looking *off the hook!*” – «Драк, у тебя тут *богато как в моей пирамиде!*» [Монстры на каникулах (2012)];

“*Eat mydust*, Grey Fangs!” – «*Ветер в спину*, Серый Клык!» [Монстры на каникулах (2012)];

“And he'll be fanging it up *innotime*.” – «И клыки у него полезут *как на дрожжах*» [Монстры на каникулах 3 (2018)].

7. Отсутствие перевода ФЕ(1 ед.):

“Look, honey, I know you're excited, but every one has *gone to greatlengths* to come see you *ony our birthday*.” – «Послушай, детка, ты *рвешься в путь*, но внизу ждут гости, *приехавшие на твой день рождения*» [Монстры на каникулах (2012)].

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что частотность использования ФЕ в рассматриваемых английских анимационных фильмах относительно небольшая (24 единицы на 455 минут в совокупности). Согласно результатам анализа ФЕ и их ПС по структурно-грамматической классификации А.В. Кунина как в английских мультфильмах, так и их дублированных переводах преобладают узуальные ФЕ и их ПС глагольного типа. Отметим, что структура некоторых исходных ФЕ (адвербиальных и коммуникативных) при переводе на русский язык была изменена – в переводе были обнаружены субстантивные ПС, ПС в форме предложений и ПС-поговорки. Зачастую причиной тому служит отличие структур английского и русского языков, использование таких способов перевода как лексемный и обертональный. Кроме того, это объясняется тем, что переводчик при переводе аудиовизуального текста на русский язык старается соотнести графическое изображение с текстом мультфильма в оригинале, учесть, какие персонажи используют ту или иную реплику и при каких обстоятельствах. Переводчик зачастую вынужден прибегать к различным переводческим трансформациям, в том числе при переводе

фразеологических единиц, так как именно фразеологизмы представляют собой значительные трудности при переводе, поскольку являются образными, эмоционально насыщенными оборотами, обладающими ярко выраженной национальной спецификой.

### Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика [Текст] / Ш. Балли; пер. с фр. К.А. Долинина; под ред. Е.Г. Эткинды. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2001. – 392 с. – (Сер. «Лингвистическое наследие XX века»).
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1986. – 161 с.
3. Влахов С.И. Непереводимое в переводе [Текст] / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Валент, 2009. – 360 с.
4. Дмитриева Л.Ф. Английский язык. Курс перевода [Текст] / Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова. – Изд. 2. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2008. – 304 с. (Серия «Ин. яз. для профессионалов»)
5. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры [Текст] / М.Л. Ковшова. – Изд. 3-е. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 456 с., 11 с.
6. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка [Текст] / А.В. Кунин. – М.: Высш. шк., 1996. – 380 с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст]: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш.шк., 1990. – 253 с.
8. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка [Текст] / А.И. Смирницкий. – М., 1956. – 276 с.
9. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка [Текст]: учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н.М. Шанский. – 4-е, изд., испр. и доп. – СПб.: Специальная Литература, 1996. – 192 с.
10. ТСРЯ – Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Российская академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
11. ФСРЛЯ – Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц [Текст] / под ред. А.И. Федорова. – 3-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878, [2] с.
10. Colson J.-P. Cross-linguistic Phraseological Studies. An Overview // S. Granger and F. Meunier (Eds.) Phraseology. An Interdisciplinary Perspective. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008, pp. 191-206.
12. LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ldoceonline.com/свободный>. – Загл. сэкp.
14. TFD – TheFreeDictionarybyFarlex [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thefreedictionary.com/свободный>. – Загл. сэкp.
15. UD – UrbanDictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/свободный>. – Загл. с экp.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Сайфутдинова Карина Махмутовна**, студентка 1 курса магистратуры кафедры межкультурной коммуникации и перевода, Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, [karina.saif18@gmail.com](mailto:karina.saif18@gmail.com),

**2. Оботнина Екатерина Владимировна**, к.ф.н., доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода, Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы, [eka-obotnina@yandex.ru](mailto:eka-obotnina@yandex.ru)

## ЭТИМОЛОГИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПОДГРУППЫ БЕРИЛЛИЯ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ТАБЛИЦЫ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА

*Солиева У.Л., Жумаев М.Т., Утаев М.М.*

Таджикский государственный педагогический Университет им. С. Айни, г. Душанбе  
Республика Таджикистан

**Аннотация.** Статья посвящена истории открытия (этимологии) химических элементов подгруппы бериллия периодической таблицы. Цель статьи помочь читателям, в особенности начинающим химикам, более глубоко понимать значения названия элементов подгруппы бериллия периодической таблицы Д.И. Менделеева. Исследование основано на анализе этимологических словарей и книг по истории происхождения названия химических элементов.

**Ключевые слова:** химический элемент, этимология, английский язык, истории происхождения, периодическая таблица.

## ETHYMOLOGY OF SILK-EARTHED METALS OF THE PERIODIC TABLE D.I.MENDELEEV

**Abstract.** The article is devoted to the history of the discovery (etymology) of chemical elements of the beryllium subgroup of the periodic table. The purpose of the article is to help readers, especially novice chemists, more deeply understand the meaning of the name of the elements of the beryllium subgroup of the periodic table of D.I. Mendeleev. The study is based on the analysis of etymological dictionaries and books on the history of origin of the name of chemical elements.

**Key words:** chemical element, etymology, English, history of origin, periodic table.

В разных языках не так уж много букв (например в русском языке 53, в английском языке 26 и в таджикском 35), а слов очень много-десятки тысяч. Также как буквы образуют слова, словосочетания и предложения, точно также всё, что нас окружает состоит из химических элементов. В настоящее время известно 115 химических элементов, из которых встречаются около 90, остальные получены искусственным путем.

**Введение.** Цель данной статьи состоит в том, чтобы привлечь внимание читателей и познакомить их с историей открытия элементов основной подгруппы второй группы периодической таблицы на русском, английском и таджикском языках, чтобы они поняли их смысл, так как в терминах изначально вкладывают информацию о веществах с помощью, которых было дано название.

Знание основного значения термина – называется его этимологией (из греческого языка *etymon* – «истина», «основное значение слово» и *logos* – «знание», «изучение») полное и точное понимание его смысла. Так как на основе названия всегда вкладывают свойственный признак, понимание его свойств позволяет проникнуть к узанному явлению. Например, в названиях химических элементов мы находим смысл цвета, физические свойства, место его нахождения, место открытия и имя ученого, который имеет вклад в его открытии. К тому же обращение к этимологии пробуждает желание к изучению иностранных языков и пристальному отношению к родному языку, взаимосвязь между разными языками. Как указывал академик Л.В. Щерба «Второй язык, который изучается на сравнительной основе, помогает нахождению разных убеждений, которые до сих пор не были известны»[1]. Открытие химических

элементов имеет тысячелетнюю историю. В этом случае читатель захочет получить ответ на следующие вопросы: какие элементы были впервые открыты? Как они получили своё название? Какие общие сходства имеются в названии элементов на разном языке? и др.

В таком случае мы сперва определяем смысл таких терминов как «элемент» и «химия». В русском языке слово «элемент» было известно в начале VIII века. Вероятно оно взято из немецкого слово «Element» и латинского «Elementium», которые обозначают «буквы», «первое правило» [2]. В соответствии с некоторыми предположениями названия «элемент» происходит из латинских согласных –“L”, “m”, “n”(“el”, “em”, “en”) и окончание “t” (“tum”) [3].

Система символов для химических элементов было представлено в 1811 году шведским химиком Л.Берцелиусом. Обычно в качестве символов используют первые буквы названий элементов, например, Li-литий (Litium), Au-золота (aurum), Ca-кальций (calcium).

Удивительным является то, что на русском языке термин «**химия**» также был открыт в начале XVII века. В разных европейских языках слово «химия» близки друг к другу: chemistry – на английском языке, chemie – на немецком, чешском, голландском, французском и румынском языках; chemica – на итальянском языке, chemia – на польском языке и др. Группа из исследователей считали, что термин “химия” является синонимом древнеегипетского слово “Хёми” (Хюми), которое использовалось в качестве названия египетского государства – чернозём (имеется ввиду жижга реки Нил) [4].

#### ЭЛЕМЕНТЫ ГЛАВНОЙ ПОДГРУППЫ ВТОРОЙ ГРУППЫ

В главной подгруппе второй группы периодической таблицы расположены элементы: бериллий, магний, кальций, стронций, барий, радий. Химические термины и названия этих элементов на английском, русском и таджикском языках приведены в таблице.

Таблица 1

Химические элементы главной подгруппы второй группы периодической таблицы

№ П/п	Химический термин	Химический символ	Английское название	Транскрипт	Русское название	Таджикское название
1.	Бериллий	Be	Beryllium	[be'riljəm]	Бериллий	Бериллий
2.	Магний	Mg	Magnesium	[mæg'ni:ziəm]	Магний	Магний
3.	Кальсий	Ca	Calcium	[kælsiəm]	Кальсий	Кальсий
4.	Стронсий	Sr	Strontium	[struntiəm]	Стронсий	Стронсий
5.	Барий	Ba	Barium	[beəriəm]	Барий	Барий
6.	Радий	Ra	Radium	[reidiəm]	Радий	Радий

**Бериллий** – знак Be, с латинского слово «beryllium», как простое вещество относительно твёрдый металл светло серого цвета, очень ядовитый. Бериллий был открыт в 1798 году французским химиком Луи Никола Вокленом. Бериллия также которого называют «глицинием» (с греческого слово «гликос» – «сладкий»). Его нынешнее название было предложено со стороны немецкого химика Клапрота и шведского химика Экеберга. В свободном состоянии элемент бериллий выделили независимо друг от друга французский химик Антуан Бюсси и немецкий химик Фридрих Вёллер в 1828 году. Чистый металлический бериллий был получен в 1898 году Полем Лебо путем электролиза сплава солей [6]. На английском языке этот элемент называют «Beryllium» [9].

**Магний** – в 1695 году из состава минеральной воды «Эпсомского» родника Англии выделили соль которая была острой и имела слабительный эффект. Фармацевты назвали его «Горькой солью», также «английской» или «эпсомской солью» [6]. Эпсомский минерал это кристаллогидрат сульфата магния, который имеет формулу  $MgSO_4 \cdot 7H_2O$ . Латинское название элемента взято с названием города «Магнезия», расположенный в Малой Азии, вокруг которого было месторождение минерала магнезит. В 1972 году Антон Фон Рупрехт из белой магнезии путём восстановления выделил неизвестный металл и назвал его «Австриат». В 1808 году английский химик Гемфри Деви методом электролиза смеси водного раствора магнезита и оксида ртути получил амальгаму неизвестного металла и назвал его «Магнезиум» и до сих пор во многих странах осталось это название. В России с 1831 года этот элемент принят под названием «магний». Металл магний был получен французским химиком А.Бюсси в результате восстановления сплава его хлорида с помощью металла калий [6]. А в 1830 году был получен М.Фарадеем в результате электролиза сплава хлорида магния. На английском языке этот элемент называют «Magnesium» [7].

**Кальций** – был получен английским химиком Гемфри Деви в 1808 году при электролизе смеси известкового раствора с оксидом ртути. Его название была взята с латинского слово «Calcium», которое означает «известковый раствор» [7].

**Стронций** – был найден в 1764 году в Шотландии недалеко от деревни Стронциан (с английского «Strontian» гэльский «Stron an t – Sitheinn»), которое назывался красным месторождением. В 1808 году Гемфри Деви получил стронция электролизом оксида стронция. Учёные Т.Е.Ловис и Гоп назвали этот элемент «Стронциан» или же «Стронцианит». На английском языке его называют «Strontion» [7].

**Барий** – в 1774 году был открыт учёными Карлом Шееле и Юханом Ган в виде его оксида. Впервые барий получил английский химик Гемфри Деви в 1808 году в результате электролиза барита (гидроксида бария). Название «барий» – от греческого означает «барос» – «тяжёлый». Природное соединение бария это сульфат бария, которого также называют «тяжёлым шпатом». [10]. На английском языке элемент барий читается как «Barium» [9].

**Радий** – супруги Пьер и Мария Кюри показали, что отходы после разложения уранского минерала (уранская смола), который встречается вблизи города Йохимстал (Чехия), имеет большую радиоактивность чем чистый уран. Из этого отхода супруги Кюри, после нескольких лет работы, выделили два очень радиоактивных элемента – полоний и радий. Первые сведения об открытии радия (в виде смеси с барием) они предоставили 26 декабря 1898 года в академию наук Франции [10]. В 1910 году Мария Кюри и Андре Деберн получили радий во время электролиза хлорида радия. Пьер и Мария Кюри назвали этот элемент «радием», который означает «излучающий свет» [7]. Английское название этого элемента «Radium» также связано с названием супругов Кюри [8].

#### Список литературы

1. Астафьева А.Е. Особенности обучения английскому языку студентов-билингвов в условиях технологического вуза // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т.17. – № 5. – С. 289-292.
2. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. – Т. 1. – М., 1999. – 624 с.
3. Леесон И.А. Удивительная химия. – М., 2012. – 176 с.
4. Солиев Л. Донишномаи химия (Барои наврасон ва лавонон). – Душанбе, 2016. – 416 с.
5. Mary Elvira Weeks and Mary E. Larson. J. A. Arfwedson and his services to chemistry (англ.) // J. Chem. Educ.. – 1937. – Vol. 14. – №. 9. – PP. 403.
6. Трифонов Д.Н. Трифонов В.Д. Как были открыты химические элементы. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.
7. Николаев Л.А. Общая и неорганическая химия. – М.: Просвещение, 1974. – 610 с.
8. Concise Oxford Russian Dictionary. – М.: Весь Мир, 2009. – 1007 с.

9. Mamadnazarov A. Standard English – Tajik dictionary. Dushanbe, «Er-graff», 2011, 1015.

10. Гайсинский М. Ж. Аллов, Радиохимический словарь элементов. – М.: Атомиздат, 1968. – 256с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Солиева Умеда Лутфуллоевна** – соискатель кафедры английской филологии Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни. Тел. +992-985-76-23-03, E-mail: umeda.soliyeva@bk.ru

**2. Жумаев Маъруфжон Тагоймуратович** – кандидат химических наук, доцент кафедры общей и неорганической химии Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни. Тел. +992-90-44-44-100, E-mail: jumaev\_m@bk.ru

**3. Утаев Маъмурджон Махмадалиевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни. Тел. +992-93-400-07-88, E-mail: mahmadullo67@mail.ru

УДК 81-26: 347.78.034

### ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ВАНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

*Семенова Н. В., Хабибулина Л. А.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу английских и русских пословиц и поговорок. Актуальность статьи заключается в выявлении языковых способов создания комического эффекта в английских и русских пословицах и поговорках. Цель данной статьи заключается в сопоставительном анализе английских и русских пословиц и поговорок, и выявлении в них языковых способов создания комического эффекта. Авторы отмечают важность использования пословиц и поговорок в речи человека, поскольку они являются неотъемлемой составляющей культуры любого языка, его народа.

**Ключевые слова:** комический эффект, пословица, поговорка, сопоставительный анализ.

### LINGUISTIC METHODS OF CREATING A HUMOROUS EFFECT IN ENGLISH AND RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS

**Abstract.** This article deals with the analysis of English and Russian proverbs and sayings. The relevance of the article is to identify linguistic methods of creating a humorous effect in English and Russian proverbs and sayings. The aim of this article is to demonstrate a comparative analysis of English and Russian proverbs and sayings and the identification of linguistic methods of creating a humorous effect in them. The authors point out the importance of using proverbs and sayings in human speech, since they are an integral part of the culture of any language, its people.

**Key words:** a humorous effect, a proverb, a saying, a comparative analysis.

Пословицы и поговорки – распространенный жанр устного народного творчества. Нельзя точно определить время возникновения пословиц и поговорок, однако неоспоримо то, что и пословицы, и поговорки возникли в глубокой древности и с той самой поры сопутствуют народу на всем протяжении его истории.

Человек понимает окружающий его мир и самого себя благодаря языку, который закрепляет за собой общественно-исторический опыт, как общечеловеческий, так и национальный. У современного человека всегда присутствует интерес к своему прошлому, к истокам своей культуры, и этот интерес заставляет его как можно внимательнее всмотреться в язык. Частицы давно минувших лет сохраняются на сегодняшний день в пословицах, поговорках, фразеологизмах. Это своего рода «микроміры», которые содержат в себе и нравственный закон, и здравый смысл, которые выражены в кратком изречении и были завещаны нам предками. Именно поэтому пословицы и поговорки играют важную роль в языке, а их изучение как объекта лингвистического исследования является актуальным.

Комическое – эстетическая категория, которая отражает несоответствие между несовершенным, отжившим, неполноценным содержанием явления или предмета и его формой, претендующей на полноценность и значимость, между важным действием и его несовершенным результатом, высокой целью и его негодным средством. Обнаружение и раскрытие этого несоответствия порождает чувство комического. Комическое – всегда смешно, в этом состоит особенность его восприятия. Вместе с тем, комическое в отличие от смешного, имеет широкий социальный и общественный смысл, связано с утверждением положительного эстетического идеала [Подопригора 2013].

Традиционно к видам комического относят сатиру, юмор, иронию, сарказм, гротеск и т.д. Паремии – языковые средства языка, которые выполняют множество функций, в том числе и комическую. Смех в пословицах и поговорках направлен на самые важные и уязвимые стороны человеческой натуры. Основные компоненты смеха это – «дурость» и «глупость». Юмор в паремиях реализуется через различные формы комического – от иронии до сарказма.

Каждая культура, каждый язык уникальны, но не исключено и присутствие влияния абсолютно другой культуры. В русском и английском языках также присутствуют общие черты. Это можно легко увидеть, взглянув на паремии двух языков. Они могут иметь разный перевод, но один смысл. Для нахождения общих черт между русскими и английскими паремиями нами был произведен сопоставительный анализ.

В начале сопоставительного анализа нами производился отбор той или иной пословицы или поговорки на основании её актуальности, частоты употребления в языке, следующим этапом была группировка отобранных паремий на сферы их употребления (относящиеся к трудовой деятельности человека, финансовой стороне жизни, дому, семье, родине, любви, дружбе и приему пищи), следом шел перевод паремий и поиск её эквивалента в сравниваемом языке после – уже непосредственно сравнение двух паремий, а именно выявление сходств и различий указанных единиц на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

Источниками паремий для сопоставительного анализа явились: «Longman Idioms Dictionary», «The Oxford Dictionary of Proverbs», «1000 русских и английских пословиц и поговорок» А. И. Григорьевой, «Русско-английский словарь пословиц и поговорок» С.С. Кузьмина, «Пословицы русского народа» В. И. Даля. Сопоставительному анализу было подвергнуто 82 паремии в обоих языках в целом.

В ходе сопоставительного анализа нами было выявлено, что к схожим чертам паремий обоих языков стоит отнести такие приемы создания комического эффекта, как несовпадение внутреннего и внешнего плана паремии («У людей за лесом *видит*, а у себя под носом не *видит*», «Have more brains in one's little finger than one has in his whole body»), метафора («Penny – wise, pound – foolish», «Парень – рубаха, а развернешь – портки»), олицетворяющая метафора («Наряд соколиий, а походка воронья», «The cow knows not what her

*tail is worth until she has lost it*»), повтор («На брюхе шелк, а в брюхе-то щёлк», «*There is no fool like an old fool*»), неожиданность развязки событий («Молодость – пташкой, старость – черепашкой», «*More people know Tom Fool than Tom Fool knows*»). К отличительным чертам паремий русского языка следует отнести иронию по отношению к собственным недостаткам и неудачам («По нашему умишку и этого лишку»), едкую иронию («Ни кола, ни двора, ни малого живота, ни веревки – удавиться, ни гвоздя – повеситься»), высмеивание чужих недостатков («Рожа, хоть портянки суши»), нелогичное сочетание местоимений («Вытьем за мой счет, за твои деньги»), парадокс («У всякого свой вкус, своя манера, одна любит арбуз, другая кавалера»), использование антонимических пар («Кафтан-то почти новый, да дырки старые»), смещение последовательности действий («*Всё наготове: сани – в Казани, хомут – на базаре*»).

Для паремий английского языка характеры: переосмысленное значение («*Velvet paws hide sharp claws*»), двуплановость (наличие прямого и переносного значения) («*Nothing must be done hastily but killing of fleas*»), олицетворение («*The cow knows not what her tail is worth until she has lost it*). Паремии вообще и паремии с комическим эффектом в особенности делают нашу речь более красочной, живой, они видоизменяют действительность и преображают повседневность. Вызывая смех, они, тем не менее, заставляют нас задуматься, пересмотреть свои взгляды, несут в себе поучительный характер.

#### Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология: учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф.Алефиренко, Н.Н.Семенов. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Григорьева А. И. 1000 русских и английских пословиц и поговорок. – М.: «АСТ»; СПб, «Сова»; Владимир, «ВКТ», 2009.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М.:Русская книга, 2003.
4. Кузьмин, С.С. Русско-английский словарь пословиц и поговорок / С.С. Кузьмин. – М.: Русский язык, 2001.
5. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь, 2001.
6. Подопригора С. Я. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А.С. Подопригора. – Изд. 2-е, стер. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. –С 168.
7. Longman Idioms Dictionary – Longman, 2002.
8. The Oxford Dictionary of Proverbs – 4th edition, 2005.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Семенова Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент;
2. Хабибулина Лилия Александровна, студент

УДК 811.11

#### СЕМАНТИЧЕСКИЙ «КОСМОС» ПРОФЕССОРА СЕЛИВЕРСТОВОЙ О.Н. В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Саубанова Л.А., Шабанов О.А

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье на примере анализа изменения прототипического значения ряда английских глаголов раскрывается семантическая теория предикатов выдающегося отечественного лингвиста О.Н. Селиверстовой, выявляются стандартные языковые процессы, определяющие семантические мутации в глагольной лексике.



Теория многослойной структуры семантических ролей предикатов является теоретической основой исследования. К числу регулярных языковых процессов, влияющих на изменение значения глагола, относится изменение в составе семантической роли Субъекта, которое в свою очередь изменяет семантический тип предиката.

**Ключевые слова:** грамматика конструкций, нетривиальное значение, стандартные языковые процессы, структура семантической роли, Деятель, Агентив.

## SEMANTIC "SPACE" OF PROFESSOR SELIVERSTOVA O.N. IN MODERN RESEARCH

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the meaning change of English verbs from the prototype meaning to nontrivial meanings. The analysis is based on the semantic predicate theory elaborated by the outstanding motherland linguist O.N.Seliverstova. The analysis is also based on the theory of multi-layer structure of semantic roles. The change of the component structure of the semantic role leads to the change of the role itself and consequently to the change of the predicate type.

**Key-words:** Construction Grammar, non-trivial meaning, standard language mechanisms, Semantic role structure.

Профессор Селиверстова О.Н. во многом определила семантические исследования английского и русского языков в конце XX, начале XXI веков. Отечественная семантическая школа, работающая под влиянием идей выдающегося лингвиста, насчитывает множество имен, включающих профессоров, доцентов во многих регионах России, университетах Франции, Италии. Семантические интересы О. Н. Селиверстовой затрагивают многие языковые явления, стандартные языковые процессы, системность языка, однако детальную и глубокую разработку получили такие разделы языкознания, как:

1. Экспериментальная семантика.
2. Глагольная семантика. Семантические типы предикатов. Атомарная структура семантических ролей предикатов. Классификация семантических типов предиката по семантическим ролям актантов и в соотношении с осью времени. Механизмы приращения значения глагольной лексики. Категории экзистенциональности, локативности и посессивности.
3. Пространство множеств.
4. Семантика пространственных предлогов. Геометрические и функциональные отношения.
5. Видовая семантика.

Каждый из вышеперечисленных пунктов представляет собой целые направления в лингвистических исследованиях, получивших свое развитие как наследие выдающегося ученого. Годы идут, и вот уже почти 20 лет, как с нами нет Ольги Николаевны, но ее спокойная и последовательная мысль по каждому из этих направлений позволяет все глубже проникать в языковую ткань исследуемых текстов и поражаться ее прозорливому комплексному подходу к открытию внутри языковых законов. Лингвистическая школа Ольги Николаевны насчитывает не один десяток последователей, совершающих, как свои первые шаги в лингвистике, так и тех, которые стараются работать в парадигме мировых тенденций, за которыми зачастую стоят предвидения О.Н. Селиверстовой.

Хотелось бы остановиться на ряде положений семантической теории О.Н., которые позволяют объяснить появление т.н. нетривиальных значений в рамках теории Грамматики конструкций. В рамках данной теории появление нового значения связывается с функционированием глагола в иной когнитивно-семантической и

синтаксической конструкции. При этом механизмом модуляции значения называется когнитивная метафора или метонимия. Однако внутренние языковые механизмы, способствующие появлению этого нового значения, не раскрываются. Еще в 2008 году Е. В. Рахилина подчеркивала, что «изменчивая природа конструкций дает возможность языку гибко и плавно изменяться (не теряя связи со своим предшествующим временным срезом)», и с позиции лингвистики важно понимать, каким образом семантический тип предиката соотносится с явлениями когнитивной метафоры и метонимии [Рахилина 2010, 23].

На примере анализа семантических изменений в английской глагольной лексике рассмотрим действие этих стандартных языковых процессов, связанных с изменением семантических ролей актантов предикатов и ряда других внутренних языковых механизмов.

Значение глагола, функционирующего в когнитивной конструкции, определяется семантическими и синтаксическими аспектами этой конструкции, то есть, значение глагола будет определяться значением самой конструкции и денотативной ситуации. Семантика глагола представляется зависимой от семантики конструкции, которую образуют участники ситуации. При этом глагол изменяет свою семантику для того, чтобы адекватно функционировать в данной конструкции. Отсюда, не глагол, а сама конструкция определяет, какие семантические падежи и роли будут заполнять слоты фрейма, и каким образом происходит смена семантического типа предиката как механизма появления нового значения [Шабанова 2015].

При изменении семантического типа предиката по изменениям в составе семантической роли субъекта принимаются во внимание следующие параметры, представляющие структуру определенной роли: сила (энергия), вид силы, источник силы, приложение определенного типа силы (волевой, физической, информационной, звуковой и т.д.), контролируемость/ неконтролируемость за приложением силы, осознанность/ неосознанность, осознаваемость/ неосознаваемость приложения силы. Такая полиаспектная характеристика позволяет объяснить изменения в глагольной лексике за счет изменений в параметрах семантических ролей [Селиверстова 1982; Шабанова 2015, 59].

В семантическом типе предиката Действие субъект ситуации обладает такими семантическими характеристиками, как приложение силы и контролируемость за приложением силы, а в семантическом типе предиката Процесс содержится информация о приложении силы, но отсутствует семантический параметр контролируемости за ее приложением. Действие может определяться как такой семантический тип предиката, семантическая роль субъекта которого предполагает контролируемое высшей психической деятельностью приложения силы, а Процесс – это такой семантический тип предиката, в котором приложение силы не контролируется волей человека. Поэтому семантическая роль субъекта при действиях называется Деятель, а при процессах – Агентив [Селиверстова 1982, 22; Шабанова 2015, 170].

В современных лингвистических исследованиях когнитивная метафора рассматривается как неотъемлемая часть формирования новых и контекстуальных значений и используются как некая проекция, на основе которой образуются новые значения. Причиной возникновения когнитивной метафоры является переход семантической информации конкретного опыта из «сферы источника» в «сферу мишени» для обозначения нового концепта на основе определенных стандартных языковых процессов. В процессах «метафорической проекции», или «когнитивного отображения», некоторые области «сферы-мишени» структурируются по образу «сферы-источника». Область источника является более конкретным знанием, основана непосредственно на опыте взаимодействия человека с действительностью, в то время

как область мишени – менее ясное, менее конкретное и менее определенное знание [Лакофф 1990].

При этом характеристика той категории объектов, которая обозначена метафорой, национально специфична. Она может принадлежать фонду общих представлений о мире носителей языка, их культурной традиции. Так, например, в русском языке «каркать» в метафорическом смысле означает «предсказать, навлечь что-то дурное, злое», а в английском языке *growl* (букв. «каркать») обозначает «издавать радостные звуки (о детях); ликовать» [Диярова 2019].

Особенность английских анималистических глаголов заключается в том, что действия, звуки, издаваемые животными, не могут быть контролируемыми, так как животные не обладают волей, то есть денотат предиката представляет собой активный тип, но не контролируемый высшей психической деятельностью на всех фазах денотата предиката. Приведем ряд примеров.

Пример 1: *Their dog growled and tried taking a bite out of Travis. ("Manny Fernandez", Chronicle Staff Writer).*

В данном случае глагол *growl* в его прямом значении обозначает процесс звучания, издаваемый собакой. Семантическим типом предиката *growl* в данном случае является Процесс, так как в анализируемом примере можно выделить такие признаки семантической роли актанта в позиции Субъекта, как приложение (звуковой) силы Субъектом, неконтролируемость, неосознаваемость, следовательно, семантическая роль субъекта определяется как Агентив.

Пример 2: *She growled at her child and his stubborn defiance. He had far too much of his father in his blood ("Born of Legend", Sherrilyn Kenyon).*

В этом примере *growl* употребляется в контекстуальном значении, образованном на основе когнитивной метафоры. Здесь можно наблюдать переход семантической информации из сферы источника (звук озлобленного животного) в сферу мишени – эмоциональная коммуникация. Здесь происходит смена семантического типа предиката: из Процесса он становится Действием. Семантическими признаками в составе семантической роли Субъекта становятся: контролируемость, осознаваемость приложения силы. Отсюда семантическая роль Субъекта может быть охарактеризована как Деятель.

Глагол *growl* начинает функционировать в иную когнитивную конструкцию, а именно в лексико-семантической группе глаголов эмоциональной коммуникации. В этом случае глагол становится семантическим типом предиката Действие, предполагающим контролируемость в составе семантической роли и проявление высшей психической деятельности субъекта.

Проанализируем случай глагольной метонимии. Метонимия в современной лингвистике определяется как механизм речи, или троп, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным предметом по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию. По мнению ряда лингвистов, в основе глагольной метонимии лежат более сложные когнитивные процессы, чем в когнитивной метафоре. Е. С. Кубрякова отмечает, что глагол метонимичен по своей природе, при этом в основе номинации глаголом целой ситуации лежат именно метонимические модификации, когда один или несколько компонентов ситуации, будучи обозначенными, проявляют способность вызывать в воображении динамику ситуации в целом [Кубрякова 1992, 84].

Например, в предложении 3. *The ship was fishing in Canadian waters* наблюдается метонимический сдвиг по модели ОБЪЕКТ→ДЕЙСТВИЕ (object→action). Данный перенос подчеркивает значение существительного, функционирующего как объект, вовлеченный в действие, и в этом действии он выполняет функцию глагола. Значение существительного *fish* – рыба переносится в значение глагола *fish* – ловить рыбу и

реализуется по принципу смежности значений [М.Кuczok 2014]. Субъект наделяется семантической ролью Деятеля, хотя это и коррферентная роль. В данном случае речь идет о метонимическом способе языкового выражения Субъекта, наделенного высшей психической деятельностью. Следовательно, семантической ролью Субъекта является Деятель, а семантическим типом предиката – Действие.

Анализ появления новых значений в семантической структуре английского глагола, а также их контекстуальных значений на основе рассмотрения стандартных языковых механизмов в системном функционировании лексикона отдельного языка показывает плодотворность теоретических положений нашего выдающегося ученого лингвиста Селиверстовой Ольги Николаевны.

#### Список литературы

1. Диярова Л. А. Когнитивные основания семантических мутаций анималистической глагольной лексики английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа: БГУ, 2019. – 24 с.
2. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия. – М.: Наука, 1992. – С. 84-90.
3. Лакофф, Д., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон; пер с англ. Н.В.Перцова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387–415
4. Рахилина, Е. В. Лингвистика конструкций [Текст]: монография / Е.В. Рахилина. – М.: Издательский центр "Азбуковник", 2010. – 584 с.
5. Селиверстова О. Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. – М.: Наука, 1982. – 370 с.
6. Шабанова Т.Д., Швайко Я. В., Волкова Н. В. Семантические модуляции в глагольной лексике английского и русского языков в единстве семантического, когнитивного и конструктивного подходов. – Уфа, 2015. – 259 с.
7. Kuczok M.. The interaction of metaphor and metonymy in noun-to-verb conversion [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/276025996>.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Саубанова Лиарина Альфировна**, Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акумоллы, кафедра межкультурной коммуникации и перевода, аспирант, 89279267323, liarina@mail.ru

**2. Шабанов Олег Александрович**, к.п.н., доцент, завудующий кафедры межкультурной коммуникации и перевода, БГПУ им.Акумоллы, 89374897777, golfufa@gmail.com

УДК 373.1

**ХӘЗЕРГЕ ЗАМАН БЕЛЕМ БИРЕҮСИСТЕМАҢЫ:  
«ОНЛАЙНБАШКОРТ ТЕЛЕ» – АКМУЛЛА УНИВЕРСИТЕТЫНЫҢ БАШКОРТ  
ТЕЛЕНӘ ӨЙРӘТЕҮ БУЙЫНСА ХАЛЫК-АРАДИСТАНЦИОН СИСТЕМАҢЫ**

*Тагирова С.А., Гейт М.В, Иргалина З.Г.*  
БГПУ им. М. Акумоллы, г. Уфа

**Аннотация.** В статье рассматриваются пути дистанционного изучения башкирского языка. Авторы анализируют существующие ресурсы по данной проблеме,

как разработчики Международной системы обучения башкирскому языку, подробно знакомят с данной системой и предлагают методические рекомендации по эффективному ее использованию.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение башкирскому языку, Международная система обучения, эффективные пути использования, онлайн-курс.

## MODERN EDUCATION: "ONLINE BASHKIR LANGUAGE" - INTERNATIONAL SYSTEM OF TEACHING BASHKIR LANGUAGE AT THE AKMULLA UNIVERSITY

**Abstract:** The article considers current form of learning Bashkir language. "Online Bashkir language" is an international distance learning system for the Bashkir language, created by specialists of the Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla. Studying a language is interesting and affordable – from anywhere in the world a person can enter this system and soon master the Bashkir language. The developers tried to make the material convenient and simple. Education is divided into sections. Each section consists of lessons. Also, by entering the system, you can test your knowledge about the Republic of Bashkortostan and visit virtual tours of the natural monuments of the region. The authors analyze the distance learning system as one of the most effective ways of studying Bashkir language.

**Key words:** distance learning of the Bashkir language, the international system of education, effective ways of use, online course.

Һуңғы йылдарға туған телдәрҙе Интернет кинлектәренә күсерәү, улар буйынса онлайн-курстар төҙөү һәм уҡыусыларҙы, студенттарҙы, бөгә тел менән кызыкһыныусыларҙы төрлө дистанцион әсбаптар, кулланмалар менән тәьмин итеү мәсьәләһе актуаль булып тора.

Информацион быуат заманында йәшәйбәз. Интернет-технологиялар телебезҙе өйрәнәүгә ныклы үтөп инә. Белеүегезсә, электрон дәреслектәр, китаптар, электрон көндәлектәр, журналдар барлыкка килде. Дәрестәрҙә төрлө сайттар, виртуаль энциклопедиялар материалдарын кулланыу заман талабына әүерелде [3, с.25].

Интернет һәм тел – бөгөн был мәсьәлә көн үзәгенән төшмәй. Башкорт телен дә Интернет кинлектәрендә өйрәнәү буйынса уңыштар бар. Хәҙерге башкорт теленең Интернет донъяһына үтөп инеүе, уның социаль селтәрләрҙә йәшәй башлауы күптән билдәле факт. Хәҙерге ваҡытта мәсьәләнең педагогик торошон өйрәнәү бик актуаль. «Башкорт википедияһы», «Башкорт теленең лингвистик корпусы» һымак масштаблы проекттар донъя күрә [2, с.116]. Шулай за, телебезҙе өйрәнәү һәм уның буйынса онлайн-курстар эшләү, дистанцион уҡытыуҙы яйға һалыу, көндәлек тормошта уны өйрәнәүгә теләүселәрҙең ихтыяждарын кәнәғәтләндерәү буйынса байтаҡ хәл итәһе мәсьәләләр бар.

Туған телебезгә өйрәтәүҙә интернет-ресурстар уҡытыуҙың иң мөһим бурыстарының береһе – уҡыусыла предметка карата кызыкһыныу уятыу. Улар зур теләк менән дәрескә йөрөй, һәр береһендә компьютер менән эшләү, яуап бирәү теләге тыуа. Интернет ярзамында төзөлгән тест, викторина, сканворд, анаграмма кеүек эш төрҙәре, төрлө сайттарҙағы башкорт халкының мәҙәниәте, теле тураһындағы материалдар уҡыусыларҙың белем кимәлен тәрәнәйтәү өсөн дә уңайлы.

Интернеттың иң мөһим педагогик әһәмиәте – балаларҙа белем алыу мотивацияһын һәм кызыкһыныуын уятыуға, донъяуи белемдәрҙе арттырыуға. Шулай уҡ ваҡытта интернет-ресурстар бөгөнгө педагогика фәнендә информацион-предмет мөһимәте тыуырыу сараһы булып каралып, коммуникатив һәм лингвистик компетенцияны үстәрәү алымы буларак та карала.

Мәсьәләнен туған телдәрзе өйрәнеү һәм уларзы цифрлы белем биреү системаһына өлөшләтә күсерәүактуаллегенән сығып,Мифтахетдин Акмулла исемендәге Башкорт дәүләт педагогия университеты башкорт филологияһы укытыусылары тарафынан2015 йылдан«Онлайн башкорт теле» курсы өстөндә эш башлана [1, с.117].

Был проект «Башкорт теленә өйрәтәүзең халык-ара системаһы» исеме астында башлана. Онлайн курсты MOODL системаһындаregion.bspu.ru Интернет адресы буйынса табып була.

Курстың түбәндәге бүлектәрен айырып билдәләргә мөмкин:

1. «Башкортстанды һәйбәт беләһегезме?» рубрикаһы сайтка башлап инеүселәрзе республика һәм уның күркәм урындары, мәзәниәте менән таныштырыу функцияһын башкара. Бында башкарылған тест ярҙамында һәр кеше үзенән Башкортостан хақындағы белемдәрен тикшерә ала. Был бүлектәң максаты – телде өйрәнеүзе лингвомәзәни нигеззә алып барыу, башкорт теле курсы алдынан халык мәзәниәте тураһында төшөнсә еткерәү.

2. «Башкорт телен башлап өйрәнеүселәр өсөн» бүлегендә курска инеүселәр сайтта регистрация үтергә һәм дистанцион укыузы башларға мөмкин. Курс тамамланғандар һуң, укыусылар махсус тест эшләй һәм электрон сертификатка эйә була.

Был бүлектәң мөһим үзенсәлеге – башкорт телен интерактив нигеззә өйрәнеүгә королюуында. Грамматика диалогтар һәм коммуникатив ситуациялар менән аралаштырып бирелә. Һәр башкортса һөйләшеүгә кағылышлы видеоситуация ниндә йзә булһа коммуникатив сценарий буйынса укыусыларға еткерелә, уларза халкыбызға хас юморзы, республикала йәшәүсе бүтән милләт вәкилдәренә бәйле күренештәрзе лә табып була.

3. Өсөнсө бүлектә башкортса-русса электрон һүзлек бирелә. Бындағы материал башкорт телен өйрәнеүселәрзең төп белемен тулыландырыузы, лексиканы үзләштереүен күзаллай.Электрон һүзлектәң төп уңышы – һәр һүззең аудиоязмаһының бирелеүендә. Тимәк, башкорт телен өйрәнеүсе һәр укыусы үз аллы рәүештә уның әйтелеш нормаларын – орфоэпияһын үзләштерә ала, телмәр мәзәниәте үсешәүе өсөн бөтә шарттар тыуа.

Шулай за, башкорт теле буйынса төп нигез булған был бүлектәң материалдарға әле ярлырак булыуы күзгә ташлана. Туған тел грамматикаһы, дөрөс языу кағизәләре, пунктуация буйынса байтак материалдар менән тулыландырыу, телде тәрән һәм системалы рәүештә үзләштерәү өсөн файзалы мәғлүмәттәр өстәү эштәрен тәкдим итеү курстың киләһе кимәлдәрендә күзаллана.

4. Курстың дүртенсе бүлеге –«Башкортостан мөйөштәре»: бында без республиканың төрлө урындарының фотолары, гүзәл тәбиғәт күренештәре менән осрашабыз. Сәйәхәт итеү максатында һәм телде өйрәнеүселәр өсөн был бүлектәң әһәмиәтебик зур.

5. «Өстәмә материалдар» бүлегендә иһә, без башкортса Интернет-ресурстар һәм медиатеканы таба алабыз. Башкортса сайттарза ,мәсәлән, Зәки Вәлиди исемендәге китапхананың электрон ресурстарында, башкамилли ойошмаларзғыа байтак тарихи-мәзәни һәм тел буйынсақызыклы мәғлүмәттәрзе табып була. Шулай ук, электрон дәреслектәрзе, кулланмаларзы туплаусы бүлексәләр зә бар. Шулай за, видео, фольклор кеүек бүлектәрзе тулыландырыу кәрәклегә асығлана.

Шулай итеп, «Онлайн башкорт теле» курсы, иң беренсе сиратта халык-ара кимәлдә туған тел менән таныштырыу, республикабызға сәйәхәт итергә теләүсе йәки уның менән кызыкһыныусылар өсөн тәғәйенләнеүе менән кызыклы. Бындай һәр төрлө халык вәкиле башкорт теле һәм халкыбыз йәшәгән республика тураһында иң кәрәкле мәғлүмәт таба ала. Курс башкорт телен башлап өйрәнеүселәр һәм үз туған телен тәрәнәрәк өйрәнергә теләүселәр өсөн тәкдим ителгән башка онлайн-ресурстар менән дә

туранан-тура бэйләнештә тора. Башкорт телен өйрәнеүселәр өсөн ул еңел аңлайышлы булыуы, коммуникатив принципка нигезләнеүе менәнменән айырылып тора. Ресурсты артабан да байытыу һәм тулыландырыу эштәре бөгөнгө көндә ләактив дауам итә.

### ӘЗӘБИӘТ

1. Ижбаева Г.Р. Цифровизация образования и новые технологии в обучении родным языкам // Электронная письменность народов Российской Федерации: опыт, проблемы перспективы: Материалы II Международной научной конференции (Уфа, 11–12 декабря 2019 г.). – Уфа: Башк. энцикл. 2019. – С. 115–118.
2. Сиразитдинов З.А. Башкирский язык в интернет-технологиях // Проблемы востоковедения. – 2010. – №2. – С. 115–125.
3. Сысоева П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных интернет-ресурсов в обучении языку и культуре // Вестник МГУ. – 2010. – №3. – С. 23–29.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Тагирова Салима Айбулеговна**, к.п.н., доцент, Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акумоллы, кафедра башкирского языка и литературы, 89273520050, sali-t@mail.ru

**2. Гейт Маргарита Вячеславовна**, Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акумоллы, факультет башкирской филологии

**3. Иргалина Земфира Гамировна**, Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акумоллы, факультет башкирской филологии.

УДК 94.63.3(0)  
94(47) «1917-1991»

### О МЕТОДИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В ШКОЛЕ

*Алмаев Р.З.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акумоллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые методические проблемы преподавания истории Великой Отечественной войны на уроках истории в школе. Представлен анализ основных учебников по истории, в том числе по истории войны.

**Ключевые слова:** преподавание истории, Великая Отечественная война, методика преподавания

### THE METHODOICAL ISSUES OF TEACHING THE HISTORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN SCHOOL

**Abstract.** The article reports the key methodical problems of the teaching the history of the Great Patriotic War in the history lessons at school. The analysis of the main history's textbooks, including the history of the war is presented.

**Keywords:** teaching of the history, Great Patriotic War, methodic of teaching

Актуальность данной темы объясняется отсутствием у современной молодежи объективного и точного представления о периоде Великой Отечественной войны. Ситуация с недостаточным владением хронологией, процессами, терминами и понятиями войны у школьников проявляется при сдачи ОГЭ и ЕГЭ в 9 и 11 классах.

Кроме того, многообразие учебников и учебных пособий в 1990-е, начале XXI века находилось в противоречии с обеспеченностью школ необходимой учебно-методической литературой. Создание в 2015 г. на основе Историко-культурного стандарта новых учебников отечественной истории не предполагало наличия единственной книги по определенному курсу. Учебники нового поколения должны были отражать требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения, содержащиеся в государственном стандарте. Выпуск учебников по отечественной и всемирной истории начал осуществляться основными издательствами: «Просвещение», «Русское слово», «Дрофа», «Мнемозина», «Баласс», «Вентана-Граф», «Академия», «Клио Софт». Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки.

В рамках перехода к линейной системе обучения истории есть основание полагать, что «белых пятен» в знаниях школьников о Великой Отечественной войне станет меньше. Учащимся в 10-11 классах будет легче воспринимать проблемные вопросы, анализировать документальные источники. К этому располагает, например, новый учебник, подготовленный издательством «Русское слово»[5].

Обратимся к методическим проблемам преподавания вопросов истории Великой Отечественной войны. В первую очередь это проблема отбора содержания. Тема войны необъятна. Поэтому очень сложно уместить четыре года войны в 5 отведенных для изучения часа в 11 классе? Новых сведений и фактов становится все больше. Возникает вопрос о первостепенных знаниях школьников. Как правило, яркие подвиги и душераздирающие трагедии войны затмевают общую картину войны. Встречаются школьники, прекрасно ориентирующиеся в тактико-технических характеристиках советских и немецких самолетов и танков. При этом они путаются в последовательности основных сражений, не могут назвать имена героев-символов войны, решения международных конференций и т.д. Поэтому чрезвычайно важно правильное выделение постановки проблемы к уроку. В разделе, посвященном Великой Отечественной войне, она очевидна, «Благодаря каким факторам СССР победил в войне?».

Преподавание курса новейшей истории в старших классах в условиях информационного общества требует постоянного совершенствования учебно-методической литературы для учителей. Тема Великой Отечественной войны наиболее фальсифицируемая, чем все остальные трудные вопросы истории России. СМИ, кинематограф, учебная и художественная литература, мемуары очевидцев событий демонстрируют авторские версии событий войны. Современным школьникам непросто отличить официальные научные подходы в интерпретации войны от источников информации, носящих умышленный характер фальсификаций в конъюнктурных и политических целях.

Учителя продолжают испытывать недостаток востребованных педагогическим сообществом профессионально подготовленных методических пособий. Крайне мало грамотных учебных пособий, ориентированных на формирование педагогической основы патриотизма и гражданственности для проектирования стратегии изучения новейшей истории России. В этой связи представляется полезной для учителей учебное пособие ведущих методистов-историков Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой[1], где представлен научно-методический опыт противодействия фальсификациям истории.

Следует порекомендовать учебное пособие, подготовленное известным историком М.М.Гориновым и М.Ю.Моруновым[2]. Авторы рассматривают широкий комплекс дискуссионных вопросов войны. Данная брошюра, подготовленная в свете реализации Историко-культурного стандарта, несомненно, может оказать практическую помощь учителям истории общеобразовательных школ. Она способствует самостоятельному и глубокому изучению учителями этого трагического и героического периода истории страны. Различные исследовательские подходы и



оценки событий истории Великой Отечественной войны содержатся в учебном выпуске электронного журнала «История» [3, с.7].

Выглядит актуальной проблема совмещения «критического» и «героического» подходов в преподавании всей военной истории нашей страны. В условиях компьютерного образования подача исторического материала, отражающего героизм советских людей на фронтах и в тылу в годы Великой Отечественной войны, должна являться ключевой в процессе преподавания в общеобразовательной школе. Изучение данной темы имеет высокий воспитательный потенциал. Между тем, в современных учебниках истории герои войны практически не фигурируют, упоминаются фрагментарно. Учителя истории вынуждены компенсировать этот пробел путем проведения внеклассных мероприятий. В качестве вынужденного педагогического подхода применяется подготовка учащихся презентаций о героях войны и тыла.

На протяжении конца 1980-х – 1990-х гг. героизация Великой Отечественной войны постепенно сменялась дегероизацией нашей военной истории. Свой вклад в этот процесс вносили кинематограф, журналисты и некоторые исследователи. На отдельных этапах конца XX века представления о нашей Победе, и о самой истории Великой Отечественной войны изменилось непосредственно и через школьные учебники истории.

Отметим учебники, написанные на основе концепции тоталитаризма, среди которых наибольшую критику вызвало издание А.А. Кредера «Новейшая история зарубежных стран» (М., 1998). Это в целом добротное учебное издание по всемирной истории, однако, заметно принижающее роль советского народа во Второй мировой войне. Недаром в обществе даже утвердилось мнение, что это был идеологический заказ Фонда Сороса.

Не остались в стороне от критики и герои войны. И, первым делом, уничтожались образы героев Великой Отечественной, которые стали ее символами, – А. Матросова, А. Гастелло, З. Космодемьянской, М. Кантарии, М. Егорова, 28 панфиловцев и другие. Война породила колоссальный пантеон героев. Некоторые авторы пишут о вынужденном характере героизма, об идеологическом преувеличении героической составляющей Великой Отечественной войны. Другие исследователи, считают, что уничтожение героического образа войны ни что иное, как часть операции холодной войны против Советского Союза

Публикация Е.А. Сенявской «Героические символы: реальность и мифология войны» является, пожалуй, одной из наиболее интересных работ в свете исследуемого вопроса. Среди методов, которые использовала система для создания символов, Е.А. Сенявская называет создание пропагандистского клише, для мифологизации героев войны [6, с.30-44].

На наш взгляд, процесс канонизации отдельных героев, когда они становились легендами и символами Великой Отечественной войны, являлся закономерным в условиях того времени. В какой-то степени герои-символы становились частью породившей их коммунистической системы. Но нельзя забывать о том, что советские люди переживали тяжелейшие физические и морально-психологические нагрузки. Они нуждались в примерах для подражания. Символы играли важнейшую мобилизующую роль.

В условиях информационного общества, давления электронных СМИ на умы и сознание молодого поколения современному учителю важно определиться с методическими приемами преподавания вопросов истории Великой Отечественной войны в школе. Следует учитывать основные тенденции исторического образования, базирующиеся на патриотических ценностях и гражданственности, способствующие самоидентификации молодежи.

### Список литературы

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. 136 с.
2. Горинов М.М., Морунин М.Ю. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. Дискуссионные вопросы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2016. 64 с.
3. Ломовцев А.И. Средства массовой информации в годы Великой Отечественной войны. Пенза: ПГПУ. 2003. 217 с.
4. Мягков М.Ю., Никифоров Ю.А., Суржик Д.В. Трудные вопросы истории России. История Великой Отечественной войны. 1941-1945 гг. учебное пособие по элективному курсу для образовательных учреждений РФ // Электронный научно-образовательный журнал «История». Выпуск е 2. Дата публикации 16.04.2015. <https://history.jes.su/issue.2015.1.e2/>(дата обращения: 02.12.2014).
5. Никонов В.А., Девятков С.В. **История России. 1914 г. — начало XXI. 10 класс. Базовый и углублённый уровни. В 2 частях. М.: Русское слово, 2019. 240 с.**
6. Сенявская Е.Е. Героические символы: реальность и мифологизация символов войны // Отечественная история. 1995. №5. С.30-44.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**Алмаев Рустам Закирович**, кандидат исторических наук, доцент БГПУ им. М. Акмуллы. E-mail: [almaev\\_history@mail.ru](mailto:almaev_history@mail.ru)

УДК 81-115

### ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ОДНОСЛОЖНЫХ КОРНЕВЫХ ОСНОВ В ОБЩЕМ ФОНДЕ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО СООБЩЕСТВА

*Халиуллина Н.У.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье анализируются фонологические варианты общей лексики тюркских языков Урало-Поволжья, монгольских и тунгусо-маньчжурских языков. Они рассматриваются нами как варианты гомогенных лексических единиц.

**Ключевые слова:** сравнительно-историческое языкознание, алтайская семья языков, односложная корневая основа, фонология, лексика.

### PHONOLOGICAL OPTION OF SINGLE-SIMPLE ROOT BASES IN THE GENERAL FUND OF THE ALTAI LANGUAGE COMMUNITY

**Abstract.** This article analyzes the phonological variants of the general vocabulary of the Turkic languages of the Ural-Volga region, Mongolian and Tungus-Manchu languages. They are considered by us as variants of homogeneous lexical units.

**Keywords:** comparative historical linguistics, Altai family of languages, monosyllabic root base, phonology, vocabulary.

Односложные корневые основы (далее – ОКО) алтайских (тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских) языков в широком плане – это «вполне

эластичные, гибкие по своей природе языковые единицы» [Кайдаров, 1986: 69]. Оставаясь в целом гомогенными для многих языков алтайской семьи, большое количество ОКО функционируют в этих языках в виде различных фономорфологических вариантов (или рефлексов) в пределах допустимых комбинаторных изменений и семантических дифференциаций.

В тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских языках факторы вариативного развития ОКО реализуются как на основе общих закономерностей структурного (строевого) развития указанных языковых семей в целом, так и особенностей каждого их представителя в отдельности. При этом они, как отмечают многие исследователи, отражают в себе и факторы внешних воздействий, и следствия длительных исторических контактов языков на всем протяжении их эволюционного развития и формирования.

В данной статье в плане фонологической комбинаторики анализируются ОКО тюркских языков Урало-Поволжья (т.е. татарского, башкирского, чувашского языков) и представители монгольской и тунгусо-маньчжурской семьи языков. Термин алтайское языковое сообщество употребляется нами в том же значении, что и алтайская языковая семья.

В структуре базисной лексики исследуемых языков имеется общий фонд односложных корневых основ, представляющих собой межъязыковые и внутриязыковые вариации, скорее всего, по нашему мнению, одних и тех же гомогенных лексических единиц. Например, общеалтайский корень *\*jom-*, выражающий в своем семантическом развитии смысл «закрывать; зажмурить, щурить глаза», в тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских языках употребляется в более 25 комбинаторных вариантах: *йом--жом ~\*ум--йем--жум--сим--жым--жим--ним--н'им--ниф--нуп--сом--ном--сом--им--сэм--сум--хум--чим--чим-* и др.

Говоря о фонологических факторах, необходимо отметить, что, с одной стороны, они объединяют языки, а с другой – подвергают их внутренней дифференциации, т.е. в одном случае они выступают как основная причина структурных(фонологических, морфонологических) изменений односложных основ, а в другом – в качестве следствия.

Вариативные межъязыковые изменения односложных корневых основ как в языках алтайской семьи, в общем, так и в языках отдельных представителей, происходят на основе соответствий как слогаобразующих гласных (в структурных типах *Г, ГС, ГСС, СГ, СГС, СГСС*), так и анлаутных и аулаутных согласных.

Несомненный интерес представляет форма бытования вариантов ОКО не только в разных языках, но и в одном и том же языке. Есть варианты общеалтайских односложных корневых основ, которые частью бытуют самостоятельно, частью употребляются только в изолированном виде, т.е. в структуре производных основ. Такие варианты, как правило, не всегда сохраняют между собой былую семантическую связь и чаще всего воспринимаются носителями языка как разные лексические единицы. В одних случаях параллельному употреблению в одном и том же языке вариантов одной и той же гомогенной лексической единицы благоприятствует утрата между ними этимологической связи, в других – семантическая дифференциация в силу изменения их внешнего облика, а в третьих, консервация в структуре производных основ и т.д.

Приведем некоторые примеры из тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языков. Так, в татарском языке вполне самостоятельно функционирует корень *и- [ʔ]* «гнуть, сгибать» [Халиуллина, Шайхулов, Словарь..., 2004] эквивалентом которого в башкирском языке является основа *эй-* в том же самом значении. Наряду с ними в исследуемых языках бытуют гомогенные варианты, но уже в структуре производных основ: *и+йэлэш-, и+лэш-, э+йэлэш-* привыкнуть (т.б.), *и+жилших-* сдружиться, свыкнуться, *э+јэлэк* дружный [ТМС, II, 442]; *и+лектер-*

приучать (т.), *и+нэл*-, *и+нэл*- умолять, просить (т.,б.); *и+n* порядок, хороший результат (т.,б.,чув.), *и+nле* удобный, подходящий (т.,б.), *э+в* удобство (монг.); *и+nтэи* друг, товарищ, коллега, супруг (т.,б.), *и+ш* друг, ровня, супруг, пара (т., б.) [Халиуллина, Шайхулов, Словарь..., 2004].

Данные лексические единицы показывают различные отношения между людьми, но по смыслу соотносятся с вышеуказанным общим значением корня \**и*-. В различных фонологических вариантах эта корневая морфема также представлена в “Древнетюркском словаре”: \**eg*- сгибать; \**ij*- тжс (ЭСТЯ), \**äy*- тжс (СФТЯ). В силу изменения выразительной и смысловой сторон, указанный корень взаимосвязан с другими параллельными формами: *э+йбэт* хороший (т.,б.), *э+йнет* тжс (чув.), *е+witle* согласованный (чув.), *а+ja* хороший (ТМС,18), *а+йтай* подходящий, приличный (монг.).

В вариантах, обозначающих трудовую деятельность человека, вышеуказанная корневая основа \**и*- употребляется в составе основ *и+лэ*- прясть (т.,б.), *и+з*- давить, мять (т.,б.), *и+реш*- достигать (т.,б.), *и+т*- делать, сделать, совершить (т.,б.), *и+ш*- крутить, вить, плести, соединить (т.,б.); также в лексемах, показывающих родственные отношения, *и+гез* двойня, близнецы (т.,б.), *и+кир*, *и+кирэ* двойня (калм.,ТМС, 301) наблюдается общий смысловой компонент “привести в равномерное состояние→одинаковый” (т.е. буквально “приведенное в состояние “и”; “быть гнутым”).

Большинство из вышеприведенных примеров в современных языках являются консервированными, но в их составе, исходя из общего смысла, можно наметить гипотетически корневую основу *и*- [\**i*ʃ-]. Как видно, предполагаемый архетип корня \**i*ʃ- в исследуемых языках сохранился в составе этимологически затемненных основ. Его варианты – результат вполне закономерных фонологических соответствий слогаобразующих гласных *и~а~э~ä(э)* и появляющихся после корневого гласного согласных *j~ж~н~н~н~ш~з~т~\*g(γ)~г~к*. В семантическом плане однословная морфема \**i*ʃ- (в его вариациях) сгруппировалась вокруг наиболее общих, но близких друг другу понятий: “гнуть, сгибать→удобный→совершенный”.

Примером семантической дифференциации гомогенных ОКО в результате развития корневой основы и разной огласовки вариантов в тюркских языках Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества могут являться варианты: *том~той~төй~тој~\*tön~тон*  
*~төн~дөн~дон~чөн~чун~тYг~түк~ток~тох~тух~дуг~цаг~тYУ*. Так, в Радловском словаре наличествует лексема *том+алак* “круглый шарообразный; толстый” (Радл.,1236), которая в казахском языке А.Т. Кайдаровым указано в форме *тӘм* нечто округлое, выступающее овальным тупым концом (каз.), чему параллельно в башкирском языке *тум+алак* круглый (б.). Здесь же в башкирском языке образуется *дум+бар* куча, которое налицо показывает фонетически несоответствия [t-d], [o~u].

В указанных языках от корневой морфемы \**tü(\*tu)* образованы *төй+өрсә* комочек (б.), *төн* нечто круглое, переворачиваемое, опрокидываемое (каз.), *тYг+әрәк, тYн+әрәк* круглый (т.,б.), *түк+ерек* тжс (чув.), *тух+эрэн* круглый (бур.), *дуг+арик* тжс (монг.), *цаг+ариг* обруч (монг.), *дон+n'онга* кружок (ТМС,216). Здесь, вероятно, первичный корень \**tü/\*tu*.

Если вести дальнейшие поиски по пути выявления теоретически вероятных фонологических и семантических соответствий данной корневой основы в тюркских языках Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества, то можно обнаружить целый ряд гомогенных производных основ с одним и тем же кругом значений (т.е. объединенных единой идеей). Например, *тYУ+дэк* клубок волос или шерсти, из которых вьют веревку (монг.), *чун+ур*- катиться [ТМС, II, 415], *ток+ор*-кружиться [ТМС,II,192], подниматься, виться (о дыме), обволакивать, катиться кубарем, вращать (эвенк.), *тох+ој*- кружиться, крутиться, ходить кругом (нег.),

*тох+оро* колесо, обод (ма.), *той+ро-* обходить вокруг чего-нибудь (бур., монг.), *тон+олло* круг [ТМС,П,198], *той+оно-* свертываться кольцом [ТМС,П,191]; *дум+бар* куча (б.диал.); *дем, док,дом, дон* нечто округленное, выпуклое; с тупым концом, кольцеобразное (каз), \**tön-* вращаться, обращаться, переворачиваться, *дөн-* переворачивать обратно; возвращаться [ЭСТЯ,360].

Как видно из примеров, первичный корень, обозначающий “нечто круглое, шарообразное”, образует целый вариативный ряд, образованный на основе вполне закономерных звуковых соответствий гласных *о~о~у~Y*, анлаутных согласных фонем *т~д~ч~ц* и ауслатных согласных фонем *й~м~н~н~г~к~х*.

Не ставя цели установления изначальных форм (или архетипа) алтайского корня, попытаемся проиллюстрировать амплитуду комбинаторных изменений односложных корневых основ тюркских языков Урало-Поволжья (татарского, башкирского, чувашского) с данными алтайского языкового сообщества (монгольских, тунгусо-маньчжурских), реализующихся в виде межъязыковых и внутриязыковых вариантов.

Межъязыковые варианты односложных корневых основ исследуемых языков представляют собой лексические единицы, отличающиеся друг от друга лишь по внешнему признаку, но в то же время гомогенные по своему происхождению; внутриязыковые варианты односложных корневых основ выступают как бы рефлексом тех же межъязыковых вариантов, образующих в свою очередь, микросистему вариаций внутри отдельно взятого одного языка.

Как показывает проанализированный нами материал, существенную роль в образовании межъязыковых вариантов (или звуковых рефлексов) односложных корней и основ играют соответствия и чередования звуков. В том и другом случаях мы имеем дело с переходом одного качества гласных и согласных в другое. Но если при чередовании звуков, происходящем, как правило, в структуре производных образований, имеем дело с воздействием на него определенных фонологических факторов, то при соответствии звуков таких факторов вообще нет и переход одного звука в другой в структуре ОКО происходит как бы спонтанно. Этот переход определяется структурным развитием каждого конкретного языка, в данном случае – тюркских языков Урало-Поволжья, а также монгольских, тунгусо-маньчжурских языков.

В результате наших исследований фонологической комбинаторики языков алтайской семьи формируются таблицы комбинаторных соответствий гласных и согласных звуков в родственных языках.

*Сокращения, принятые в работе:* б. – башкирский язык, бур. – бурятский язык, др.-тюрк. – древнетюркский язык, каз. – казахский язык, калм. – калмыцкий язык, ма. – маньчжурский язык, монг. – монгольский язык, нег. – негидальский язык, ороч. – орочский язык, орок. – ороксинский язык, т. – татарский язык, чув. – чувашский язык, уд. – удэгейский язык, улч. – улчский язык, эвен. – эвенский язык, эвенк. – эвенкийский язык, ДТС – Древнетюркский словарь, ЭСТЯ – Этимологический словарь тюркских языков, ТМС – Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков.

### Список литературы

1. Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969. – 676 с.
2. Кайдаров А.Т. Структура односложных корней основ в казахском языке. – Алма-Ата: Наука, 1986. – 322с.
3. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. Т. 4 – СПб.: Типография Имп. акад. наук, 1911. – [2] с., 2230 стб., 107 с.
4. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: материалы к этимологическому словарю. – Л.: Изд-во “Наука” Ленинградское отделение, 1975. URL: <https://altaica.ru/tms.php>
5. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на гласные, 1974. – 768 с.

6. Татар теленен анлатмалы сүзлеге. тт. I-III. – Казан, I – 1977. – 476 бб., II – 1979. – 726 бб., III – 1981. – 832 бб.

7. Халиуллина Н.У., Шайхулов А.Г. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря) : словарь : в 2 ч. /; Вост. ин-т экономики, гуманитар. наук, упр. и права; науч. ред.: Э. Р. Тенишев, Г. Ц. Пюрбеев. – Уфа : Вост. ун-т, 2004Ч. 1. – 224 с., Ч. 2. – 270 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**Халиуллина Нурия Усмановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры татарского языка и литературы БГПУ им. М.Акмиллы, nurkha@yandex.ru

УДК 811.161.1.271

### ЛЕКСИКОН БЛОГЕРА

*Хакимова А.Р., Фомина Ю.С.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается блог как жанр сетевого дневника, контент которого служит богатым материалом для изучения лексикона автора Интернет-ресурса. На примере текстов блогера Никиты Сухорутченко выявлены особенности индивидуального словарного запаса современного носителя русского языка.

**Ключевые слова:** блог, лексикон, лексико-фразеологические средства.

### BLOGGER'S LEXICON

**Abstract.** This article considers the blog as a genre of online diary, the content of which serves as rich material for studying the lexicon of the author of the Internet resource. Using the texts of the blogger Nikita Sukhorutchenko as an example, the features of the individual vocabulary of a modern native speaker of the Russian language are revealed.

**Key words:** blog, lexicon, lexical and phraseological means.

В условиях функционирования современного общества Интернет не только играет огромную роль в развитии высоких технологий, но и становится важной частью жизни многих людей. Как глобальная коммуникационная сеть Интернет характеризуется сложной структурой, одним из значимых элементов которой является блогосфера, представленная совокупностью блогов, обычно тесно связанных между собой [2]. Блог – это электронный ресурс в виде журнала, дневника, он поддерживается на персональном веб-сайте, специально предназначенном для ведения записей такого формата с возможностью ознакомления с ними (чтения, просмотра), комментирования другими людьми публично или в частном порядке с целью транслирования данной информации определенной группе пользователей. В зависимости от числа людей, наполняющих контент блога, последний имеет личный характер или представляет собой форум. Жанр блога является синтезированным, гибридным: во-первых, ему присущи композиционные и языковые особенности классического дневника и письма одновременно; во-вторых, он включает речевые произведения устного и письменного

характера, отражающие индивидуальные черты лексикона автора текстов – блогера. Именно язык блогеров в силу своей тесной связи с процессами, происходящими в обществе, вызывает интерес со стороны исследователей разных научных областей знания – лингвистов, психологов, социологов, политологов [3].

Лексикон рассматривается в качестве закрепленного в языковом сознании человека индивидуального словарного запаса, который может быть изучен путем анализа речевых произведений конкретного носителя языка на предмет использования в них слов, отражающих его картину мира, восприятие окружающей действительности, оценку того или иного события. Выбор лексических средств блогера обусловлен тематикой сетевого дневника, в то же время лексикон автора зачастую демонстрирует его способность использовать несколько стилей речи, сочетать элементы литературного языка и жаргонов, сленга, профессиональных языков, просторечия, диалектов, что свидетельствует о неформальном характере блогинга, реализации общения в сети Интернет и принадлежности коммуникантов социальной группе *молодежь*, поскольку большинство блогеров и их подписчиков – лица в возрасте до 35 лет [1].

Блог Никиты Сухорутченко под названием «OrtoBlogge» на платформе «ВКонтакте» дает богатый материал для выявления особенностей лексикона активного пользователя сети Интернет: контент насчитывает более тысячи постов, объемных и содержательных. Сетевой дневник включает субъективно окрашенные тексты-реакции на события в политической и общественной жизни России и мира, отвлеченные рассуждения автора, а также его обращения к читателям блога в целях получить совет. С точки зрения задействованных в постах Н. Сухорутченко языковых средств, прежде всего обращает на себя внимание широкое использование лексико-фразеологических единиц ограниченного употребления, а именно:

1) разговорных, в том числе сниженных, с оттенком пренебрежения, слов и устойчивых сочетаний: *Несмотря на свои абсолютно левачьи убеждения, я никогда не был социалистом; Сердобольные друзья и родственники; Малолетним неучам с психической неустойчивостью; Человек, обладающий таким мнением, дурак; Жаба жрет гадюку; Наплевать на материальные ценности; Вы очень классные и с вами приятно делить пространство; Стикеры — это офигенная и гениальная вещь; Нету правильных; Ему говорят тратить те же самые ресурсы на то, чтобы набить брюхо; До вас докопались какие-то мутные типы на улице;*

2) просторечных, экспрессивных (и вульгарных) слов и фразеологизмов: *Бывал в таких переделках; Короче говоря, жили на полную катушку; Я всего лишь простой пацан; Срался кем-то в интернете на эту тем; Но хрена с два я буду когда-то жить с леопардом;*

3) бранных единиц: *Очередной дебильной выдумке карьеризма; В мире такие дебильные праздники;*

4) жаргонизмов, элементов молодежного сленга: *Однажды в молодой прогрессивной семье, шарящей за психолого. Ни один из вас стопудово даже близко не ожидает; И спустя некоторое время увидел ссылку на него в комментах какого-то сексистского паблика, типа, лол, смотрите на этого придурка; Часто говорил про нищобродов; Прикол в том, чтобы делать мемы для любимого паблика; Меня разбанили в Твиттере, и кто не подпишется, тот, типа?; Создавали веселые форсы; Я теперь баню людей; Заменит всем этим парням любые курсы пикапа; Хайпится, провоцирует и набирает классы; лайк, эйтер, крутяк, пофиг. Она тут спамила; Писала по десять реплаев на каждый твит. Это ок; С какой стати я буду, лол; Комменты у меня открыты; Бан нескольких токсиков влияет на манеру общения в паблике; Может фанфики какие-нибудь; Все упрется в какое-то количество лайков и какое-то количество комментов, я думал вообще о своих взаимоотношениях с хэйтирами; Ненавидящие меня гики; Мне в личку написала моя очень хорошая подруга; Я тогда не задумывался, разумеется, о том, как важны мемоделы.* Основная

мотивация Н. Сухорутченко по включению в тексты блога жаргонных элементов – приобщиться к социальной группе *молодежь*, установить / настроить продолжительную, доверительную коммуникацию с ее представителями, выделиться на фоне общей массы пользователей сети Интернет. В то же время жаргонизмы используются для обозначения объектов и явлений действительности, еще не получивших наименования в литературном языке.

К группам названных языковых средств примыкают слова, образованные на основе англицизмов: *тексточеллендж*, *гэтсбинг*, *мэнсплейнинг*, *патронайзинг*, *меганмарклить*. Они часто называют понятия, не имеющие однословного эквивалента в русском языке, их значение можно передать только описательно. Например, *меганмарклить* это — ‘оставлять в прошлом людей, которые вас не ценят, и двигаться дальше’; *гэтсбинг*— ‘размещение фотографии, видео или селфи в публичных социальных сетях с единственной целью – чтобы их увидел интересующий вас человек’; *мэнсплейнинг* – ‘снисходительная манера мужчин объяснять женщинам что-то на банальном, примитивном уровне’. Следует отметить, что в текстах Н. Сухорутченко широко представлена новая лексика, связанная с тематикой «отношения полов»: *матриархат*, *патриархат*, *сексизм*, *сексист*, *мизогиния*, *абьюз*, *бодипозитив*, *виктимблэйминг*, *гендер*, *газлайтинг*.

В целом, единицы ограниченного употребления позволяют Н. Сухорутченко выразить свое отношение к описываемому явлению, дать оценку кому- или чему-либо, сделать текст более запоминающимся и экспрессивным. Последнее в особенности характерно для многочисленных фразеологизмов, включенных в контекст постов блога, они придают образность и выразительность речи, делают ее яркой: *Вложу всю душу в рассказы; Сразу становится ясно, что палку вы перегнули; Их хлебомне корми, дай правду сказать; Выворачивали слова собеседника наизнанку; А если уж взяли зло в руки, то держись; Все мы в глубине души жаждем. Единственный его принцип: никогда не выносить сор из избы*. Предположительно, у блогера отсутствует предубеждение против употребления сниженных и бранных слов: если они уместны в данной ситуации, то их можно использовать. Кроме того, разговорная, просторечная и жаргонная лексика и фразеология работают на создание непринужденной атмосферы общения, наличие таких элементов в письменной и устной речи соответствует основным тенденциям коммуникации, реализуемой в блогах и сети Интернет.

Важной стилиевой чертой тестов Н. Сухорутченко является обилие тропов и стилистических фигур; среди них выделяются:

1) сравнения: *У кого-то уровень любви, сострадания и понимания примитивный, как у насекомых; России очень повезло, что у нее есть Кадыров. Он словно божество мужественности; У всех у нас бывают диалоги, в которых мы чувствуем себя зажато, словно деремся не в полную силу; «Политкорректность» словно добавляет дополнительное звено ответственности; Когда обсуждаешь что-то с человеком, он словно по облаку тегов подбирает тебе ответы;*

2) метафоры, олицетворения: *Но зачем нам это божество? — спросите меня вы. Зачем нам Бог Мужества? Зачем нам его военные штаны и борода, зачем нам его красивый автомат и уроки рукопашного боя, зачем нам его ценности и страхи? Зачем? За что?; Литература умерла;*

3) эпитеты: *Мудрейшее и добрейшее создание, фантастическая женщина и растерянный красавчик; Она была с котятками доброй, нежной и терпеливой; Юмор — это важнейшее достижение человеческого интеллекта; А вот горилла КоКо умеет шутить, и не абы с кем, а с величайшим шутником, которого могло предложить человечество: Робинот Уильямсом; Потому что там их ждет отвратительное отношение;*

4) анафоры: *Любовь к девушке, любовь к матери, любовь к дочери, любовь к первой любовнице и любовь к красивой офис-менеджерше, которая каждый день*



одевается, как в последний — она одинаковая. Любовь к салату из помидоров, огурцов и красного лука. Любовь к чизбургеру с беконом из МакДональда. Любовь к хорошей песне старой рок-группы, которую все твоё детство слушал твой отец; Мы чувствуем её, когда обнимаем любимого человека, и знаем прикосновение к его коже наизусть, хоть и не можем описать. Мы чувствуем её, когда теребим волосы на голове своего ребенка, прижимаем его хрупкое тело к груди. Мы чувствуем её, когда запускаем после работы видеоигру, где обречены всех победить. Мы чувствуем её, когда музыка, визуал и актерская игра сходятся воедино, нежно проходясь по самым глубоким струнам нашей души; Я не узнаю, есть ли Бог. Я не узнаю, существует ли Тайное Правительство. Я не узнаю, изменяла ли мне бывшая;

5) парцелляции: *Измена. Обжорство. Лень. Похоть. Одержимость. Извращение. Много страшных слов. Их стоит бояться; Любовь одинаковая. Мы чувствуем её. Каждый день;*

6) многосоюзие: *Я был и националистом, и сексистом, и гомофобом;*

7) повторы: *Можно подбросить улику, это да. Нож, например. Но носить нож — это не преступление. И хранить нож — тоже не преступление. Преступление — убивать ножом людей. И пистолет в сумке, например, это тоже не преступление. Преступление — это носить пистолет без лицензии.*

Благодаря включению в письменную речь выразительных языковых средств осуществляется передача образной, эмоциональной информации. Использование стилистических приемов в Интернет-сообщениях позволяет создать особый колорит рассуждения автора, объединить круг читателей, принимающих или не принимающих его позицию.

Анализ блога Никиты Сухорутченко показал, что автор владеет разными манерами подачи материала, стилями речи и активно их применяет в практике создания текстов. Переход от одного способа изложения к другому при ведении блога обусловлен замыслом автора, его коммуникативными целями и намерениями, а также тематикой сообщений. Лексикон блогера отличается многообразием словарных единиц и способами их отбора: в узком контексте Н. Сухорутченко сочетает книжные и разговорные слова и фразеологизмы, включает единицы жаргона, связанного с Интернет-средой и блогосферой, а также молодежного сленга, привлекая тем самым к своему ресурсу значительную долю подписчиков из числа молодежи. Исследуемый блог обладает чертами обыденного внесетевого общения и Интернет-коммуникации. В то же время тексты Н. Сухорутченко противоречат общей тенденции экономии речевых средств: они изобилуют тропами и стилистическими фигурами, которые наполняют публикации личными переживаниями и делают их уникальными.

### Список литературы

1. Дагбаева О.И. Лингвистические особенности франкоязычных блогов Франции, Канады и Северной Африки: автореф. дис. ... к. филол. наук. — М., 2016. — 21 с.
2. Макаров Ю.Н. Интернет-блог как элемент глобальной сети // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2016. — № 1-2. — С. 39-40.
3. Юн Е.А. Особенность языка блогосферы на примере публикаций журналистики и писательницы Натальи Радуловой и скандально известного блогера, сценариста, писателя Лены Миро // Молодой ученый. — 2019. — № 14 (252). — С. 288-291.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Хакимова Алия Римовна**, студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа).

**2. Фомина Юлия Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа).

**ПРАВОПИСАНИЕ ДЕТЕРМИНАТИВНЫХ  
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ  
(С ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ ЦВЕТ)**

*Хусаинова Л.М., Шаяхметов В.А., Тагирова С.А.*  
Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акумуллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена изучению орфографии сложных по структуре имен существительных башкирского языка. В качестве предмета исследования выбраны существительные, имеющие в составе имена прилагательные в препозитивном положении, зафиксированные в орфографических словарях башкирского языка. Авторами выявлены принципы оформления слитного, раздельного и дефисного написания лексем с компонентами «ак» (белый) и «кара» (черный).

**Ключевые слова:** башкирское языкознание, орфография, структура слова, имена существительные, имена прилагательные.

**SPELLING DETERMINATIVE  
NUMBERS IN BASHKIR LANGUAGE  
(WITH NAMES ADJECTIVE, INDICATING COLOR)**

**Annotation.** The article is devoted to the study of the spelling of the structurally complex nouns of the Bashkir language. As the subject of the study, nouns containing adjectives in a prepositive position recorded in the spelling dictionaries of the Bashkir language were selected. The authors have identified the principles for the design of a single, separate and hyphen spelling of tokens with the components "ак" (white) and "кара" (black).

**Key words:** Bashkir linguistics, spelling, word structure, nouns, adjectives.

Правописанию имен существительных в башкирском языке уделено достаточное внимание в современных орфографических правилах башкирского языка 1981 г. Тем не менее, некоторые из них не реализуются или не всегда реализуются последовательно. К ним относятся детерминативные существительные с препозитивными компонентами имен прилагательных, обозначающих цвет. Больше всех разнописаний наблюдается в написании детерминативных существительных, которые могут быть оформлены слитно, через дефис, раздельно. Надо сказать, что в башкирском языке довольно сложно определить критерии написания таких слов. Об этом А.А. Юлдашев писал так: «практика слитного и раздельного написания не отличается последовательностью, носит в целом традиционный характер, очень трудно поддается по этой причине научному обоснованию и обобщению в виде определенных правил» [ГСБЛЯ, 1981: 76].

В современном башкирском языке широко представлены детерминативные сложные существительные (с подчинительными отношениями компонентов основ), которые рассматриваются А.А. Юлдашевым как сращенные и составные [ГСБЛЯ, 1981: 112]. При образовании сращенных имен существительных в роли определительного компонента выступают, как правило, имена прилагательные. В данной статье рассмотрены сложные слова, в которых опорному второму компоненту (существительному) предшествуют прилагательные, обозначающие цвет, в плане их правописания, так как практика показывает оформление таких единиц как минимум в трех вариантах: слитное (*актамыр*, *карабылк*),

раздельное (*ак айыу, кара торна*) и дефисное (*ак-сал*) написание. Для анализа использовали материал «Академического словаря башкирского языка» [БТАһ (1), 2011: 432; БТАһ (5), 2013: 888], в котором зафиксировано более 100 слов с компонентом «ак» и «кара» в препозитивном положении, составляющие несколько лексико-тематических групп. Рассмотрим принципы правописания этих слов.

Сложные имена существительные, в которых в качестве первого члена выступают имена прилагательные, изучены Т.М. Гариповым в работе «Башкирское именное словообразование». По его мнению, морфолого-синтаксическая структура этих лексикализованных определительных сочетаний совершенно прозрачна. Все эти примеры зафиксированы в слитном написании: *акбалык* (белорыбца), *акһакал* (аксакал, старейшина), *акбур* (мел), *аккош* (лебедь), *акмыйык* (белоус, бот.), *аксарзак* (чайка), *аксәпек* (трясогоузка), *актамыр* (пырей), *алабалык* (сиг), *алабуга* (окунь), *алабута* (лебедь), *алагарга* (ворона серая), *кукбаи* (василек), *кукташ* (медный купорос), *кукһағыз* (голубая сера), *карабалык* (линь), *карабойзай* (гречиха), *каракул* (каракуль), *кызылармеец* (красноармеец), *кызылтуш* (зяблик) [Гарипов, 1959: 177].

В орфографии 1950 г. было закреплено правило, касающееся правописания сложных существительных (§ 37): «сложные слова, состоящие из двух корней или основ и выражающие одно понятие: собственные имена, видовые названия птиц, деревьев и т. д. пишутся слитно. При образовании подобных слов, в случаях, когда два гласных окажутся рядом, один из них опускается, а звуки [к], [к], оказавшись между гласными, переходят в [ҕ], [г]».

Это правило нужно добавить в действующую орфографию и узаконить слитное оформление всех сложных слов, обозначающих птиц, животных, деревья, растения, если ни один из компонентов не имеет грамматического выражения, указывающего на отношения между компонентами таких наименований.

Следует сказать, что слитное оформление терминов зоологии, ботаники и др. принято и в других тюркских языках, например, в казахском языке – *ақбайпақ* (вет. чума рогатого скота), *ақбақай* (бот. белокопытник ложный), *ақбалық* (зоол. 1) белорыбца, жерех мелкий; 2) диал. белуга и кутум), *ақбас* (вет. мокрец, болезнь лошадей и верблюдов), *ақбас* (бот. клевер ползучий), *ақбасиөп* (бот. желтушница), *ақбауыр* (зоол. белобрюхий рябок), *ақбөкен* (зоол. сайгак), *ақгүл* (бот. жасмин), *ақжатырақ* (бот. юринея), *ақжелек* (бот. петрушка), *ақжелкек* (бот. хрен обыкновенный), *ақжелкен* (петрушка огородная), *ақжиде* (бот. белладонна), *ақкөз* (зоол. белоглазка), *ақкіс* (зоол. горностаг), *аққайрақ* (бот. подбел), *аққалақ* (зоол. ласка), *аққанат* (зоол. белокрылый жаворонок), *аққанбақ* (бот. качим метельчатый), *аққантал* (зоол. дятел белоспинный), *аққоңырбас* (бот. белометлик), *аққу* (зоол. лебедь), *аққурай* (бот. псоралея), *аққылтан* (бот. белоусник), *ақмамық* (бот. бескильница), *ақнабат* (бот. дыня посевная), *ақнауат* (бот. дыня амери), *ақсары* (зоол. сарыч, обыкновенный), *ақселеу* (бот. ковыль перистый), *ақсерке* (зоол. семга), *ақсора* (бот. сведа), *ақтас* (мин. кальцит), *ақтаспа* (бот. астрагал), *ақтиін* (зоол. белка), *ақтапалаң* (вет. браздот, болезнь овец), *ақтүлкі* (зоол. песец), *ақтікен* (бот. курчавка грушелистная), *ақшамсоқыр* (мед. куриная слепота), *ақшатау* (бот. астрагал пескодрев), *ақшатыр* (бот. калина), *ақшелек* (вет. сибирская язва у верблюдов), *ақшешек* (бот. резуха), *ақшоқан* (бот. сусак зонтичный), *ақшөп* (бот. пырей волосоносый), *ақшуақ* (бот. полынь ферганская), *ақшытыр* (бот. клоповник) [Казахско-русский словарь, 2008: 962].

Мифологические термины следует писать раздельно, так как в них компонент «ак» имеет семантику «священный, добрый, хороший», при этом предполагается существование и противоположных, темных сил.

В орфографии названий родовых подразделений башкир предлагаем слитное написание, так как в данном случае они выступают в роли этнонимов. Кстати, в свод орфографических правил кыргызского языка включено положение, согласно которому сложные названия родов, племен и народностей (этнонимы) пишутся слитно в соответствии с произношением: *сарбагыш, карабагыш, боркемик, каракытай,*

*бешкүрөң, чакчабай, акбилек, элчибай, отузуул* [Правила правописания кыргызского языка <http://bizdin.kg/static/media/pdf/Pravila-pravopisaniia-kyrgyzskogo-iazyka-Kyrgyz-tilinin-zhazuu-erezheleri.pdf>].

Кроме этого, можно выделить еще несколько групп слов, куда можно отнести слова, обозначающие названия местности, жилищ, утвари (*агуй* – открытая долина между гор, *ак тирмэ* – белая юрта, *ак мунса* – белая баня, *ак кейез* – белый войлок), природных явлений (*акбуран* – пурга, *ак төндэр* – белые ночи, *акъюлай* – декабрь, *ак яуын* – мелкий дождь, *актатыр* – солончак, почва), продуктов питания (*ак ит* – мясо птицы, *акгеркэ* – укус, *ак май* – сливочное масло). В «Академическом словаре башкирского языка» даны и такие примеры, как *Ак батша* (белый царь), *ак билет* (белый билет), *ак ишгыр* (белый стих), которые являются общеизвестными в башкирском языке. Их следует писать отдельно, так как в данном случае слово «ак» не утратило своего определительного значения, и могут быть примеры с другими прилагательными: *ак тирмэ – йәшел тирмэ* (зеленая юрта), *ак мунса – кара мунса* (букв. черная баня), *ак кейез – кара кейез* (черный войлок), *ак буран – кара буран* (букв. черный (сильный) буран), *ак төндэр – кара төндэр* (букв. черные (темные) ночи), *ак яуын – кара яуын* (букв. черный (сильный) дождь), *ак ит* (букв. белое мясо, мясо птицы) – *кызыл ит* (букв. красное (говяжье) мясо), *ак май – хары май* (букв. желтое (топленое) мясо), *ак геркэ – хары геркэ* (букв. желтый (яблочный) укус).

Исключение составляют слова *акъюлай* (декабрь) и *актатыр* (солончак), которых следует писать слитно, так как в них утрачено определительное значение слова «ак».

Все эти примеры относятся к именам существительным, где слово «ак» употреблено в значении цвета (растений, камней, масти животных), а также в значении «хороший», «чистый», «красивый», «здоровый», «священный» (мифотермины), «уважаемый», «пожилой, возможно, седой» (термины родства). Кроме указанного, слово «ак» имеет семантический оттенок «неизвестный, темный», например, в слове *ак тат* (белое пятно), где прилагательное «белый» несёт значения «неясный, неизведанный».

Лишь в нескольких примерах компонент «ак» выступает в составе прилагательного: *акбуз* (сизый), *ак-сал* (белёсый), *ак йөрәк* (с доброй душой).

В орфографии сложных слов с компонентом «ак» не поддается трактовке дефисное написание прилагательного *ак-сал* (белёсый, досл. белый-седой). Данное слово образовано по модели «прилагательное + прилагательное». Компоненты «ак», «сал» утратили свою первоначальную семантику и в составе одного слова выражают одно понятие, следовательно, предлагается слитное написание.

При написании сложных слов с компонентом «ак» и «кара» целесообразно придерживаться слитного и раздельного написания, соблюдая вышеназванные условия.

Таким образом, проанализировав имена существительные башкирского языка, основываясь на орфографию 1981 г. и отчасти на орфографию 1950 г., можно сделать следующие выводы:

1) сложные слова, состоящие из двух корней или слов и выражающие одно понятие (собственные имена, видовые названия птиц, деревьев и т. д.) пишутся слитно;

2) термины мифологии, истории, этнографии должны иметь раздельное написание, так как в этих примерах слово «ак» имеет значения «святой, священный, добрый», кроме того, некоторые из них могут иметь антонимические и синонимические пары;

3) сложные слова, обозначающие бытовые предметы, природные явления, следует писать раздельно, так как один компонент является определением по отношению к другому.

4) сложные имена существительные, в которых один компонент выступает в роли определения по отношению к другому, следует писать раздельно.

### Список литературы

1. Грамматика современного башкирского литературного языка / отв. ред. А.А. Юлдашев. – М.: Наука, 1981. – 495 с.
2. Гарипов Т.М. Башкирское именное словообразование. – Уфа: БФ ИИЯЛ АН СССР, 1959. – 220 с. (1)
3. Башкорттеленек академик һүзлеге: 10 томда. Т. I (А хәрефе) / Ф.Ф. Хисамитдинова редакцияһында. – Өфө: Китап, 2011. – 432 бит. (1)
4. Башкорт теленең академик һүзлеге: 10 томда. Т. V (К хәрефе) / Ф.Ф. Хисамитдинова редакцияһында. – Өфө: Китап, 2013. – 888 бит. (5)
5. Казахско-русский словарь: около 50 000 слов / Под ред. Чл.-корр. НАН РК Р.Г. Сыздыковой, проф. К.Ш. Хусаинова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 962 с.
6. Правила правописания кыргызского языка <http://bizdin.kg/static/media/pdf/Pravila-pravopisaniia-kyrgyzskogo-iazyka-Kyrgyz-tilinin-zhazuu-erezheleri.pdf>

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Хусаинова Ляйля Мидхатовна**, доктор филологических наук, доцент кафедры башкирского языка и литературы
2. **Шаяхметов Вилер Абдулманович**, кандидат филологических наук, проректор по учебно-воспитательной работе
3. **Тагирова Салима Айбулатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой башкирского языка и литературы

УДК 8.1751

## РОЛЬ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В ПОЭЗИИ МУСТАЯ КАРИМА

*Шарафутдинова М.Н., Набиуллина Г.М.*

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М.Акмиллы, г. Уфа, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается Великая Отечественная война в поэзии народного поэта Республики Башкортостан Мустая Карима. Анализируются такие стихотворения поэта, как “Я ухажу на фронт, товарищи”, “Мой конь”, “Далеко, где солнце восходит...” и другие. Данные произведения пронизаны болью тысяч погибших, душевными переживаниями, тоской оставшихся в живых и великим духом патриотизма.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, Мустай Карим, символика, Акбузат, Родина, солдат, тоска, Победа.

## ROLE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN POETRY OF MUSTAY KARIM

**Abstract.** this article discusses the Great Patriotic war in the poetry of the people's poet of the Republic of Bashkortostan Mustai Karim. The author analyzes such poems as "I go to the front, comrades", "My horse", "Far away, where the sun rises..." and other. These works are permeated with the pain of thousands of victims, emotional experiences, longing for the survivors and the great spirit of patriotism.

**Key words:** Great Patriotic war, Mustai Karim, symbolism, Akbuzat, Motherland, soldier, longing, Victory.

Творчество народного поэта Республики Башкортостана Мустая Карима стало духовным достоянием и национальной гордостью республики. Поэтический талант поэта полнее раскрылся в период Великой Отечественной войны. Поэт, находившийся все военные годы на фронте, сумел передать все мысли и чувства солдата-поэта в глубоко лиричных картинах.

Самое первое стихотворение, которое было написано в первые дни войны это всем известное стихотворение – «Я уйду на фронт, товарищи...» («Мин фронтка китәм, иптәштәр!»).

Отец, пускай в семье никто не тужит,  
Акбуз твой верный правдой мне послужит,  
Клинок, слезой твоей омытой, мать,

Меня в сраженьях будет защищать. [1;47]– пишет поэт. Данное стихотворение в свою очередь прозвучала как клятва всех советских солдат того периода. Не случайно автор, обращаясь в башкирское народное творчество, использует и образ легендарного Акбузата. Ведь Акбузат является символом жизни, знак удачи и счастья. А это значит, что солдат уходит на войну с большой надеждой – с надеждой победы войны.

Образ Акбузата приобретает символическую окраску и в стихотворении «Мой конь» («Минең атым»). В данном произведении автор передает нам мысли солдата, который попал в госпиталь.

Мне снился конь мой, друг крылатый,  
Товарищ верный бранных дел.  
В мою больничную палату  
Он словно молния влетел. [1;55]

Используя прием олицетворения, автор оживляет своего коня и передает читателю его слова:

Вставай скорей, джигит, с постели -  
Нет без тебя покоя мне! [1;55]

Это означает, что где бы не был воин, что бы он не чувствовал, его мысли всегда на войне, на защите своей Родины. Даже его верный друг – крылатый конь Акбузат всегда рядом с ним, в любой момент готов броситься на войну против врагов Родины. Все эти мысли показывают патриотизм, силу духа, мужество типичного башкирского воина.

В стихотворении «Далеко, где восходит солнце...» («Кояш сыгкан якта, йыракта...») отражаются мысли человека, который скучает по родной земле, по родным просторам. Главным героем стихотворения является юноша, который вырос в горах гордого Урала, вспоенный водой Агиделя.

Там все мальчишеские сны,  
Что не вернуть вновь.  
Там двадцать две моих весны  
И первая любовь. [1;72] –

вспоминает с нежной любовью и горькой тоской лирический герой.

В то утро, когда «на востоке мирно загорелась алая заря, а запад охватило пламя пожара, он отправился на поле боя, чтобы защитить родную землю от врага». И вот уже третий год идет война, лирический герой вместе с другими воинами бьется с коварным фашизмом. Перед его глазами родная деревня, родные степи, родные края. За эти божественную землю лирический герой готов отдать все. Он верит в конец войны, в Великую Победу:

Клинок отточенный со мной  
В узорном серебре.  
С победой я вернусь домой  
Атака на заре! [1;75]

Мотивы тоски по Родине продолжают свое развитие и в стихотворении «Дождь» («Ямғыр»). В данном стихотворении перед нами предстает образ солдата, который с теплыми воспоминаниями уходит в свое прошлое. Описывается счастливое детство – бег мальчишки под летним дождем с открытой головой, пашня, годы засухи. Все эти счастливые моменты автор заменяет описанием жизни солдатского окопа:

Солдат в окопе дождю не рад:  
Дьявольская беда.  
Насквозь промокла его шинель,  
По пояс в окопе вода. [1;59]

Таким образом, в данном произведении показывается отношение автора к дождю. Если с одной стороны, дождь связана со светлыми воспоминаниями, с веселой жизнью в родных краях, с другой – это “дьявольская беда”, связанная с кровопролитной войной.

Таким образом, стихи Мустая Карима, написанные в период Великой Отечественной войны, пронизаны болью тысяч погибших, душевными переживаниями, тоской оставшихся в живых и великим духом патриотизма. Своим творчеством поэт помогал солдатам справиться с проблемами и мотивировал идти вперед.

### Список литературы

1. Мустай Карим. Избранные произведения: в 2-х т. Том 1. – Уфа, Башкирское книжное издательство, 1969. – 344 с.
2. Рамазанов Ғ. Өзәбиәт офоктары. Тикшеренеүҙәр һәм әзәби-тәнкит мәкәләләре. – Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1978. – 192 бит.
3. Хөсәйенов Ғ.Б. Мостай Карим: – Шәхес. Шағир. Драматург. Прозаик. – Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1994. – 416 бит.
4. Хөсәйенов Ғ.Б. Шағирҙар. Өзәби портреттар. – Өфө: Башҡортостан китап нәшриәте, 1981. – 240 бит.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**1. Шарафутдинова Миляуша Наилевна**, студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

**2. Набиуллина Гульнур Мирзаевна**, к.филологических н., доцент ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ**

Материалы национальной научно-практической конференции  
8-9 июня 2020 г.

III том

Публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 03.08.2020 г. Формат бумаги 60×84 1/16. Усл. печ. л. 8,60  
Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс». Печать трафаретная. Заказ 2156. Тираж 500 экз.

---

Отпечатано: ИП Копыльцов П.И.  
394052, Воронежская область, г. Воронеж, ул. Маршала Неделина, д.27 кв. 56  
Тел.: 8 950 7656959, e-mail: Kopyltsov\_Pavel@mail.ru



**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 Ф.Ф.</i> XX БЫУАТ БАШЫ БАШКОРТ ӨЗӘБИӘТЕНДӨ ҒӘЛИ РАФИКИЗЫҢ ӨЗӘБИ 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., Баринаева 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

*Кириллова Ю.С., Бахтиярова В.Ф.*

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ  
ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.....86

*Костарев А.Ю., Юламанова Г.М., Хуснутдинова З.А.*

СТУДЕНЧЕСКИЙ СПОРТ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ.....90

*Корнилов В.М., Байгутлин З.Х., Гумирова Р.И., Магасумова Г.М.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО РЕЗИСТИВНОГО  
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ В ПОЛИМЕРНОЙ ПЛЕНКЕ.....94

*Кудинова Г.Ф., Курбангалеева Г.М., Попова Е.В.*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В МАССМЕДИЙНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ.....99

*Кулагин А.А., Харченко В.В., Зиганин З.У., Зайцев Г.А., Кулагин  
А.Ю.*

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕКУЛЬТИВАЦИИ  
НЕФТЕЗАГРЯЗНЕННЫХ, НАРУШЕННЫХ И ДЕГРАДИРОВАННЫХ ЗЕМЕЛЬ С  
ПРИМЕНЕНИЕМ ГУМИНОВЫХ ПРЕПАРАТОВ.....103

*Латыпова З.Б., Омаров М.К., Шагисултанов Ф.А.*

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ ПРИРОДНЫХ  
ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ.....108

*Лутфуллин Ю.Р.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКАХ ПОВСЕДНЕВНОСТИ.....112

*Митакович Л.А., Вахидова Л.В.*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
МЕНЕДЖМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....116

*Моисеева Н.Н., Лямина Л.В.*

ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ В ВОССТАНОВЛЕНИИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.....128

*Мустаева Е.Р.*

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.Спарк 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](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](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](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](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](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](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]:  $140^{\circ}/D$ ,  $D$  – 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., Харитонова 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. Данная 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 б-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 б-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 биорганической 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. $^1\text{H}$ , $^{13}\text{C}$ – 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 биорганической химии для разделения азотистых оснований, нуклеозидов, моонуклеотидов.	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. $^1\text{H}$ , $^{13}\text{C}$ - 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, моонуклеотидов.	Лекция	2
6	Итоговое занятие.	Коллоквиум	2

### Занятие 1. Спектроскопия ядерного магнитного резонанса. $^1\text{H}$ , $^{13}\text{C}$ – 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 колонной, 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 <sub>18</sub> (с химически привитым октадецилсиланом) Силикагель + 30% карбовакс-600  Силикагель – C <sub>18</sub> Силикагель – C <sub>18</sub>  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	Сульфакатионообменник  Анионообменник  Дауэкс I  Анионообменник	Цитрат натрия рН 3 – 5 (градиентное элюирование) Буфер рН 9.0  Этанол – вода  Цитрат натрия (градиентное элюирование)



1	2	3	4
Ион-парная	Красители, сульфоокислоты  Амины	Бондапак – C <sub>18</sub>  Силикагель – C <sub>18</sub>	МЕТАНОЛ, РН 2 – 4, ПРОТИВОИОН (C <sub>4</sub> H <sub>9</sub> ) <sub>4</sub> N <sup>+</sup> 0.1MHCIO <sub>4</sub> – ацетонитрил
Эксклюзионная	Фенолы и их производные Белки  Пептиды (в биологических жидкостях)  Полисахариды (декстраны M <sub>n</sub> - 1000-7000)	Сефадекс (гель декстрана) Сефадекс G-100  Сефадекс  Сефадекс G-100	Вода  0.5M NaCl, рН 8 0.3M NH <sub>4</sub> CH <sub>3</sub> 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, мононуклеотидов**

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 мононуклеотидов 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. <sup>1</sup>H 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<sub>a</sub> 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., Вельтер 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. Мурысов 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-1%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  $2^{\circ}\text{C}$ , 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  $50^{\circ}\text{C}$  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).

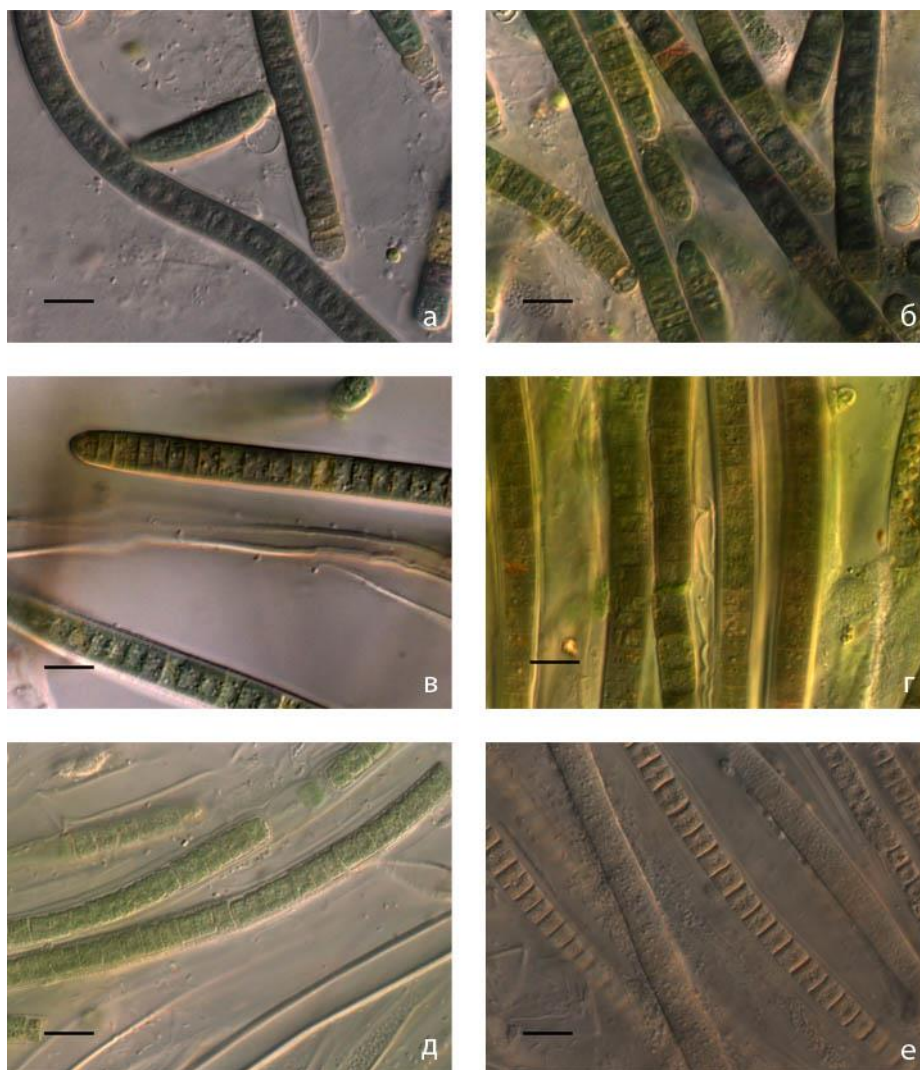


Рисунок 1 – Влияние высокой температуры на *Microcoleus vaginatus*: а – контроль (20 °С); б – 30°С; в – 48°С; г – 50°С; д – 54°С; е – 70°С. Шкала – 10  $\mu\text{m}$

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 ( $7,811 \times 10^{-4} - 495,1 + 1,232 \times 10^4$ ;  $\chi^2$ :  $2,7287 \times 10^{10}$ ; AIC: 16,874; R<sup>2</sup>: 0,030968; F: 20,565; p (regr):  $1,6161 \times 10^{-9}$ ) (рисунок 2).

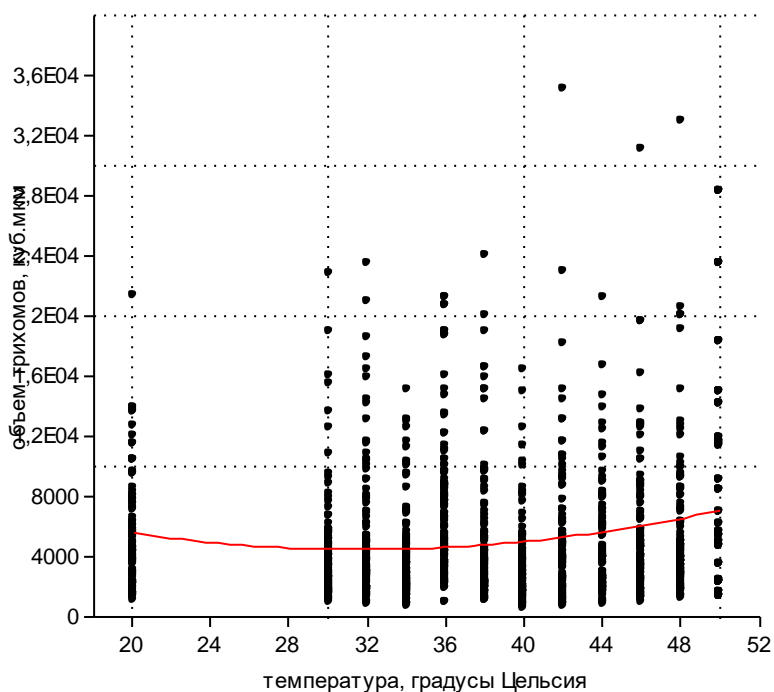


Рисунок 2 – Влияние температуры на объем трихомов *Microcoleus vaginatus*

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 rafaensis* 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. Рочев. – 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? 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 grass. (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 дождался 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 БАСССР 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](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. Поспелов 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 Лотфраһман улы Рафиков) 1890 йылдың 29 июнендә Өфө губернаһының Бәләбәй өйәзе (Башкортостандың хәзерге Миәкә районы) Баязит ауылында урта хәлле крәстиән ғаиләһендә тыуған. Белем әстәү максатында ул осорза популяр булған мәзәрәсәләрҙең күбәһендә белем ала. Башта Стәрлебаш мәзәрәсәһендә бер нисә йыл укый. Унан һуң, 1905 йылда Казанға «Мөхәммәдиә» мәзәрәсәһенә барып инә. Унда бер йыл укығас киләһе йыл Өфөлә «Ғалиә» мәзәрәсәһе асылғас, шунда укырға күсә. Ләкин мохтажлыҡ аркаһында 1909 йылда мәзәрәсәһе калдырып, алыс Алатау буйзарына, Кыргызстанға Бишкәк қалаһына укытыу әшенә китергә мәжбүр була. Бында ул өс йыл укыта, артабан Казанда укытыусылар әзерләү мәктәбен тамамлап сыға һәм тыуған яғына, Башкортостанға, әшкә кайта.

Илдәге зур үзгәрештәр осоронда 1916-1926 йылдарҙа ул Айыт, Баязит, Кәркәле ауылдарында укытыусы, Стәрлебаш район китапханаһы мөдире, Бәләбәй кантоны халыҡ мәғарифы инспекторы булып әшләй. Яңы типтағы совет мәктәптәрен асыу, волость, кантон күләмендәге йәмәғәт әштәрендә актив катнаша. Ғәли Рафики 1928 йылдан алып ғүмеренең һуңғы көндәренә (1944 йылға) саҡлы Бәләбәй педагогия техникумында тел һәм әзәбиәт дәрестәрен укыта, техникум директоры булып әшләй. 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 әшсәнлегенең интенсив осоро 1911-1916 йылдарға карай. Шул ваҡыт әсендә ул «Шура», «Аң», «Ак юл» кеүек журналдарҙа егерменән артыҡ хикәйәһен баҫтырып сығара.

Шул осорза ижад иткән башка әзиптәрзең кеүек үк Ғәли Рафикизың ижады ла мәрифәтселек 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, хокукһызлыгы 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, тигезһезлектәр фаш кылына. Әсәрзең геройы Сәлим Кашғар калаһында вақытлыса 13 йәшлек Хәкимә исемле кызға өйләнә. Әткәндәй, 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 каппа-каршы итеберәк, «Рауза» тигән хикәйәһендә катын-кыззарзын хыял ителгән идеаль образын бирергә ынтыла. Рауза Фәрит әфәнде менән Зәһрә 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 үгәй әсәһенең бер туған һеңләһе укырға керә алмағанлыктан уны ла алып кайтып китәләр. Тик Рауза төшөнкөлөккә бирелмәй белемен арттырыу өстөндә әшләүен дауам итә. «Раузаның зиһенендә киң хыял, йөрәгендә ғәжәп бер батырлык, акылында вә һүзәндә тоғролок, кулдарында етезлек, күззәрендә үткерлек бар. Бер тапкыр күз һалыу менән тирә-яғындағы

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

Шулай итеп, языусы катын-кыззар йөзөндә үзе күрергә теләгән якшы һыҙаттарзы тасуирлап, ул идеаль образды бүтән катын-кыззарға 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 үҫтерә, игенселек менән шөгөлләнә, алып-һатыу эшен ойшотора. Шул заманда сыгккан газета-журналдарзы, китаптарзы укый. Әңгәмәсеһе, бер-нисә хикәйәләр авторы менән ул шул замандағы әҙәбиәт тураһында фекекер алыша, дөрөсөрәге әҙәбиәтте тәнкитләй. “Йөрәккә йәсарәт, күңелгә рух бирә торған нәмәләр язылһын ине. Күңелдәр күтәрәңке булһын ине...” тигән фекерзә тора. Бында автор Закир мулла ауызынан үзенең XX быуат башы әҙәбиәтенә карата булған фекерен белдерә. Языусыларзы тормоштоң тик насар яктарын сағылдырған әсәрзәр языуза ғәйепләй.

Ғәли Рафики хикәйәләрендәге төп образдар ана шундай капма-каршы типтарға бүленә. Бер төркөмө — изелгән, хокуктарзан мәхрүм ителгән катын-кыззар, аң-белемһез кешеләр [1, 409]. Икенсеһе — хыялда ғына тыуған идеаль кешеләр, ғилем, мәғрифәт әйәләре.

Ғ. Рафикизың балалар өсөн язылған хикәйәләре лә — балаларзы эште, ғилемде, тәбиғәтте яратырға, әзәпле, ихтыярлы, кыйыу булып үсәргә димләүе, ялкаузарзы шелтәләүе, уңған, тырыштарзы мактауы менән дидактик характерзағы мәғрифәтсел әсәрзәр. Ул хикәйәләр бөйөк рус педагогы Ушинский традицияларына якын тора.

Ғәли Рафики әҙәби тәржемә өлкәһендә лә хезмәт күрһәткән языусы. Ул И.С. Тургеневтын «Восточная легенда», «Песнь торжествующей любви» әсәрзәрен, А.П. Куприндын «Димер-Каз», Г.Х. Андерсендың «Кәләм һәм кара һауыты» хикәйәләрен, А.Н. Бахтың «Аслык-батша» китабын төркисәгә тәржемә иткән.

Ш. Бабич, Ғ. Рафикизың актив ижади әшсәнлегенә 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 мәктәптәренең 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  
БГПУим. 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. Баринаева, 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 выработать 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., Барина 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 первоначально 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 ДОУ родительского клуба, родительского круглого стола).
5. общение в чате на заданную тематику, обмен опытом с другими родителями и педагогическим советом ДОУ.

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)<sup>1</sup>.

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 Халдуна<sup>2</sup>, 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 Халдуном<sup>3</sup>, 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

---

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

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

<sup>3</sup> 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]<sup>4</sup>. 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 племен<sup>5</sup>, 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

---

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

<sup>5</sup> *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 главнейшего, 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 образования, 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), посещениях 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 выработывались 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](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 Республики 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 косо́го 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  $\sim 10$  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 полидифениленфталиды, 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

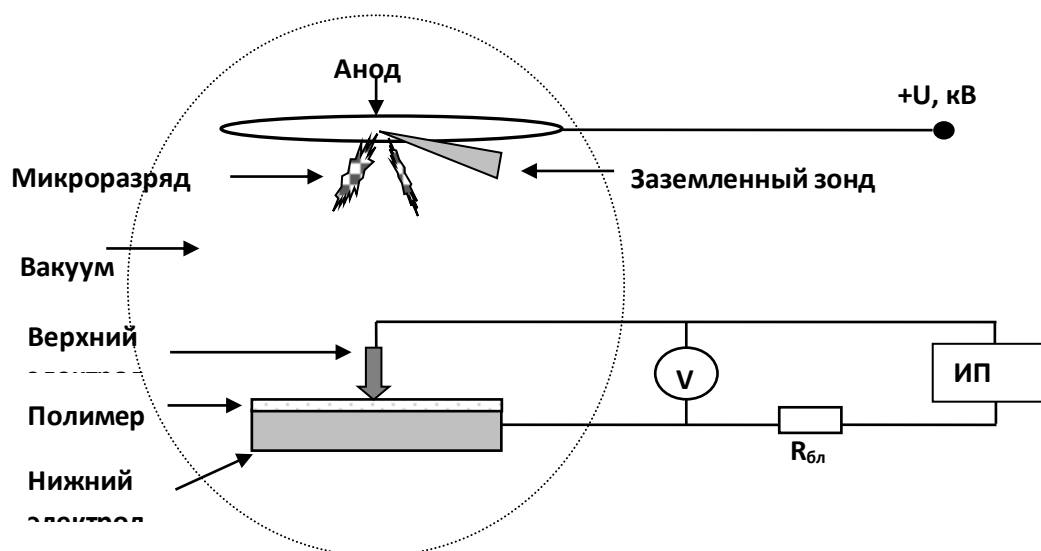


Рис.1 Блок-схема экспериментальной ячейки при переключении полимерной пленки с помощью микроразряда.

### 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).

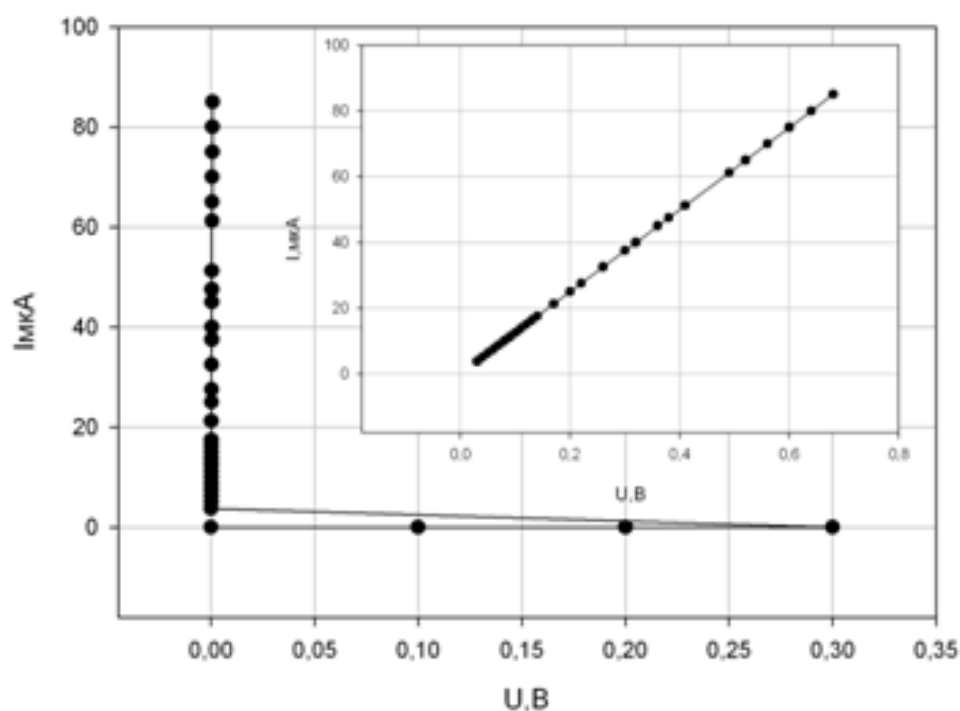


Рис.2. -Вольтамперная характеристика образца толщиной 210 нм после воздействия ионного импульса. -На врезке-ВАХ отдельного проводящего канала. ¶

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 микрозаряде 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.

Size: [ 1.472 mkm x 1.472 mkm x 48.65 nm] (202 x 202 pt)

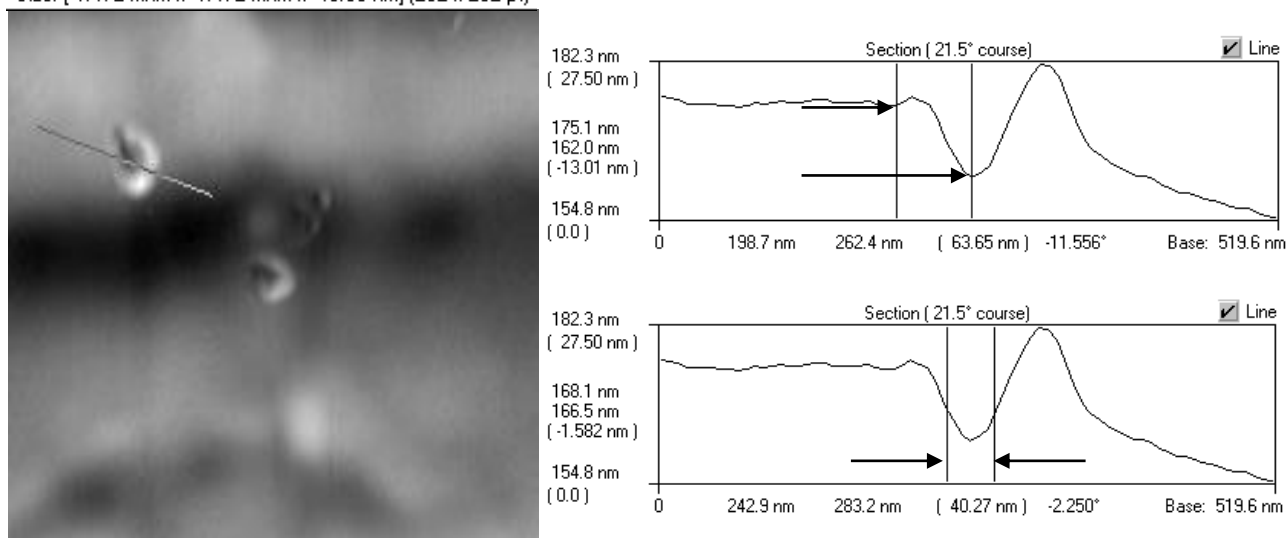


Рис. 3. а) АСМ-изображение участка поверхности полимерной пленки со следами механического воздействия зондирующего электрода, б), в) – профили поверхности вдоль измерительной линии. Глубина ямки, измеренная по линии профиля, составляет 13 нм (число в скобках слева), поперечник ямки порядка 40 нм (число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

## **Выводы**

Таким образом, было установлено, что одно и то же 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, ложи*), 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.Акмиллы,*

*В.В. Харченко, ООО «Экопрод»,  
З.У. Зиганишин, ООО «ЦентрСпас»,  
Г.А. Зайцев, д-р биол. наук, профессор  
БГПУ им. М.Акмиллы,  
А.Ю. Кулагин, д-р биол. наук, профессор  
БГПУ им. М.Акмиллы, 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 углеводов, 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 углеводов 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  $T^{\circ}$  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 инварианта<sup>6</sup> [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.

---

<sup>6</sup> 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 МГУ, 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. Польшов 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 в 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 аудиторские 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 удержать 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. Пряжниковой [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 КРІ	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 самооотношения, которая измеряла «за» и «против» собственного «Я». Стандартное распределение по параметрам самооотношения 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 самооотношения 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.

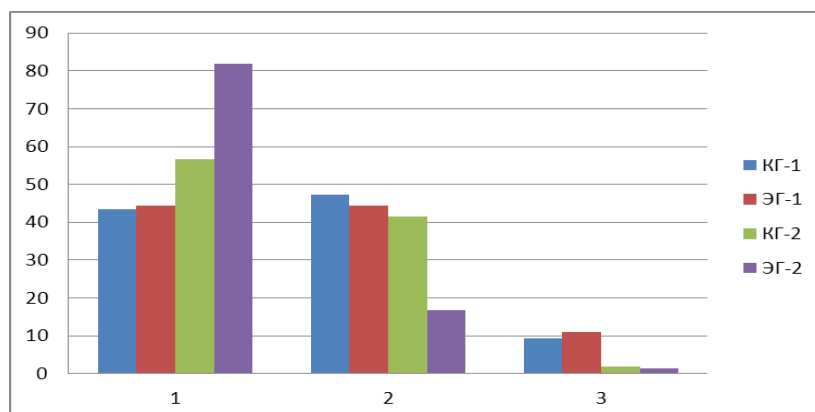


Рисунок 1. Сравнение уровней профессионального развития личности в контрольной и экспериментальной выборках: 1-высокие показатели; 2- средние показатели; 3- низкие показатели

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 использованием 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 обстоятельствах, 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/servis/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;

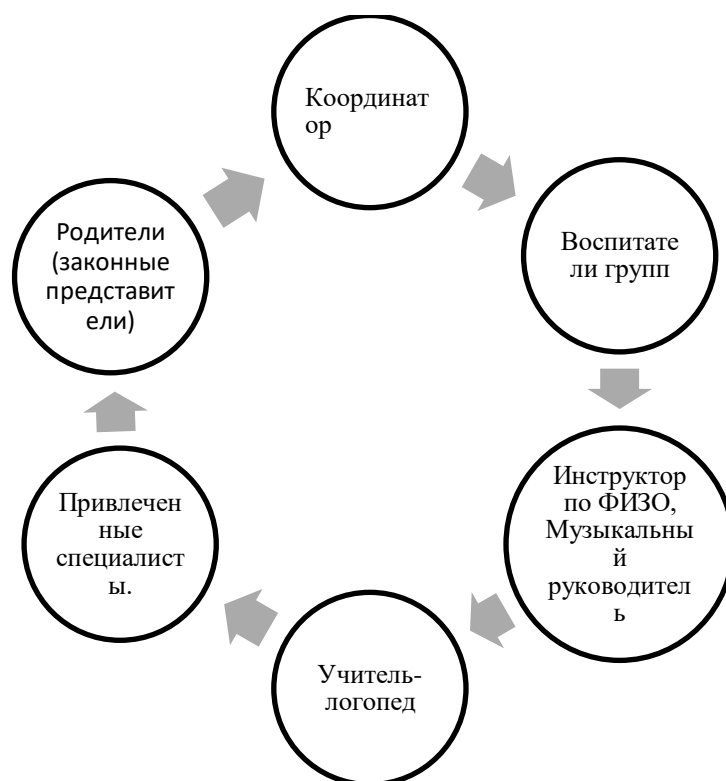
2. практического, направленного на открытие комбинированной группы в ДОО, определение индивидуальной образовательной траектории детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в вопросах организации инклюзивного образования, создание адаптивной образовательной 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 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ 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



лично-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	<b>0,28</b>	0,213	0,127	<b>0,324</b>
Демонстративность	<b>0,373</b>	0,257	0,106	<b>0,41</b>	0,179	<b>0,293</b>
Возбудимость	<b>0,436</b>	<b>0,31</b>	0,207	<b>0,288</b>	<b>0,423</b>	0,191
Дистимность	<b>0,277</b>	<b>0,352</b>	0,091	0,257	<b>0,379</b>	<b>0,37</b>
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 собраться 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	<b>0,414</b>	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	<b>-0,3</b>	- 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 лингвистам 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 лингвиста 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-Вақыт, 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, лишённые 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, умения 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 N-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. Благоприятное 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

**УДК 377.131.14**

*Т.И. Политаева, канд. пед. наук, доцент  
Р.А. Муллаянов, магистрант  
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

## **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, плано-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. плано-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 позволят 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.Акмуллы, 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. Уплотнение 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. Дагдьян К.Т. Декоративная композиция / К.Т.Дагдьян. – 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](http://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 некоторых

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.Акмиллы 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](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. Сяляховой 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 неизменным 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 на развитие 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. Далее 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, гүмерең озак булһын! Һөйөнөп кейеп туззырырға язһын! Кейәү (кәләш) кулы тейһен! Сологоң котло булһын, күс артынан күс кунһын! Өйөгөз хәйерле булһын, тигез гүмер 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! Кәзерлеләрем! 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. Головчиц 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» //Прокопьевск: КузГТУ, 2019. – С. 5. – Режим доступа: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/nv/newview/pages/Articles/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 моноязычным. 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, чувашаи, 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 ruderale*, *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 угрозы, 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 стадильной 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 стадийной 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 потерю 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	0
Субшкала соматических проявлений	30	75	8	0

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 диагностирована 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. Позднелюбопытная 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. № 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-kompetenciy-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](http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=6959).

© Янгирова В.М., Шамигулова О.А., 2019