Дата выхода: 23.04.2025 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 2(61) 2025

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство Эл № ФС77-60273 от 19 декабря 2014 года

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Коробченко Т.С. - главный редактор
Караваева А.С. - редактор
Спиридонова О.И. - дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «Русский язык – язык Победы»

АВЕРЯСОВА Е.А. Геймификация в обучении синтаксису на уроках русского языка 5

БАСКАКОВА И.В. Сравнение пословиц разных народов России 9

БАТЕНЁВА Э.В. Фоника русской рекламы 12

БИСЕНБАЕВА А.Р. Особенности говора с. Верхнепогромного Волгоградской области 16

КОМИССАРОВА А.В. Динамика языковых норм в СМИ последних десятилетий 20

ЛАВРИКОВА Е.В. Функционирование лексики стран Ближнего Востока
в поэзии XX в. 24

ТУМАНОВА Е.С. Стилистические особенности повтора в стихах
Р.И. Рождественского, положенных на музыку 29

ШОШИНА В.А. Технология развития критического мышления при работе
над грамматическими свойствами причастий 33

ЯКОВЛЕВА В.А. Варьирование эмоциональных междометий в русских говорах 38

Исторические науки

АРТЕМОВ П.А. Военная промышленность Нижнего Поволжья в 1930–1941 гг. 41

АРТЕМОВ П.А. Отображение реалий Сталинградской битвы
в зарубежном кинематографе 47

МАХАЛИНА Д.В. Проблема влияния Американской революции на Французскую:
анализ последствий для политических и социальных изменений 53

ХОХЛОВА А.А. Нательные иконки русских поселенцев в Золотой Орде 58

Искусствоведение

ПАРФИРОВА Н.Ю. Печатная графика самарских художников в собрании
Самарского областного художественного музея. Офорт 67

Методика дошкольного и начального образования

БЕХ Н.Л. Экспериментальное исследование сформированности знаний о простом предложении у младших школьников на уроках русского языка 71

ГАПОЧЕНКО И.И., НАУМЕНКО О.В. Особенности обучения младших школьников решению текстовых задач «на производительность» 76

ДЕМЕНКО О.С. Цифровая грамотность как новый аспект начального образования 82

ЕВТЕЕВА М.В. Проблема формирования у младших школьников навыка устных вычислений 87

КОВАЛЕНКО И.Л. Работа над диалектными ошибками учеников начальной школы 91

КОЗЛОВА А.А. Основные подходы к развитию монологической речи младших школьников на уроках русского языка 96

КОЛЕСНИКОВА О.Н. Основные подходы к проведению фонетико-графической работы в начальной школе 100

КОЛЕСОВА Е.В. Орфографическая грамотность как один из критериев формирования письменной речи у младших школьников 104

КОРОХОВА М.С. Работа со словарями на уроках русского языка при ознакомлении младших школьников с фразеологией 108

КУЗНЕЦОВА А.А. Методика развития речи младших школьников в процессе изучения имени прилагательного 112

ПАХОМОВА Е.Г. Использование дидактической игры при формировании орфографических навыков в начальной школе 116

ПОПКОВА С.И. Использование краеведческого материала при обучении математике в начальной школе 120

ТКАЧЕВА В.О. Работа с текстом как средство формирования орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка 124

ЩИТОВА Н.Г. Методика формирования логических универсальных учебных действий при изучении курса «Окружающий мир» в начальных классах 129

Педагогические науки

ИГНАТОВА А.Д. Проектная деятельность подростков на уроках географии как средство развития метапредметных результатов 133

СОЛОВЬЕВА А.Е. Загадки как средство развития описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 139

ЧЕРЕВИЧКО М.А. Особенности работы педагога с трудными подростками 144

Психологические науки

ПОПОВА Ю.В. Взаимосвязь мотивации к изучению иностранного языка
и академической успешности у учащихся 4-х классов 149

Филологические науки

ТОПОРКОВА Я.А. Стилистический анализ рекламных слоганов и заголовков
(на материале французских журналов) 153

Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «Русский язык – язык Победы»

УДК 372.881.161.1

Е.А. АВЕРЯСОВА
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ СИНТАКСИСУ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Анализируются особенности использования геймификации при изучении синтаксиса. Характеризуются основные онлайн-платформы для реализации игровых технологий. Рассматривается специфика применения геймификации на уроках русского языка.

Ключевые слова: *геймификация, русский язык, обучение, игровые технологии, синтаксис, онлайн-платформы.*

Федеральный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы) [6] подчеркивает важность русского языка как учебного предмета. Это обусловлено функциями языка, среди которых основа человеческого общения, формирование российской и гражданской идентичности. Русский язык как учебный предмет включает в себя десять основных разделов. Особые затруднения у учащихся вызывает синтаксис.

Школьник на современном этапе развития общества активно взаимодействует с ПК-устройствами, интерактивными досками, в связи с чем информация в основном им усваивается посредством картинок, символов, онлайн-игр и т. п. Таким образом, сейчас ученикам легче получать новую информацию через различные канал связи и эффективно ее осваивать.

Для достижения образовательных целей учителю необходимо использовать современные способы представления. Зная о способностях и уровне владения ПК школьниками, нельзя игнорировать применение новых способов обучения предмету. Применение геймификации может помочь решить этот вопрос. Внедрение игрового подхода в учебный процесс подразумевает использование игровых средств современных онлайн-ресурсов, во-первых, для мотивации учащихся, во-вторых, для достижения реальных образовательных целей в курсе изучения синтаксиса в 8–9 классах.

Согласно Д.Б. Эльконину, игра является «формой психогенного поведения, в которой определяется сущность окружающего мира, свобода личности в воображении» [8, с. 65]. Возможность применения игровых технологий в различных процессах не обусловливается возрастом игроков, тем не менее в младшем и среднем школьном возрасте игровые технологии имеют ряд особенностей. Содержательный аспект игры в данном случае определен правилами общественного поведения и построением взаимоотношений между людьми.

После перехода обучающихся из младшей группы в среднюю развитие воображения и символической функции сознания не останавливается, а, следовательно, роль применения игровых технологий в образовательном процессе остается прежней. Символическая функция сознания обучающегося позволяет использовать знания о свойствах одних вещей и применять их в отношении иных вещей. Тем самым у ребенка формируется внутренний ориентир, эмоциональный интеллект, что позволяет в дальнейшем эффективно коммуницировать с окружающими. Применение игровых технологий в общеобразовательном процессе помогает сформировать внутреннюю готовность ребенка к общественно значимой деятельности.

* Работа выполнена под руководством Кауновой Е.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Аверясова Е.А., 2025

Игровые технологии различного типа применяются и в процессе обучения русскому языку. Однако с развитием системы образования возрастают и требования к обучающемуся, в первую очередь как к личности, а не как к коллективной единице, ввиду чего перед учеником ставится ряд задач. Их выполнение не всегда возможно без помощи педагога, поскольку учитель является не только наставником в учебном процессе, но и исполнителем воспитательных функции.

В аспекте вовлечения учеников в процесс обучения игра уже на протяжении многих веков используется дидактами, педагогами, психологами и методистами.

Основная задача преподавателя русского языка заключается в бережном отношении к такой национальной ценности, как язык за счет определения его значимости для граждан Российской Федерации. Именно от процесса освоения языка зависят такие аспекты, как развитие мыслительных способностей у школьников, восприятие ими окружающего мира.

При внедрении геймификации в процесс обучения русскому языку И.Н. Черепанова рекомендует использовать ряд сервисов, уже показавших свою эффективность: *Learningapps.org, Quizlet.com, GimKit, Padlet, Wordwall.net. [10, 11, 12, 13, 14].* Каждый из сервисов представляет собой инструмент для реализации геймификации в процессе обучения. Так, Learningapps.org позволяет создавать интерактивные задания с помощью готовых шаблонов или собственных наработок [11]. Quizlet.com использует флэш-карточки для изучения разделов лексики: синонимов, омонимов, антонимов, историзмов, паронимов и др. [13]. GimKit дает возможность для создания мини-игр, где с каждым последующим уровнем задачи, поставленные перед учеником, усложняются [10]. Padlet обеспечивает применение интерактивных досок с внедрением различных необходимых форматов (изображение, видео и др. медиафайлы) для проведения виртуальных экскурсий [12]. Wordwall.net позволяет педагогам сформировать кроссворды и задания, позволяющие отработать материал, который представлен в единой рабочей программе [14].

В своей работе, посвященной геймификации образовательного процесса, Е.И. Вервыкишко и И.А. Пастухова говорят о снижении мотивации к обучению у школьников всех возрастов в условиях повседневной цифровизации и отмечают, что именно мотивация играет ключевую роль в образовательном процессе. Данные авторы указывают, что 75% активности человека определяется ведущим стимулом, и именно внедрение игровых элементов способно значительно повысить интерес к учебе, вызывая положительные эмоции и улучшая качество знаний учащихся. В своих наблюдениях авторы фиксируют рост процента учащихся в 8–9 классах с 68,8% до 74,2% по уровню знаний, а также отмечают увеличение вовлеченности, связанной с исследовательской деятельностью, в 14,7%.

Е.И. Вервыкишко и И.А. Пастухова также определяют различные виды игровых технологий, применяемых на занятиях: деловые, аттестационные, инновационные и др. Основная задача применения данных технологий состоит в создании увлекательных заданий, которые поддерживают интерес обучающихся, в частности тех, кто считает гуманитарные предметы менее значимыми. Таким образом, интеграция игр в образовательный процесс помогает улучшить речь, память, воображение и словарный запас учащихся [3].

В процессе обучения авторы рекомендуют использовать такие онлайн-платформы, как LearningApps, Flippity, ProProfs, Genially, Umaigra и Joyteka [11]. Каждая из этих платформ позволяет создать интерактивные игры, викторины и онлайн-квесты, что делает уроки более динамичными и интересными.

Современные тенденции в обучении синтаксису русского языка заключены в освоении теоретических знаний, укреплении внимания к функциональной стороне языка с акцентом на коммуникативную направленность обучения, а также в объединении различных подходов к изучению языковых уровней и категорий. Единство семантики, структуры и функции языковых единиц отражает принцип современного подхода к обучению русского языка. Несмотря на абстрактность синтаксических понятий и теоретическую сложность изучения синтаксических единиц, современная психологическая наука

© Аверясова Е.А., 2025

не подтверждает снижения интеллектуальных возможностей школьников, а демонстрирует усвоение ими грамматических понятий, что базируется на утверждении учебных программ для средней школы, где большее внимание уделяется теоретическим знаниям как основе владения умениями и навыками. А.В. Дудников полагает, что «Усвоение явлений синтаксиса и законов построения предложений есть процесс абстрагирования и обобщения, процесс образования общих понятий» [4, с. 116]. Тем самым, необходимость изучения синтаксиса обусловлена необходимостью формирования умения строить предложения с учетом коммуникативного намерения.

Геймификация в обучении синтаксису русского языка с использованием платформы diaclass.ru [9] включает создание интерактивных викторин и игровых сценариев, способных стимулировать учеников и повышать их уровень вовлеченности в процесс обучения. Так, учитель может создавать викторины с вопросами по темам синтаксиса и предлагать ученикам решать их для набора баллов, отслеживание которых можно выполнить через слайд «Рейтинг». Система лидерских досок используется для отображения успехов учеников и стимулирования здоровой конкуренции среди них, что позволяет мотивировать школьников к активному участию и достижению лучших результатов в изучении синтаксиса.

Так, для усвоения темы «Синтаксис и пунктуация» в курсе «русский язык» учащимися средних классов на платформе diaclass.ru [9] нами была создана презентация, в рамках которой была представлена викторина. Вопросы викторины имели следующий вид:

– Выберите *бессоюзное* сложное предложение: 1. *Мне почему-то показалось, что именно потому, что Дмитрий горячо заступался за Дубкова, он уже не любил и не уважал его*. 2. *Голос его был груб и хрипл, движения торопливы и неровны, речь бессмысленна и не связана.*

– Выберите сложное предложение с союзной *сочинительной связью* между частями: 1. *Теперь напротив, все это казалось мне чрезвычайно милым, и даже кисточка казалась явным доказательством его доброты*. 2. *Он ничего не сказал мне, но долго молча ходил по комнате, потом снял сюртук, тщательно сложил его, подошел к углу, где висел образ, сложил на груди свои большие белые руки и стал молиться.*

– Выберите сложное предложение с *союзной подчинительной связью* между частями: 1. *Дубков любит играть и умеет играть, а все-таки он отличный человек*. 2. *Карл Иваныч, чтобы простудить своей голой головы, никогда не снимал красной шапочки, но всякий раз, входя в гостиную спрашивал на это позволения.*

В викторине дополнительно были представлены задания на определение различных типов предложений и связей между частями. Были сформированы задания с одиночным правильным ответом, где необходимо было, например, вставить пропущенные знаки пунктуации.

Всего викторина включает в себя 30 вопросов. Ученики, отвечая на них, постепенно формируют лидерскую доску. Подключение к презентации происходит через сканирование QR-кода. По итогам использования данной платформы наблюдаются положительные результаты.

Таким образом, в статье была определена важность адаптации учебного процесса к современным реалиям и технологическим изменениям, среди которых активное взаимодействие школьников с компьютерами и интерактивными устройствами. Была показана необходимость оперативного и визуально доступного образования в современных условиях, что может быть реализовано посредством использования геймификации для достижения образовательных целей. Применение игровых технологий не только мотивирует учеников, но и способствует росту внутренней готовности к общественнозначимой деятельности. Среди инструментов геймификации выделяются, такие как LearningApps, Flippity, ProProfs, Genially, Umaigra и Joyteka [11]. Примеры использования геймификации на платформе diaclass.ru [9] при обучении синтаксису позволяют сделать вывод, что подобные подходы справедливо помогают решать проблемы мотивации и вовлеченности учащихся, а также способствуют повышению качества знаний и результатов обучения.

© Аверясова Е.А., 2025

Литература

1. Абазова Л.М., Татарова Р.Х., Танашева Т.М. [и др.] Применение игровых технологий при преподавании РКИ // Современное педагогическое образование. 2023. № 11. С. 127–130.
2. Агеева Е.Н. Преимущества геймификации в обучении // Научный поиск. 2019. № 1.1. С. 66–67.
3. Вервыкишко Е.И., Пастухова И.А. Геймификация образовательного процесса: игровые решения в рамках проведения уроков гуманитарного цикла // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 12 (69). С. 585–588.
4. Дудников А.В. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. М.: Учпедгиз. 1963.
5. Успенская Н.А., Танишина Е.Н., Бахарев И.В. Геймификация в симуляции как новый инструмент обучения // Виртуальные технологии в медицине. 2020. № 3(25). С. 102–103.
6. ФГОС Основное общее образование: [сайт]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo.
7. Черепанова И.Н. Геймификация учебного процесса: применение игровых решений на уроках русского языка // Инновационная наука. 2023. № 10-1. С. 57–59.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ЕЁ Медиа, 2024.
9. DiaClass – платформа создания интерактивных презентаций и квизов онлайн: [сайт]. URL: https://diaclass.ru/.
10. GimKit – Live learning game show: [сайт]. URL: https://www.gimkit.com/.
11. Learningapps.org – создание мультимедийных интерактивных упражнений: [сайт]. URL: https://learningapps.org/.
12. Padlet – совместное творчество и учеба в удобной визуальной среде: [сайт]. URL: https://padlet.com/.
13. Quizlet.com – карточки, учебные инструменты и решения из учебников: [сайт]. URL: https://quizlet.com/ru.
14. Wordwall.net – создавайте лучшие уроки быстрее: [сайт]. URL: https://wordwall.net/.

EKATERINA AVERYASOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

GAMIFICATION IN TEACHING SYNTAX AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The peculiarities of use of gamification in the process of studying syntax are analyzed. The basic online platforms to realize the gaming technologies are characterized. The specific features of use of gamification at the lessons of the Russian language are considered.

Key words: *gamification, Russian language, teaching, gaming technology, syntax, online platforms.*

© Аверясова Е.А., 2025

УДК 82

И.В. БАСКАКОВА
(defactorin@yandex.ru)
Воронежский государственный педагогический университет

СРАВНЕНИЕ ПОСЛОВИЦ РАЗНЫХ НАРОДОВ РОССИИ*

Проводится сопоставительный анализ пословиц и поговорок разных народов России, выявляются черты сходства и различия между ними. Изучаются национальный характер, традиции и культуры разных этносов, вербализованные в фольклорных текстах.

Ключевые слова: *пословица, анализ пословиц, фольклор народов России, культура этносов.*

Актуальность данного исследования заключается в том, что оно позволяет изучить и сравнить пословицы различных этнических групп, проживающих на территории России, что способствует пониманию культурного разнообразия страны, а также выявлению общих черт и различий в мировоззрении и образе мышления разных народов.

Целью работы является анализ пословиц, бытующих на территории различных регионов нашей страны: Сибири, Алтая, Коми, южных регионов (места поселения казаков), Ненецкого автономного округа, Якутии и др.

Задачами настоящего исследования являются: изучение литературы и структурирование основных аспектов понятий о пословице; толкование значений пословиц и формирование отдельных семантических групп; сопоставительный анализ в рамках каждой из составленных групп. Теоретической основой исследования являются труды В.П. Аникина [1], М.А. Бредиса [4, 5, 6], С.И. Добровой [7, 8], В.П. Жукова [9], М.Ю. Котовой [10], Д.П. Моисеевой [11], М.В. Мудрой [12], Л.Б. Савенковой [13] и др.

Общепринятым является определение пословицы, данное В.П. Аникиным в статье «Пословица» в Большой советской энциклопедии: «Пословица – краткое, ритмически организованное, устойчивое в речи, образное изречение народа. Обладает способностью к многозначному употреблению по принципу аналогии. Композиционное членение суждения в пословице, часто подкрепляемое ритмом, рифмой, ассонансами, аллитерациями, совпадает с синтаксическим» [1, с. 412]. С этим определением перекликается определение пословицы, данное В.П. Жуковым: «Пословица – краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа; имеет форму законченного предложения (простого или сложного) [9, с. 389].

По мнению Л.Б. Савенковой, главная трудность определения понятия пословица «заключена в общеупотребительности и – одновременно – исторической многозначности этого слова в русском языке. Другая – состоит в том, что в настоящее время пословица является объектом изучения в разных науках – фольклористике, поэтике, лингвистике, которые обращают внимание на различные аспекты ее сущности и в соответствии с этим дают определения с нетождественными наборами признаков» [13, с. 52].

Обращая внимание на ритмическую организацию, О.С. Ахманова определяет пословицу как «образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл и, обычно, специфическое ритмо-фонетическое оформление» [2, с. 341]. По определению М.Ю. Котовой, «под пословицей понимается устойчивый словесный комплекс, имеющий синтаксическую структуру замкнутого предложения, обладающий афористичностью, прямым и переносным планом выражения, обозначающий ситуацию, содержащий нравоучительную сентенцию или философское обобщение и вошедший в язык как из фольклора, так и из других источников» [10, с. 3]. А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский рассматривают пословицу как часть фразеологической системы, отмечая, что «пословицы – это фразео-

* Работа выполнена под руководством Мудровой М.В., кандидата филологических наук, старшего преподавателя кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «ВГПУ».

© Баскакова И.В., 2025

логизмы со структурой предложения, имеющие в своём значении идею всеобщности, семантику рекомендации или совета (нравоучения) и характеризующиеся относительной дискурсивной самостоятельностью» [3, с. 80]. Отмечая, что между пословицами и поговорками нет чёткой границы, исследователи подчёркивают, что в целом пословицы более независимы от контекста или ситуации, чем поговорки и другие речевые формулы.

Проведенный анализ определений пословицы в отечественной лингвистике показывает, что этот вопрос отличается большой сложностью, связанной с многоаспектностью пословиц как явлений языка. Основными признаками пословиц являются широкая употребительность в народе, анонимность, устойчивость, краткость, характер рекомендации, обобщение опыта, образность и переносный смысл [5, с. 13].

Пословица облегчает запоминание формулировки, констатирующей определенный опыт, и побуждает к следованию ценностной установке, заключенной в паремии. Выделяя в качестве определяющего аспекта пословицы опыт, пословицу можно определить, как «общеупотребительное краткое обобщение человеческого опыта, стандартизированное для типичных жизненных ситуаций и выраженное в речи законченным устойчивым предложением, чаще всего с переносным смыслом» [4, с. 86]. Паремии характеризуются особой устойчивостью в языке. Они «остаются в широком употреблении даже тогда, когда описываемые ими реалии давно ушли из повседневной жизни. Эти художественные миниатюры народной мудрости, основанные на созерцании чувственного мира и человеческом опыте, по выражению М.А. Шолохова, «как на крыльях, перелетают из века в век, от одного поколения к другому» [11, с. 94]. Важный признак пословиц – их общеупотребительность. Люди способны их узнавать, даже услышав лишь часть высказывания. В памяти хранятся общеизвестные пословичные образы, которые выходят на первый план, как только говорящий начинает произносить пословичную формулу.

Лингвокультурологические знания необходимы для интерпретации паремий, содержащих этнолингвомаркеры (термин О.В. Ломакиной). Речь идет о таких компонентах пословицы, которые отражают национальное своеобразие, «культурную память», и могут не иметь прямых аналогов в другом языке, являясь этноспецифическими. Поскольку понимание значения пословицы требует лингвокультурной компетенции, при создании сборников пословиц представляется необходимым снабжать паремии по возможности подробным лингвокультурологическим комментарием. Подобные многоязычные словари паремий уже создаются в наше время [6, с. 35].

Анализ пословиц народов России, позволяет выявить, как схожие значения могут интерпретироваться в различных формах, что обусловлено бытом, окружающей средой, традициями и обычаями.

В пословицах, содержащих информацию о важности слов и значении, которое вкладывается в произнесенную речь, реализация указанного значения может быть вербализована разными способами. Например, в сибирской пословице транслируется информация о несправедливых предубеждениях о регионе, которые не имеют ничего общего с действительностью (Страшна Сибирь слухом, а люди лучше всех живут). На Алтае смысл реализуется в необходимости быть кратким и следить за речью, чтобы не пересечь границы другого человека (Межи не переходи, лишнего слова не говори). У эвенкийских народов смысл в том, что произнесённые слова имеют последствия и их нельзя вернуть обратно (Сказанное слово – срубленное дерево), она напоминает русскую пословицу с таким же значением (Слово не воробей, вылетит – не поймаешь). У казаков также есть пословица с близким значением: молчаливость выражает мудрость (Казак молчит, а все знает).

Также у разных народов находятся и синонимичные пословицы, например, в которых реализуется смысл о важности хорошей компании, ведь именно с друзьями нестрашны никакие трудности (у ненецких народов: «С хорошим человеком и без чума тепло»; у казаков: «Веселы привалы, где казаки запевалы»). Не менее ярким примером будет реализация значения о важности последствий совершаемых действий: (у вепских народов: «Что на руки возьмешь, то и на хребте унесешь»; в республике Коми: «По какой воде плывешь, такую и пьешь»). Еще одним способом реализации синонимичного значения о важности движения вперёд, преодоления трудностей и выбора правильного пути для до-

© Баскакова И.В., 2025

стижения успеха и уважения окружающих у казаков: «Хочешь быть на высоте – выбирай путь в гору»; на Алтае: «Будешь вперед двигаться – горы одолеешь, а сиднем засядешь – ничего, кроме своей ямы, не увидишь»; у хантыйских народов: «Выбери дальнюю дорогу – доброе имя заслужишь».

Таким образом, анализируя пословицы разных народов, мы можем увидеть, как пословицы близкие по значению реализуют специфические особенности народа на вербальном уровне, что обусловлено культурой, традициями и мировоззрением этноса. Проведенное исследование способствует пониманию разнообразия и богатства картин мира разных социумов и трансляции народной мудрости, а также осознанию важности сохранения и передачи ценностей будущим поколениям.

Пословицы играют значительную роль в жизни народов, поскольку они отражают мышление, нормы поведения и традиции общества, а также способствуют формированию положительных качеств в рамках реализации социокультурной функции. В пословицах разных народов можно обнаружить схожие идеи и смыслы, которые подчёркивают универсальные общечеловеческие ценности и жизненные принципы, обусловленные схожестью мышления и восприятия мира представителями различных культур и национальностей нашей страны.

Литература

1. Аникин В.П. Пословица // Большая советская энциклопедия. Т. 20. М.: Советская энциклопедия, 1975. С. 412.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии (краткий курс). М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.
4. Бредис М.А. Представления о денежных отношениях в пословицах (на материале русского, латышского, литовского, немецкого и английского языков): дисс. ... канд. филол. наук. М., 2017.
5. Бредис М.А. Определения пословицы в отечественной лингвистике // Вестник Центра международного образования Москов. гос. ун-та. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 4. С. 12–17.
6. Бредис М.А., Ломакина О.В., Мокиенко В.М. Пословица в современной лингвистике: определение, статус, функционирование // Вестник Москов. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 3. С. 34–43.
7. Доброва С.И., Мудрая М.В. Репрезентация гендера в фольклорном тексте (на материале пословиц) // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2017. № 2(275). С. 175–181.
8. Доброва С.И., Трунова Е.Н. Система номинаций, репрезентирующих признаковый мир в русских пословицах и поговорках // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: сб. науч. ст. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2023. С. 416–429.
9. Жуков В.П. Пословица // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 389.
10. Котова М.Ю. Лекции по сопоставительной славянской паремиологии. СПб.: Филол. фак-т Санкт-Петерб. гос. ун-та, 2010.
11. Моисеева Д.П. Переживаемое пространство в паремиях Валле-д'Аосты (на франкопровансальском материале) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 93–100.
12. Мудрая М.В. Типология моделей параллелизмов, вербализующих гендерное маркирование в текстах пословиц (на материале сборника «Пословицы и поговорки русского народа» В.И. Даля) // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: сб. науч. ст. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2023. С. 310–315.
13. Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2002.

IRINA BASKAKOVA
Voronezh State Pedagogical University

COMPARISON OF PROVERBS OF DIFFERENT PEOPLES OF RUSSIA

The comparative analysis of proverbs and sayings of different people of Russia is conducted. There are revealed the points of similarity and difference between them. The national character, traditions and cultures of different ethnic groups, verbalized in the folklore texts are studied.

Key words: *proverb, analysis of proverbs, folklore of Russians, culture of ethnic groups.*

© Баскакова И.В., 2025

УДК 81

Э.В. БАТЕНЁВА
(elina.batenyova@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОНИКА РУССКОЙ РЕКЛАМЫ*

Исследуются особенности публичной речи, влияющие на стилистику рекламы как жанра публичной речи. Анализируются фоностилистические языковые средства, которые обладают наибольшей частотностью в рекламе.

Ключевые слова: *публичная речь, реклама, фигура речи, звуковая организация, типовой адресат.*

На протяжении значительного времени реклама занимает важное место в социуме как источник информации, а в научном сообществе – как предмет изучения; полностью избежать влияния рекламы на социум в современных условиях практически невозможно. Следует отметить, что характеристики рекламы не поддаются однозначному определению, ввиду чего существует множество интерпретаций данного понятия. Реклама неизменно привлекает исследовательский интерес специалистов в целом ряде научных дисциплин, в частности таких, как лингвистика, психология, история, журналистика.

Исследованием звуковой организации речи в области рекламы занимались многие филологи. Изучая рекламу прошлого столетия, Д.Э. Розенталь и Н.Н. Кохтев ограничивали ее стилевую принадлежность публицистическим стилем [10, с. 4]; вместе с тем, рассматривая устные рекламные сообщения, Н.Н. Кохтев в пособии «Стилистика рекламы» подчеркивает наличие в них стилевых черт и языковых особенностей, характерных для различных функциональных стилей: публицистического, научного, художественного, обиходно-бытового [2, с. 52]. В практически необозримом количестве исследований содержится немало информации, значимой в рамках нашего исследования, однако для нас важно выделить именно ту, которая относится к аспектам рекламы как звучащего текста, изучить их и систематизировать. Именно этим аспектом и обусловлена **актуальность** настоящей работы.

Целью исследования является обобщение и систематизация информации, касающейся фоники рекламы как жанра эпидейктической речи.

В соответствии с обозначенной целью нами были поставлены конкретные **задачи** исследования: 1) уточнить понятия «публичная речь» и «реклама»; 2) проследить особенности публичной речи, влияющие на стилистику рекламы как жанра публичной речи; 3) изучить и систематизировать основные средства, составляющие фонику рекламы; 4) провести анализ элокутивных средств в звуковой организации рекламы.

Во многих профессиях залогом успеха являются риторически грамотные навыки общения, в том числе с конкретной целевой аудиторией. Эти профессии связаны с областями высокой дискурсивной ответственности, такими как менеджмент, политика, образование и другие виды публичной деятельности, требующие навыков публичных выступлений.

Публичной (англ. *oratorial style*) считается речь, обращенная к многочисленной аудитории и потому требующая особых качеств произношения, т. е. широкого использования суперсегментных средств, обеспечения определенной и равномерной громкости речи, особого синтаксического построения и т. п. [1, с. 387], что соответствует канону pronuntiatio в римской риторике, выделенному еще М.Ф. Квинтилианом (I в н. э.). Целью публичной речи является не только передача информации, но и получение ответной реакции в виде заинтересованности (убеждение) или действия (побуждение).

Публичная речь обладает рядом особенностей, которые влияют на стилистику рекламы как жанра публичной речи. Прежде всего следует отметить привлечение интереса и удержания внимания. Данная особенность, если следовать риторической топике, включает в себя следующие шаги.

* Работа выполнена под руководством Москвина В.П., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Батенёва Э.В., 2025

Вначале необходимо *создать мотивацию к усвоению материала*, в нашем случае: а) текста рекламы (он должен быть стилистически уникальным и, соответственно, запоминающимся); б) приобретения товара (а значит, необходимо подобрать нужные аргументы).

Следующим шагом является подбор *иллюстративных примеров*. Здесь необходимо учитывать возраст и интересы типового адресата данной конкретной рекламы. Так, Платон советует «к сложной душе обращаться со сложными, охватывающими все лады речами, а к простой душе – с речами простыми» [9, с. 266]. Типовой адресат рекламы – обычный среднестатистический потребитель, следовательно, рекламный текст должен быть предельно прост и ясен. Иными словами, следует знать не только *что*, но и *как* рекламировать.

Важнейшими способами привлечения интереса и удержания внимания являются: а) *продумывание визуального, поведенческого, а также речевого имиджа* героев рекламы; б) *фоника голоса комментатора*, находящегося «за кадром». Внешний вид, манера говорить, отношение оратора (в нашем случае – фигуранта рекламного текста) к слушателям составляют его харизму.

Стилеобразующей чертой публичной речи является ясность, предполагающая: а) ее иерархическую организацию; б) особое произношение.

Говоря об *организации речи*, следует отметить, что информацию следует адаптировать к особенностям восприятия на слух для того, чтобы целевая аудитория адекватно восприняла ее. Это можно сделать за счет упрощения и структурирования текста. Рассматривая же *произношение*, нужно отметить, что слова в публичной речи должны быть чёткими, для этого используется полный произносительный стиль – «звуковая форма речи или ее отдельных отрезков (в зависимости от необходимости) в несколько замедленном, тщательном произношении, но согласно правилам действующей литературной нормы» [6, с. 13].

Из сказанного выше можно сделать вывод, что такие особенности, как заинтересованность адресата и удерживание его внимания на протяжении просмотра всего рекламного ролика, а также обеспечение ясности изложения влияют на стилистику рекламы как жанра публичной речи.

На протяжении многих лет общество использует различные методы воздействия на сознание индивида, навязывая ему определенные взгляды, желания и мысли. Предпочтение отдается косвенным методам, т. е. методам, которые оказывают постепенное, тщательно продуманное влияние на сознание человека, используя в качестве основного инструмента рекламу.

Реклама (франц. *réclame* от лат. *reclamo* – выкрикиваю) определяется как: «1. Широкое оповещение о свойствах товаров, произведений искусства и услуг в целях привлечения внимания и опроса потребителей. 2. Разг. Распространение сведений о ком-, чём-л. с целью создания популярности. 3. То, что служит средством такого оповещения (афиша, объявление по радио, видеоролик и т. п.)» [3, с. 1114]. В целом же рекламу можно рассматривать как «особую разновидность массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-внушающие тексты однонаправленного и неличного характера, адресованные группам людей с целью побудить их к нужному выбору и поступку» [7, с. 151]. Рекламные тексты – это прежде всего совокупная реализация языковых средств на всех уровнях, грамотное использование которых (с точки зрения риторического канона) приводит к реализации важнейшей функции – воздействию на целевую аудиторию.

Среди фоностилистических языковых средств мы выбрали те, которые, по нашим наблюдениям, обладают наибольшей частотностью в рекламе. Таковыми являются ассонанс, аллитерация, парономазия, рифма, игра слов.

Ассонанс (франц. *Assonance,* лат. *assono* – звучу в лад) – концентрированное повторение в поэтическом произведении гласных звуков [11, с. 23]. В качестве примера приведем рекламу из интернет-магазина “Oz**o**n”: «Покупайте на OZ**O**N! У нас большой выбор стильной одежды и **о**буви по **о**чень низким ценам!». Звук [о] создает междометную ассоциацию (ср. «О!» как знак привлечения внимания). Этот эффект коррелирует с построением высказывания в повелительной форме и в виде восклицатель-

© Батенёва Э.В., 2025

ного предложения. Этот же эффект отмечен нами и в рекламном слогане: «ХрусTEAM по п**о**лной. Оцени обилие вкусов!».

Аллитерация (позднее лат. *alliteratio* «созвучие») – повторение согласных звуков, преимущественно в начале слов, основной элемент фоники [5, с. 15]. Так, производитель шоколадных батончиков “KitKat” запустил рекламный слоган в сети, который звучит следующим образом: «Темная сторона твоих перерывов». В сочетании с переднеязычным взрывным звуком [т] агрессивный [р] становится еще более явным, тем самым создается эффект суровости и мрачности.

Можно выделить и парономазию – «стилистическую фигуру, заключающуюся в постановке рядом слов, близких по звучанию, но разных по значению» [12, с. 64]. Зачастую парономазия проявляется в сопоставлении названия бренда с каким-то словом, описывающим преимущества товара или его краткое описание. Так, бренд «ХрусTeam» воспользовался этим приемом в его макароническом варианте: «Хрус**Team**. Хрус**тим** к лучшему». В данном примере парономазийной парой служит название бренда и главная характеристика сухарей – «хрустящесть».

Рифма (греч. *ῥυθμός* – плавность, соразмерность) – созвучие концов колонов ритмического периода, в частности стихов или полустиший, отмечающее их границы и связывающее их между собой [5, с. 440]. Рифма в основном используется в рекламных слоганах, поскольку такая ритмическая организация текста способствует его быстрому запоминанию и простоте в дальнейшем воспроизведении. Разберем в качестве примера рекламный слоган компании “The Coca ***Cola***”: «Cola – море при***кола***!». В данном примере присутствует эхо-рифма. Такая фраза легко запоминается и «застревает» в памяти потребителя, что способствует узнаваемости и тем самым оптимальной реализации товара.

В рекламах часто используют и игру слов – это не только схожие между собой слова, но и подмена одного слова другим (субституция) или каламбурный парафраз пословиц и поговорок, а также устоявшихся фраз. Такова, например, ритмически упорядоченная реклама средств для уплотнения и придания объема волосам от фирмы “Loreal Paris”: «Тв**о**и в**о**лос**ы** запр**ы**га**ю**т от сч**а**стья» (хорей, ср. греч. *χορεῖος* – плясовой <*χορεῖοςπούς* – хоровая стопа). За основу берется выражение «прыгать от счастья», а игра слов строится на том, что слово *запрыгать* понимается в прямом смысле по отношению к волосам (прием буквализации). В сочетании с ритмом это создает иконический эффект: волосы настолько будут рады данному средству, что начнут прыгать / плясать от счастья. Рекламируемое средство, по заявлениям производителя, делает волосы настолько упругими и объемными, что создается ощущение «прыгающих» волос. Как видим, в рекламе способ донесения мысли (элокутивный аспект) зачастую бывает важнее того, что сказано.

Для ритмики рекламы значима парцелляция – «стилистический прием, заключающийся в расчленении единой синтаксической структуры – предложения – на несколько интонационно-смысловых единиц – фраз для того, чтобы усиливать изобразительность, передать авторское отношение, выделить ту или иную часть сообщения. В первую очередь используется как игровой прием, создавая эффект обманутого ожидания» [4, с. 509]. Так, реклама автомобильных марок нередко применяет парцеллированные конструкции, нагнетающие коммы (краткие колоны): *Today. Tomorrow. Toyota (Сегодня. Завтра. Тойота)*.

Следует отметить, что систему средств, составляющих фонику рекламы, образуют и удлинения звуков, в частности эктасис (удлинение гласных). Например, «И тут появл*яааа*ет*ся аа*… Как вы думаете, кт*ооо*?» [8, с. 57]. В приведенном речевом образце удлинение звуков применяется с тем, чтобы предварить неожиданную информацию, а также заинтриговать адресата. Удлинения звуков зачастую применяются в рекламных текстах банков. Так, владельцам автомобилей внушают:

Берем креди-и-и-и-
и ты!..

Ср.: «**И ты** тоже бери». В этом кратком периоде, напоминающем внутристрочный стиховой перенос, явно присутствует элемент дилогии, т. е. элокутивно значимой двусмысленности, в данном случае на основе метанализа – ложно этимологического членения слова: *кред-**и-ты***.

© Батенёва Э.В., 2025

Особую роль в рекламных текстах играет ритм, который помогает улучшить восприятие и запоминание. Отсутствие ритма приводит к тому, что рекламы не считываются большинством потребителей, но на уровне подсознания ритмизация фразы помогает запомнить слоган. Так, производитель медицинского средства «Суперсистема “Шесть”» запустил следующий слоган: «Суперсистема “Шесть”. Чтобы п**о**лной был**а** только ж**и**знь» (здесь слышится анапест – восходящий мажорный метр).

Итак, мы выяснили, что целью публичной речи является не только передача информации, но и получение ответной реакции аудитории в виде заинтересованности или действия. В ходе исследования мы проследили, какими особенностями обладает публичная речь, и как эти особенности влияют на стилистику рекламы как жанра публичной речи. Мы охарактеризовали основные средства, составляющие фонику рекламы, и проанализировали их функционирование в ее звуковой организации. Было установлено, что значительная часть средств обеспечивает элокутивно релевантное структурирование звучания рекламных текстов и тем самым формирование конкретного эмоционального отношения типового адресата.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. М.: «Советская Энциклопедия», 1969.
2. Кохтев Н.Н. Стилистика рекламы. М.: Изд-во МГУ, 1991.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000.
4. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н.Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2001.
6. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976.
7. Медведева Е.В. Рекламная коммуникация. М.: УРСС, 2004.
8. Москвин В.П. Удлинение звука в русском слове: риторический и орфоэпический аспекты // Русский язык в школе. 2015. № 5. С. 54–60.
9. Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1970. С. 266.
10. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов. М.: Высш. школа, 1981.
11. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. М.: Просвещение, 1974.
12. Словарь литературоведческих терминов / под ред. Н.А. Шабановой. Сыктывкар: Инта, 2008.

ELINA BATENEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PHONICS OF THE RUSSIAN ADVERTISEMENT

The peculiarities of public speech, having influence on the stylistics of advertisement as the genre of the public speech, are studied. The phonological and stylistic linguistic means, having the greatest frequency in advertisement, are analyzed.

Key words: *public speech, advertisement, figure of speech, sound organization, typical addressee.*

© Батенёва Э.В., 2025

УДК 81

А.Р. БИСЕНБАЕВА
(arina.bisenbaeva04@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ГОВОРА С. ВЕРХНЕПОГРОМНОГО ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Рассматриваются фонетические, грамматические и лексические особенности говора с. Верхнепогромного Волгоградской области на современном этапе развития. Материал собран автором самостоятельно во время прохождения диалектологической практики. Анализируются лексические единицы верхнепогроменского говора и других лексикографических источников. Отмечается в рассматриваемом говоре значительное число лексики, зафиксированной с подобным значением и в других русских диалектах, а также бытование уникальных лексических единиц, которые не зафиксированы в других русских говорах и литературном языке.

Ключевые слова: *диалект, говор, диалектная лексика, фонетические процессы, грамматические особенности.*

Волгоградская область – территория позднего заселения, а говоры являются переселенческими, вторичного образования [2].

Рассматриваемый нами говор с. Верхнепогромного Среднеахтубинского района относится к волжским говорам, смешанным, неоднородным, которые возникли примерно с середины XVIII в.

Село Верхнепогромное было основано в 1777 г. оренбургскими и донскими казаками, которые были сосланы за участие в пугачевском бунте [1].

Летом 2023 г. студенты и преподаватели Института русского языка и словесности ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» отправились в диалектологическую экспедицию в с. Верхнепогромное Среднеахтубинского района Волгоградской области. Материал, который был собран нами в экспедиции, отображен в данном исследовании.

В современном состоянии верхнепогроменскому говору присуще следующие особенности: аканье, яканье (*вядро, пякла, памадоры*), [г] взрывной (*агарот, груши, групка*), переход начального звука [в] в [у] (*усё, унук*), лексикализованный переход начального [а] в [И] в лексеме *игурцЫ,* [т] мягкий у глаголов в 3-м лице единственного и множественного числа (*идуть, пають, сажаить*), стяженные формы прилагательных и неличных местоимений (*така стара была*).

Подробнее рассмотрим лексические особенности рассматриваемого говора села Верхнепогромного.

Большое количество лексических единиц, которые были записаны нами в диалектологической экспедиции, связаны с бытом и трудовой деятельностью диалектоносителей. Поскольку большинство опрошенных нами были женщины, то много диалектных слов – наименований, связанных с приготовлением пищи.

Специальная деревянная посуда, в которой рубили капусту в говоре именуется ***колОда*** (*В калоде обычнай лапатой рубили капусту, а патом салили; у нас была бальшая калода*).

В СРНГ с таким значением была зафиксирована лексема в рязанском говоре [5, Вып. 14, с. 153].

Известным местным лакомством местных жителей считался ***нардек*** ‘арбузный мёд’ (*Баушка арбузный мед варила – нардек называится*).

В СРНГ в саратовском говоре отмечена лексема ***нардЕк*** с подобным значением «уваренный арбузный густой сок» [Там же, Вып. 20, с. 122].

Также использовали для приготовления еды ***смалЕц*** ‘вытопленный жир’ (*Смальцом пользавались для гатофки*).

В СРНГ лексема ***смалец*** означает вытопленное нутряное сало (обычно свиное), зафиксировано в донском говоре [Там же, Вып. 38, с. 341].

* Работа выполнена под руководством Рудометовой С.М., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Бисенбаева А.Р., 2025

Одним из любимых молочных продуктов у местных жителей считается ***каймАк*** ‘зажаренные в печи сливки’ (*каймак ещё был у нас*).

Лексема **каймак** в СРНГ зафиксирована в ростовских, донских, саратовских, оренбургских говорах, означает особым образом приготовленные сливки (из кипяченого, топленого или парного молока) [5, Вып. 12, с. 325].

Особое значение в доме занимает печь, поэтому в говоре бытуют различные наименования, связанные с печкой и ее устройством. В говоре с. Верхнепогромного печка, в которой готовилась еда, именуется ***грУбкой.***

В Словаре русских народных говоров с подобным значением зафиксирована в рязанских говорах [Там же, Вып. 7, с. 161].

Отверстие в печке, пропускающее воздух к месту горения, называется ***поддувало*** (*Паддувало аткрываишь и сушишь мокрые драва).*

В Словаре русских народных говоров лексема зафиксирована в свердловских говорах с подобным значением [Там же, Вып. 28, с. 250].

Боровок ‘часть трубы, расположенная горизонтально’ (*Боровок на подлавке стаял*).

В СРНГ данная лексема зафиксирована в челябинских говорах. ***Боровок*** – проход из печки в трубу [Там же, Вып. 3, с. 107].

Боровок располагался на ***подловке.***

Верхняя часть дома, где жители хранят многие вещи, именуется ***ПОдловкой*** ‘чердак’ (*Лазили на подлавку за вищами*).

В Словаре русских народных говорах с подобным значением лексема зафиксирована в донских говорах [Там же, Вып. 28, с. 100].

Место, между стеной и печью, где находилась лежанка, именуется **кутник (***Накидали мы туда шубников, тулупов и лежим*)

В Словаре русских народных говоров лексема ***кутник*** означает широкую лавку наподобие ларя, с дверками или решеткой с боковой стороны, расположенная вдоль задней стены дома, у входной двери (служит для спанья). Была зафиксирована в архангельских, ярославских, пинежских говорах [Там же, Вып. 16, с. 171].

С давних времен в с. Верхнепогромном самой распространенной сельскохозяйственной культурой были арбузы, из которых варили нардек, а перевозили их на специальных телегах, которые именовались **арбУзницы** (*Мужик на арбузнице ехал и свистульки раздавал*).

В Словаре русских народных говоров лексема зафиксирована с подобным значением в волжских говорах [Там же, Вып. 1, с. 271].

Веник, которым «чистили полы», именовался ***гОлик*** (*Голиком почистили полы*).

В СРНГ с подобным значением зафиксирована лексема ***гАлик*** в пензенских говорах [Там же, Вып. 6, с. 112].

Рассмотрим записанные нами фразы и устойчивые выражения, которые связаны с традициями и обрядами местных жителей, а также придают речи эмоциональную окраску.

В экспедиции нами были записаны устойчивые выражения жителей с. Верхнепогромного:

На бревне по Волге приплыли (выражение, используемое в разговоре о приезжих в село).

Чирната на людей будет садиться (так говорят о наступлении болезни, какой-либо хвори).

Заработать палочку (количество проработанных часов отмечали в трудовых книжках палочками и в конце года выдавали заработную плату в зависимости от количества палочек). *«Работаешь не за деньги, приходишь на работу и заработаешь палочку».*

Особенности внешности человека, его поведения всегда находили свое отражение в языке в виде прозвищ и фразеологических оборотах. Так, например, записанные нами в экспедиции высказывания:

Девочки развей веревочки (намек на непорядочных, разгульных девушек) *«Вот раньше девушки были…. Это сейчас девочки, развей веревочки».*

© Бисенбаева А.Р., 2025

Чунка-усанка подстричься надо (поговорка о человеке с отросшими длинными волосами, имеет негативную окраску неопрятной внешности).

Кубышка не работает (о плохой памяти человека).

В Словаре русских народных говоров лексема *куба* зафиксирована в Донском говоре, использовалось в другой форме, но с подобным значением.

Семья была порядочная – ни украсть ни покараулить (местная поговорка о строгом укладе в семье).

Для знаменательных событий у жителей есть свои устойчивые выражения. Рождение и крещение ребёнка:

На зубок (подарок на рождение ребенка).

«У нас как было, ребенок рождался, забирали его с роддома, потом через дня два-три приходили на него смотреть и вот дарили что-то в подарок, в основном деньги или серебряную ложку, но это уже позже было, чаще деньги».

Погружённые дети (крещённые дети).

«Бабушка читала молитву, а потом окунала три раза ребенка в воду, значит погруженные были».

В СРНГ найдена лексема ***'погружать'*** – совершать обряд крещения. Слово использовалось в томском говоре в другой форме, но с подобным значением.

Праздник в канун Рождества и Нового года назывался **Таусень,** гуляния в этот день сопровождались песнями:

Прыгнул козёл на бабкин двор,

– **«Зачем прыгнул?»**
– **«Брусок искать».**
– **«Зачем искать?»**
– **«Косу точить».**
– **«Зачем точить?»**
– **«Траву косить»**
– **«Зачем косить?»**
– **«Малых деток кормить».**

В Словаре русских народных говоров зафиксирована лексема ***Таусень*** – в православном народном календаре-праздник в канун Рождества и Нового года, Васильев вечер, а также обряд, сопровождающийся обходом соседей с песнями. Слово использовалось в Симбирском говоре [5, Вып. 43, с. 312].

Приведем примеры записанных колядок на праздник Рождества:

«Я маленький мальчик, славить не умею, а вы люди знаете, копеечку дайте».

«Я маленький мальчик, славить не умею, а просить не смею, а вы люди знаете, копеечку дайте».

«Ходили мы колядовали, песни пели, калядки. Если хозяин дома ничего в ответ не давал, то ему худо было: выносили его калитку далеко, он потом могу дня три ходить искать её, сосед наш до сих пор не знает, кто его калитку забрал».

Рассмотрим выражения, связанные со свадьбой и ее подготовкой:

У вас тёлочка, у нас бычок (такой фразой начиналось сватовство).

С весёлым утром (так назывался второй день свадьбы).

«У нас после первого дня гулянки второй назывался "с весёлым утром", потому что все были с похмелья».

Во все времена похоронный обряд имел свои языковые выражения и сопровождения. Приведем примеры лексики, связанной с темой смерти человека.

Предать земле (похоронить тело умершего).

Лексема ***попредать*** была зафиксирована в СРНГ и использовалось в Олонецком говоре в другой форме, но с подобным значением [Там же, Вып. 29, с. 341].

© Бисенбаева А.Р., 2025

Смертный узел (мешок, который отдавали первому пообедавшему человеку во время поминок на 40 день).

«В этот день душа покидала наш мир. Собирали смертный узел, в него клали деревянную тарелку и ложку, чтобы душа могла реку переплыть. Клали сырой рис и изюм, новые и старые вещи умершего, чтобы он смог переодеться, клали белую нитку с иголкой, если порвётся, чтобы зашил».

Рассмотренные нами языковые особенности говора села Верхнепогромного отражают специфику бытовой и духовной жизни местного населения. Лексика говора смешанная. Встречаются как южнорусские диалектизмы (*колода, смалец, нардек, каймак*), так и северно-русские (*лапачки, кутник, боравок*). Записанные нами диалектизмы в большинстве своем зафиксированы в Словаре русских народных говоров с подобным значением, следовательно, употребляются и в других русских говорах. Также встречаются и уникальные лексические единицы: устойчивые фразеологические сочетания (*Девочки развей веревочки, Чунка-усанка подстричься надо, С весёлым утром)*. Таким образом, верхнепогроменский говор Волгоградской области сохраняет диалектные особенности и в современности.

Литература

1. ГКУ ВО «Государственный архив Волгоградской области». Ф. И-240. Оп. 1. Д. 22. Вып. 41.
2. Кудряшова Р. И. Слово народное. Говоры Волгоградской области в прошлом и настоящем. Волгоград: Перемена, 1997.
3. Орлов Л.М. Русские говоры Волгоградской области. Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1984.
4. Русская диалектология / под ред. Л.Л. Касаткина. М.: Издат. центр «Академия», 2005.
5. СРНГ – Словарь русских народных говоров. Вып. 1–52. Л.-СПб.: Наука, 1965–2023 (СРНГ) // Институт лингвистических исследований РАН. [Электронный ресурс]. URL: https://nenadict.iling.spb.ru/dictionaries/345 (дата обращения: 02.03.2024).

ARINA BISENBAEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPECIFIC FEATURES OF DIALECT IN VERKHNEPOGROMNOE VILLAGE OF THE VOLGOGRAD REGION

The phonetic, grammatical and lexical features of the dialect in Verkhepogromnoe village of the Volgograd region at the modern stage of development are considered. The material was collected by the author during the dialectological practice. The lexical units of the Verkhnepogromnoe dialect and the other lexicographical sources are analyzed. The significant number of lexical units, fixed with the similar meaning in the other Russian dialects, and the existense of the unique lexical units that weren't fixed in the other Russian dialects and literary language are noticed in the considered dialect.

Key words: *dialect, subdialect, dialect vocabulary, phonetic processes, grammatical features.*

© Бисенбаева А.Р., 2025

УДК 811.161.1

А.В. КОМИССАРОВА
(anastasiya.komissarova.2002@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ НОРМ В СМИ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ*

Рассматривается динамика языковых норм языка СМИ. Исследуются тексты средств массовой информации. Проводится анализ часто используемых в последние десять лет тенденций.

Ключевые слова: *язык СМИ, динамика, разговорная лексика, фразеология, языковая игра.*

В XX в. началось активное изучение понятия «язык средств массовой информации», когда внимание отечественных и зарубежных ученых стали привлекать самые разные аспекты использования языка СМИ, особенно быстрая тенденция к его изменениям. Вопросы языкового обеспечения массовых средств передачи информации рассматривались в работах О.В. Александровой, А.Н. Васильевой, Т.Г. Добросклонской, Г.Я. Солганик, Ю.В. Рождественской [2, с. 161]. Изучение структуры и содержания языка велось в разных аспектах – от семиотики до функциональной стилистики.

Однако в последнее десятилетие происходят колоссальные изменения в связи с быстрым развитием Интернет-ресурсов, которые затрагивают все языковые сферы от разговорной речи до официального языка средств массовой информации.

Исследователи, обеспокоенные быстрым темпом развития электронных ресурсов и их активным вмешательством в информационный процесс, говорят либо о расцвете прессы и положительной динамике, либо о том, что она обречена на исчезновение, т. к. «стираются рамки» использования русского языка в этой области [8, с. 54].

Однако другие специалисты выделяют еще одно направление изменений языковых норм в СМИ – это взаимовлияние разговорной лексики и языка средств массовой информации. Изучая язык средств массовой информации, необходимо отметить, что сейчас, по словам Е.А. Земской, он является отражением современной русской речи: *«Он отражает все то хорошее и плохое, что свойственно нашей действительности»* [10, с. 30]. Так, мы можем сказать, что динамика норм языка в СМИ влияет на структуру русского языка в целом. По мнению Е.А. Володиной, *«проблема воздействия языка на человека, его способа мышления и поведения напрямую связана со средствами массовой коммуникации. Информируя человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня»* [7, с. 144].

Таким образом, **актуальность** нашего исследования определяется постоянным изменением языковых норм в СМИ, тенденции которого до сих пор изучаются исследователями.

Гипотеза нашего исследования: динамика развития языка СМИ за последнее десятилетие стала демократичной, т. к. языковые нормы в СМИ подвержены влиянию разговорной, просторечной и жаргонной лексики, использования фразеологических единиц, таким образом, изменяя публицистический стиль.

Целью нашего исследования является изучение динамики языковых норм в СМИ за последние десять лет.

Материалом нашего исследования стали новостные журналы («Новый день», «Аргументы и факты», «Блокнот Волгограда», «59.ru», «News.ru», «Литературная газета) [1, 3, 5, 11, 14, 20]. Мы рассмотрели их заголовки и содержание для того, чтобы выделить основную динамику языковых норм в СМИ, сравнить, как они изменились за последние десять лет.

* Работа выполнена под руководством Е.И. Алещенко, доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Комиссарова А.В., 2025

Стоит начать исследование с заголовка, т. к. это первое, на что обращает внимание читатель. Так, например, начиная с 2013 г. новостные порталы, как политические, так и культурные начали использовать известные фразеологизмы, пословицы и поговорки, интересные несовместимые словосочетания, создавать экспрессивную окраску, приближенную к разговорной речи.

Одним из ярких примеров считается внедрение фразеологизмов, которые использовались в прямом значении или подвергались разного типа трансформациям (контаминация, фразеологическая парономазия, синтаксическая и лексическая трансформация). Например, *«Малой кровью. Как убрать рубцы на лице и теле»* [4]. В первой части заголовка содержится разговорно-экспрессивный фразеологизм *малой кровью*, т. е., не затрачивая много усилий [19, с. 325]. В данном случае СМИ используют фразеологизм в прямом значении, передавая суть статьи, которая предлагается читателю.

С целью придания нового смыслового оттенка компоненты фразеологизма могут замещаться новыми, т. е. происходит лексическая трансформация. Пример: *«Не Байкалом единым. В Иркутской области много уникальных мест»* [4]. В данном случае первая часть заголовка восходит к библеизму «не хлебом единым жив человек» в значении *«человеку следует заботиться об удовлетворении не только материальных, но и духовных потребностей»* [19, с. 725]. Таким образом, мы видим, что происходит замена лексемы «хлебом» на лексему «Байкалом», при этом фразеологизм не теряет своего значения.

Иногда авторы новостных заголовков для привлечения внимания читателей прибегают к использованию языковой игры, которая выполняет информативную функцию. Например, интересным является прибегание к противоположностям, что выражается в таких приемах, как антитеза и оксюморон. Приведём пример с оксюмороном: *«Райский уголок найден в Капустной балке на отшибе Волгограда, где расстреляли 1500 человек»* [4]. *«Райский уголок, где расстреляли большое количество людей»* – это два аспекта, которые не соединяются в сознании, кажутся алогичными.

Интересным считается сочетание различных типов языковой игры, к которому прибегают СМИ в самом тексте статьи, а не в заголовке. Примером такого сочетания является использование гипербатона и каламбура, что можно увидеть в статье *«Не трамвай – объедет: на видео попало ДТП с самым самоуверенным водителем Волгограда»* [3]. В самом тексте статьи присутствует комментарий очевидцев: «– Не трамвай – объедет!!! А, не, все-таки трамвай… – иронизируют волгоградцы». В начале комментария мы можем увидеть каламбур известного анекдота «не трамвай – объедет», но за границей предложения включается фрагмент (гипербатон), на который делается акцент: «а, не, все-таки трамвай…».

Если рассматривать структуру самих статей, то со стороны функциональной стилистики можно заметить, что в последнее десятилетие в тексте усиливается авторское слово, оценка со стороны средств массовой информации, которая может быть, как положительной, так и отрицательной.

Так, например, *«А ведь подобных примеров абсурдности не отдельных заданий, а всей системы нынешнего поголовного ЕГЭ, явно не продуманного и не подготовленного достаточно кропотливо и профессионально для того, чтобы быть внедрённым безальтернативно, – множество»* [4]. Как мы видим, в данной выдержке используется негативная лексика: «абсурдность», «не продуманный», «не подготовленный», однако в СМИ было под запретом выражать свое мнение открыто и тем самым подталкивать читателей на такую же негативную оценку.

Как правило, СМИ использовали дискурсивные слова, такие как «вероятно», «может быть», «скорее всего», «возможно» для того, чтобы смягчить или скрыть авторскую оценку в тексте. Однако сейчас_использование дискурсивных слов отсутствует, наоборот, авторское «Я» в СМИ выражено четко. Пример на ту же тему о ЕГЭ: *«Зачем это надо? Мучить детей. Никаких знаний ЕГЭ не проверяет»* [14]. Так, мы видим, что, если раньше СМИ использовали речевой этикет, то сейчас языковые нормы в СМИ отбрасывают первоначальную информативную функцию, создавая определенную оценку событию или факту.

© Комиссарова А.В., 2025

Еще одним стилистическим приемом, выявленным нами, которым пользуется СМИ последние десять лет, чтобы показать авторскую оценку, является передача мнения третьему лицу. Так, например, если сообщение журналиста с грубым подтекстом, СМИ отделяет это мнение от своего авторского, перекладывая его на неизвестное третье лицо. Пример: «“Пускают всех без разбора”: школьники пожаловались Мизулиной на охрану» [13]. Здесь мы наблюдаем в первой части статьи негативную оценку охраны в школе, но вторая часть названия статьи как бы скрывает авторское мнение от читателей.

Анализируя заголовки за последние несколько лет (с 2020 г. по 2023 г.), можно увидеть, что средства массовой информации вне зависимости от вида сообщения (политическое, новостное, культурное) используют больше экспрессивности, жаргонной, просторечной лексики, чем было до этого.

Для того, чтобы читатель заинтересовался содержанием новостной статьи, СМИ используют устаревшую лексику в заголовках: *«12 семей остались без крова в югринском поселке»* [1]. Слово «кров» является книжным и не используется в разговорной речи, обозначает крышу, дом, жилище или приют [18 с. 256]. Таким образом, используя устаревшие слова, СМИ привлекают внимание читателей.

Также последние десять лет в тексах СМИ стало появляться больше разговорной, просторечной лексики, приближенной к уровню среднего читателя: *«Контролер-кассир “обчистила” кооператив под Волгоградом на 4,6 млн рублей»* [3]. В данном случае слово «обчистила» является просторечным и обозначает *обокрасть кого-то* [12, с. 318].

Таким образом, подводя итоги, мы можем сказать, что сейчас язык средств массовой информации, до недавнего времени игравший объединяющую роль в формировании и распространении единых нормативных принципов, на сегодняшний день подвергается быстрой смене нормативных образцов. Язык СМИ насыщается экспрессивными формами речи, появляются оценочные средства и стираются рамки использования стилистических приемов. Современные СМИ, преодолевая традиционные границы функциональных стилей, стремятся максимально приблизиться к уровню среднего обывателя.

Не вызывает сомнений важность дальнейшего изучения динамики норм языка СМИ и выявление новых тенденций в силу глобализации и появления новых ресурсов, открывающих для средств массовой информации новые возможности использования языка.

Литература

1. 12 семей остались без крова в югринском поселке // Новый день: [Электронный ресурс]. URL: https://newdaynews.ru/yamal_ugra/398835.html (дата обращения: 24.10.2024).
2. Александрова О.В. Соотношение устной и письменной речи и язык СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: материалы Междунар. науч. конф. (25–27 окт., 2001 г., г. Москва). М.: МГУ, 2004. С. 160–174.
3. Аргументы и факты: [сайт]. URL: https://aif.ru/.
4. Архив новостей и главных событий в мире // РИА Новости. [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/archive/ (дата обращения: 20.10.2024).
5. Блокнот Волгоград: [сайт]. URL: https://bloknot-volgograd.ru/.
6. Виноградов С.И. Культура русской речи. М.: НОРМА-ИНФРА, 1999.
7. Володина М.Н. Проблемы современного русского языка в зеркале СМИ. М.: УРСС, 2006.
8. Добросклонская Т.Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов // Вестник Москов. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 3. С. 38–54.
9. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010.
10. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992.
11. Наш «секьюрпак» // Литературная газета. [Электронный ресурс]. URL: https://lgz.ru/article/nash-sekyurpak/ (дата обращения: 24.10.2024).
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Азь, 1994.
13. «Пускают всех без разбора»: школьники пожаловались Мизулиной на охрану // News.ru. [Электронный ресурс]. URL: https://news.ru/regions/puskayut-vseh-bez-razbora-ucheniki-pozhalovalis-mizulinoj-na-ohranu/ (дата обращения 24.10.2024).
14. «Раздражает позиция дилетантов по поводу качества экзамена»: учительница из Прикамья – о «жертвах ЕГЭ» // 59.ru: [Электронный ресурс]. URL: https://59.ru/text/education/2023/06/03/72357740/ (дата обращения: 24.10.2024).
15. Солганик Г.Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (языка СМИ) // Язык современной публицистики: сб. ст. / сост. Г.Я. Солганик. М.: Флинта: Наука, 2005. С. 13–30.
16. Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка: Очерк изменений в русском языке конца XX века. Воронеж–Пермь: Директ-Медиа, 1998.

© Комиссарова А.В., 2025

17. Трошкина Т.П. Словообразовательные средства создания оценочности в языке СМИ // Казанская лингвистическая школа: традиции и современность: материалы II Междунар. Бодуэнов. чтений. (11–13 дек., 2003 г., г. Казань). Казань: Изд-во Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2003. С. 67–71.

18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014.

19. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц. М.: Астрель: АСТ, 2008.

20. News.ru: [сайт]. URL: https://news.ru/regions/puskayut-vseh-bez-razbora-ucheniki-pozhalovalis-mizulinoj-na-ohranu/ (дата обращения 24.10.2024)

ANASTASIYA KOMISSAROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE DYNAMICS OF LANGUAGE NORMS IN MASS MEDIA OF THE LAST DECADES

The dynamics of language norms of mass media is considered. The mass media texts are studied. There is conducted the analysis of frequently used tendencies of the last decades.

Key words: *language of mass media, dynamics, conversation vocabulary, phraseology, language game.*

© Комиссарова А.В., 2025

УДК 81’373.46

Е.В. ЛАВРИКОВА
(lavrikova.ekaterina2002@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ СТРАН БЛИЖНЕГО ВОСТОКА В ПОЭЗИИ XX В.*

Рассматриваются арабизмы-экзотизмы, а именно заимствованные слова конфессиональной тематической группы в отечественной поэзии XX столетия. Отмечается частотность употребления лексемы ‘Аллах’. Прослеживаются случаи негативных оценочных контекстуальных приращений, таких как ‘ислам’, ‘мулла’.

Ключевые слова: *заимствование, экзотизм, арабизм, конфессиональная лексика, отечественная поэзия XX в.*

Открытость и динамизм языковой системы отчетливо прослеживаются при изучении лексики. Одним из движущих факторов изменения и преобразования лексического строя являются заимствования как из близкородственных языков, так и из языков других групп. Более того, вопрос о феномене заимствования все еще остается до конца не изученным. Не существует такого языка, в котором не было бы заимствованных слов и морфем, что обусловлено тесным культурным взаимодействием различных наций и народов.

Под заимствованием следует понимать «всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов» [19, с. 33].

Существуют следующие причины для заимствования иноязычного слова [8, с. 260]:

1) необходимость наименования такой реалии, ранее не названной или не существующей в языке-реципиенте;

2) замена уже существующей лексемы на более удобную иноязычную вариацию с целью экономии речевых усилий;

3) акцент на изменении социальной роли явления или предмета;

4) влияние иностранной культуры и современной моды;

5) изменение внешнего облика заимствованной лексемы – ложная этимология.

Если говорить о проникновении заимствования в тот или иной язык, то принято выделять три способа такого внедрения, а именно 1) переводной; 2) транскрипционный; 3) транслитерационный [Там же, с. 261].

В этом исследовании особое внимание уделяется заимствованиям, пришедшим с Ближнего Востока. Несмотря на тот факт, что носители русского и арабского языков не проживали длительное время на одной территории, и их языки не смогли вобрать в себя присущие друг другу особенности, вследствие чего претерпеть значительные изменения. Это не противоречит богатой общей истории и культурному взаимодействию, что так или иначе отразилось в языке русского народа.

Изучением данного вопроса занимались: А.Н. Бахтиярова [2, 3], В.В. Резцова [13], М.Х. Халлави [17], Р.М. Светлова [14], Ф.Г. Фаткуллина [2, 3].

Однако не менее интересным полем для исследования является классическая литература. В любой из ее периодов развития примечательно изучение функционирования арабизмов в разных жанрах.

Так, была поставлена следующая **цель** – провести анализ определенной группы заимствований из языков Ближнего Востока, а именно арабизмов-конфессионализмов, функционирующих в классической русской поэзии XX столетия.

В качестве источника словарного материала был выбран «Словарь иностранных слов современного русского языка» Т.В. Егоровой. В нем найдено 120 заимствованных из арабского языка слов и их дериватов, 26 из которых можно отнести к группе конфессионализмов.

* Работа выполнена под руководством Шацкой М.Ф., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Лаврикова Е.В., 2025

Для анализа выделенного языкового материала мы воспользовались порталом Национального корпуса русского языка [19].

В центре внимания будут, в основном, персонифицированные понятия и все, что с ними связано.

Для начала невозможно не упомянуть об исламе – «одной из наиболее распространенных мировых религий» [6, с. 283], но в то же время самой молодой, второй по численности приверженцев (2 млрд), монотеистической авраамической религии. Возникла она в VII в. в Аравии, «основателем которой является пророк Мухаммед, объявивший себя последователем Аллаха» [Там же].

С арабского *islam* переводится как *покорность воле Бога*. В поэзии авторов XX в. этот арабизм выполняет номинативную функцию. Слово используется как в своем прямом значении, так и в метонимическом. Например, Д.Л. Андреев в стихотворении «Свершилось! / Гремит по горам Елеонским…» арабизмом *ислам* заменяет сочетание слов *народ, исповедующий ислам:*

«Под топотом конским –
Вопли раздавленных, скрежет, хруст, –
Победой *ислама* гремит Сальватэрра!..» [1].

Для данного исследования примечательным стало употребление этого арабизма М.А. Тарловским в его стихотворении «Фергана»:

«Кстати, русский язык! – я ведь был педагогом
Там, где пахнет безводьем, ослами, *исламом,*
И довольно успешно соперничал с богом
Перед выше уже упомянутым храмом» [16].

В контексте это существительное функционирует наряду с такими однородными членами, как *безводье* и *ослы*, что способствует приращению к заимствованной лексеме *ислам* отрицательных оценочных сем.

В целом, встречается 35 примеров употребления данного заимствования в 32 текстах поэтов XX столетия.

Регулярность арабизма-конфессионализма *Аллах* самая высокая – 134 примера употребления в 98 текстах. Арабское слово *Аллах* означает единого и единственного Бога-Творца и господина Судного дня, пославшего к людям своего посланника Мухаммеда, который, получив от Аллаха откровение, написал Коран.

Среди поэтов, которые часто обращаются к этой лексеме в своих произведениях, можно назвать Н.Н. Туроверова (6 примеров) и Д.Л. Андреева (5 примеров). При анализе нами не было обнаружено никаких контекстуальных приращений у данного заимствования, в русской поэзии оно употребляется в качестве синонима слову *Бог*.

В отличие от арабизма *Аллах*, *Коран* – священная книга мусульман – встречается реже в русской лирике XX в., однако зафиксировано, что количество текстов, содержащих это заимствование, больше (в 4 раза) – 108 примеров в 102 текстах. С арабского *Коран* переводится как *чтение вслух, назидание*.

Важным для упоминания являются случаи использования христианских священных писаний – Библии и Евангелие – в сочетании с *Кораном*. Например:

«а лермонтову скажи:
пусть говорит аккуратно
строго по тексту
Библии или *Корана*» (Кривулин. Напутствие: «а лермонтову скажи…») [9].

В поэзии XX в. многие поэты ссылаются на писание Корана, особенно И.А. Бунин (15 раз). Иван Алексеевич аяты, стихи Корана, делает эпиграфом в своей поэзии.

«И когда мы сказали ангелам: падите ниц перед Адамом, все пали, кроме Эблиса, сотворенного из огня. *Коран*» (Бунин. Сатана Богу: «Я – из огня, Адам – из мертвой глины...») [4].

Еще одно неперсонифицированное понятие, достойное внимания, – *Кааба*, с арабского языка переводится как *куб*. Это одна из главных святынь в исламе. Так называется кубическая постройка –

© Лаврикова Е.В., 2025

небольшая мечеть – во внутреннем дворе мечети аль-Харам в Мекке. Мусульмане со всего мира каждый год посещают это место во время хаджа – паломничества, связанного с посещением Мекки.

Русские писатели нередко упоминают Черный камень (араб. аль-хаджар аль-асвад) яйцевидной формы, вмонтированный в восточный угол Каабы. По преданию изначально он был белым яхонтом, принесенным из рая.

«...Камень в *Каабе* лежал // И продолжает лежать…» (Тарловский. Камень Каабы: «В списке всесветных святынь...») [15].

И.А. Бунин также посвятил Черному камню стихотворение:

«Он драгоценной яшмой был когда-то,
Он был неизреченной белизны –
Как цвет садов блаженного Джинната,
Как горный снег в дни солнца и весны…» (Бунин. Черный камень Каабы: «Он драгоценной яшмой был когда-то...») [5].

Зафиксировано 10 примеров употребления данного арабизма-конфессионализма в 9 текстах.

Были проанализированы и такие персофиницированные арабизмы- конфессионализмы, как *мусульманин, имам, мулла, султан, халиф*. Так, *мусульманин* – человек, исповедующий ислам,– несмотря на нейтральное и обобщающее значение, встречается 25 раз в 19 лирических произведениях. Арабизм используется в стихотворениях без контекстуальных приращений.

Имам почти не встречается у русских поэтов в стихотворениях XX столетия: 7 примеров в 7 текстах. В «Словаре» приводится несколько значений данного слова: 1) «верховный правитель у мусульман, соединяющий в своем лице светскую и духовную власть»; 2) «глава мусульманской общины»; 3) «духовное лицо, руководящее богослужением в мечети» [6, с. 241]. Особых случаев употребления этого арабизма не было найдено.

Исследование функционирования заимствования *мулла* показало иную ситуацию. Оно, в отличие от обобщающего *мусульманин*, встречается 61 раз в 41 тексте. Разница в 20 примеров показывает, как часто использовали заимствование русские поэты XX столетия. Во многих стихотворениях этот конфессионализм применяется неоднократно. Несмотря на прямое значение слова – священнослужитель в исламе, знаток Корана, – которое имеет положительную коннотацию, многие из лириков, употребивших эту иноязычную лексему, придают ей отрицательный смысл. Например: «Я бестолковую жизнь, как *мулла* свой коран, замусолил, // Время свое заморозил и крови горячей не пролил» (Мандельштам. Ах, ничего я не вижу, и бедное ухо оглохло...) [11]. Осип Эмильевич, помещая арабизм в такой контекст, как *бестолковая жизнь, замусолил*, привносит отрицательно оценочный смысл в заимствованное слово.

В отличие от ранее упомянутых персонифицированных заимствований из арабского языка, *султан* – довольно распространенная лексема в творчестве русских поэтов XX в. – 108 примеров в 90 текстах. Султаном называют монаха в мусульманских странах. Важно отметить, что данный арабизм многозначен и в словаре Т.В. Егоровой выделено еще 3 значения, а именно: головной убор «в виде пучка перьев или стоячих конских волос», «расширяющийся кверху столб чего-либо» и “соцветие некоторых злаковых растений [6, с. 637].

Встретилось 18 примеров употребления арабизма *султан* в значении *соцветия*, 14 примеров – *головного убора* и 1 пример – *расширяющегося кверху столба*.

– «Были тут огнеликие канны,
Как стаканы с кровавым вином,
И седых аквилегий *султаны*,
И ромашки в венце золотом». (Заболоцкий. Последняя любовь: «Задрожала машина и стала...») [7].

– «Мизинчик невесты, увы, обидчив,
султаны в прическе, на веках – злато,
кварцы в висках, и мерцает ухо,
застенчивость – угнетенье духа» (Парщиков. Похититель невест: «У жениха, как седло, обличье…») [12].

© Лаврикова Е.В., 2025

– «*Султан* разгорячен от зноя,
На столб, чтоб славу увенчать,
Окровавленной пятернею
Несмытую кладет печать» (Кузмин. Царьград: «Тройное имя носит город...») [10].

Последним из исследуемых арабизмов-конфессионализмов с персонифицированным значением стал *халиф*, применение которого в лирике меньше, чем у *имама* – 5 примеров в 5 текстах. Данный арабизм имеет вариант произношения *калиф* и переводится с арабского языка как *наследник* и *представитель*. Т.В. Егорова дает такое толкование заимствованию: «высочайший титул у мусульман» [6, с. 729].

Как показало проведенное исследование, персонифицированных наименований, функционирующих в текстах поэтов XX в., отмечено всего 8 единиц. Наибольшей частотностью обладает лексема *Аллах*.

Единицы анализируемой группы чаще всего употребляются в номинативной функции, однако некоторые из них получили негативные оценочные контекстуальные приращения (*ислам, мулла*). Арабизм *султан*, являясь многозначным, актуализирует в поэтических текстах все указанные Т.В. Егоровой значения. В то время как заимствованная лексема *имам*, имея 3 значения, актуализирует только одно (*верховный правитель у мусульман, соединяющий в своем лице светскую и духовную власть*).

Среди лексем, непосредственно связанных с персонифицированными наименованиями, отмечены такие, которые употреблены метонимически (*ислам*), имеют перифразу (*Черный камень – камень Каабы*).

Все заимствования, описанные в нашей работе квалифицируются в русском языке как экзотизмы.

Литература

1. Андреев Д.Л. Свершилось! / Гремит по горам Елеонским… 1934–1938. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rodon.org/andreev/pm.htm (дата обращения: 05.12.2024).

2. Бахтиярова А.Н., Фаткуллина Ф.Г. Арабские заимствования в лексической системе русского языка // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-27. С. 6124–6128.

3. Бахтиярова А.Н., Фаткуллина Ф.Г. Арабские заимствования в русском и башкирском языках: моногр. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.

4. Бунин И.А. Сатана Богу: «Я – из огня, Адам – из мертвой глины...». 1903–1906. [Электронный ресурс]. URL: https://ilibrary.ru/text/3523/p.1/index.html (дата обращения: 07.12.2024).

5. Бунин И.А. Черный камень Каабы: «Он драгоценной яшмой был когда-то...». 1903–1906. [Электронный ресурс] URL: https://www.culture.ru/poems/27130/chyornyi-kamen-kaaby (дата обращения: 07.12.2024).

6. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. М.: Аделант, 2014.

7. Заболоцкий Н.А. Последняя любовь: «Задрожала машина и стала...». 1957. [Электронный ресурс] URL: https://www.culture.ru/poems/39063/poslednyaya-lyubov (дата обращения: 08.12.2024).

8. Клементьева Е.В. Адаптация иноязычных заимствований в русском языке // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6. № 5. С. 260–263.

9. Кривулин В.Б. Напутствие: «а лермонтову скажи…». 2000. // Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: https://ruscorpora.ru/full-text?search=CrABEkoKSBJGChMKA2xleBIMCgrQutC%2B0YDQsNC9CgoKBGZvcm0SAgoACgsKBWdyYW1tEgIKAAoJCgNzZW0SAgoACgsKBWZsYWdzEgIKACIjCiEKHwoHY3JlYXRlZDIUCgcI7Q4QARgBEgcI0A8QDBgfGAIqNgoAIABABXgBkgEoCiIKIHBvZXRpYy94eC9rcml2dWxpbi9rcnZsbi0zMzEueG1sEAAYZKABADICCAk6AQM= (дата обращения: 07.12.2024).

10. Кузмин М.А. Царьград: «Тройное имя носит город...». 1915. [Электронный ресурс]. URL: https://slova.org.ru/kuzmin/cargrad/ (дата обращения: 08.12.2024).

11. Мандельштам О.Э. Ах, ничего я не вижу, и бедное ухо оглохло... 1930. [Электронный ресурс] URL: https://slova.org.ru/mandelshtam/ah_nichego_ya_ne_vizhu/ (дата обращения: 08.12.2024).

12. Парщиков А.М. Похититель невест: «У жениха, как седло, обличье…». 1989. [Электронный ресурс]. URL: https://parshchikov.ru/steklyannye-bashni/pokhititel-nevest (дата обращения: 08.12.2024).

13. Резцова В.В. Лексико-тематическая классификация арабизмов в русском языке // Материалы III Междунар. студен. науч. конф. «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс]. URL: https://scienceforum.ru/2011/article/2011001521 (дата обращения: 05.12.2024).

14. Светлова Р.М. Морфологическая ассимиляция арабизмов в русском языке // Лингвистические исследования: материалы конф., посвящённой 10-летию кафедры русского и татарского языков. Казань: Изд-во Казанского гос. технич. ун-та, 2012. С. 207–214.

© Лаврикова Е.В., 2025

15. Тарловский М.А. Камень Каабы: «В списке всесветных святынь...». 1926. // Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] URL: https://ruscorpora.ru/full-text?search=CrABEkoKSBJGChMKA2xleBIMCgrQutCw0LDQsdCwCgoKBGZvcm0SAgoACgsKBWdyYW1tEgIKAAoJCgNzZW0SAgoACgsKBWZsYWdzEgIKACIjCiEKHwoHY3JlYXRlZDIUCgcI7Q4QARgBEgcI0A8QDBgfGAIqNgoAIABABXgBkgEoCiIKIHBvZXRpYy94eC90YXJsb3Zza3kvdGFybC0wOTMueG1sEAAYZKABADICCAk6AQM= (дата обращения: 05.12.2024).

16. Тарловский М.А. Фергана. 1931. // Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: https://ruscorpora.ru/full-text?search=CrABEkoKSBJGChMKA2xleBIMCgrQuNGB0LvQsNC8CgoKBGZvcm0SAgoACgsKBWdyYW1tEgIKAAoJCgNzZW0SAgoACgsKBWZsYWdzEgIKACIjCiEKHwoHY3JlYXRlZDIUCgcI7Q4QARgBEgcI0A8QDBgfGAIqNgoAIABABXgBkgEoCiIKIHBvZXRpYy94eC90YXJsb3Zza3kvdGFybC0xMjUueG1sEAAYZKABADICCAk6AQM= (дата обращения: 05.12.2024).

17. Халлави М.Х. Лексические арабские заимствования в современном русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1986.

18. Шанский Н.М., Иванов В.В.. Современный русский язык: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.»: в 3 ч. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987.

19. The Russian National Corpus: [сайт]. URL: https://ruscorpora.ru/en.

EKATERINA LAVRIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FUNCTIONING OF LEXICAL UNITS OF THE MIDDLE EASTERN COUNTRIES IN THE POETRY OF THE XXTH CENTURY

The Arabisms-exoticisms, particularly the borrowed words of the confessional thematic group in the native poetry of the XXth century, are considered. There is emphasized the frequency of the use of the lexical unit 'Allah'. The cases of negative evaluative contextual associations as 'islam' and 'mullah' are observed.

Key words: *borrowing, exoticism, Arabism, confessional lexical units, native poetry of the XXth century.*

© Лаврикова Е.В., 2025

УДК 811.161.1

Е.С. ТУМАНОВА
(e.s_tumanova@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВТОРА В СТИХАХ Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО, ПОЛОЖЕННЫХ НА МУЗЫКУ*

Выявляется стилистическая специфика произведений Р.И. Рождественского, положенных на музыку. Определяются особенности фигур прибавления на материале исследования; характеризуются индивидуально-авторские тенденции использования повтора и их связь с гармонической картиной художественного текста.

Ключевые слова: *стилистические особенности, экспрессивный синтаксис, песни, Р.И. Рождественский, средства выразительности, фигуры прибавления, повтор, поэтический текст.*

Роберт Иванович Рождественский вошел в литературу 60-х годов XX в. как активный новатор и экспериментатор своего времени. Результатом его творческих исканий стало не столько широкое тематическое и сюжетное многообразие, сколько открытие новых, ранее не отмеченных особенностей построения формы, связанных с набором языковых ресурсов и ритмическим воплощением. Поэтическая форма была для поэта живым и пластичным материалом, он мастерски оттачивал ее в разномасштабных произведениях, доказывая тем самым действие словесной узорчатости и мозаичности.

Значительный пласт стихотворений поэта-«шестидесятника» Р.И. Рождественского получил широкое распространение в музыкальной среде. Это было обусловлено в первую очередь теми особенностями организации и построения поэтического текста, которые автор использовал при его написании, а также тем, что произведения Р.И. Рождественского точно отвечали требованиям эпохи. Поэт на протяжении всего своего творческого пути сотрудничал со многими известными композиторами. Среди них Арно Бабаджанян, Давид Тухманов, Микаэл Таривердиев и др.

Актуальность работы связана с рассмотрением специфики поэтико-песенного творчества Р.И. Рождественского через призму фигур прибавления.

Гипотезу исследования можно сформулировать следующим образом: структура экспрессивного синтаксиса стихотворений Р.И. Рождественского, положенных на музыку, изобилует различными видами повтора, которые в силу своих функциональных характеристик задают особый ритмический тон и создают специфическую стилистическую ситуацию, отличную от ситуации в декламационных текстах автора.

Необходимо начать с того, что доминантой творчества Р.И. Рождественского является «лиропублицистичность», о чем впервые сказал российский литературовед А.В. Мальгин: «лирика и публицистика в его стихах срослись, друг без друга немыслимы» [3, с. 4]. На наш взгляд, есть все основания выделить два тематических блока направления поэзии Р.И. Рождественского: героическая и лирическая патетика. Первое проникнуто высоким пафосом и героическим началом, второе содержит лирическую задушевность, понятную каждому читателю.

Материалом для анализа настоящего исследования служат созданные Р.И. Рождественским тексты песен героико-публицистического характера: «Песня неуловимых мстителей», «Родина моя», «Ребята, которых нет», «Марш-воспоминание», «Баллада о красках» и т. д.

В.П. Прищепа и Н.Я. Сипкина справедливо обращают внимание на следующее: «Песня – это цельный и органический синтез поэзии и музыки, максимальная целесообразность сочетания этих видов искусств. Стихотворная строка обретает мелодическую завершенность, а поэтическая строфа, как правило, соответствует законченной музыкальной фразе» [4, с. 52]. На этой дихотомической почве находят яркое воплощение некоторые частные закономерности. Рассмотрим их в предложенной нами последовательности.

* Работа выполнена под руководством Колокольцевой Т.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Туманова Е.С., 2025

Лейтмотивность. Любая мысль, положенная на музыку, сталкивается с понятием «музыкальная тема». Неоднократное повторение одной конкретной темы ведет к возникновению лейтмотивности, что прослеживается напрямую на семантическом уровне, на уровне анализа слова-образа.

Песня не существует без преобладающего смыслового импульса, чем демонстрирует явную зависимость формы от содержания. Со структурной точки зрения звучание ведущей темы обеспечивается многообразием фигур прибавления. Так, в стихотворении «Погоня» ключевое слово употребляется поэтом 8 раз. На примере произведения «Если б камни могли говорить» наглядно рассмотрим дей ствие основного мотива:

Трескался бетон, изнемогая,
людям было тяжелей вдвойне…
А над *Брестом*
тишина такая,
что нельзя не вспомнить о войне.

Было каждое сердце как *Брест*!
Под огнем навесным, перекрестным
враг нарвался на тысячу *Брестов*,
билось каждое сердце, как *Брест*!

В приведенном отрывке автором используется нагнетающий повтор существительного *Брест*, тесно связанного с концептом ‘война’. Примечательно, что оно выносится в клаузулу, в конец отдельных параллельных рядов, чем позволяет установить эпифору и точную (или тавтологическую) рифму.

В качестве лейтмотива может выступать не только слово, но также словосочетание или фраза, представляющая собой законченную мысль, например, «ребята, которых нет» в одноименном стихотворении. Вне зависимости от этого, реализация пунктирного звучания господствующего настроения происходит за счет повторяющихся компонентов, наиболее часто выраженных субстантивами, обозначающими предмет/объект повествования.

В декламационном тексте Р.И. Рождественского фигуры прибавления также образуют стержень идиостиля автора, но их роль в определении ключевого мотива не столь существенна.

Кольцевой повтор. Повторы в песнях далеко не хаотичны, а упорядочены. Подтверждением репризного замысла является кольцевое удвоение целых строф внутри одного произведения. Это можно проследить на примере «Последней песни Арно Бабаджаняна». Начальное восьмистишие замыкает стихотворение, тем самым образуя рамку завершенного высказывания. Интересно, что кольцевой повтор здесь присутствует также внутри самостоятельной строфы, что в свою очередь указывает на тяготение самого Р.И. Рождественского к различным комбинациям средств выразительности:

Вы не верьте
в мою немоту.
Даже если я вдруг упаду,
даже если уйду,
то *не в землю уйду*.
Я не в землю,
а *в* песню *уйду*.

Синтаксический параллелизм. Нельзя не сказать о значении эмоционально-выделительной параллели. Строгое совпадение синтаксических конструкций уравновешивает выразительные возможности текста, оказывает тем самым влияние на равномерное распределение стилистических явлений, баланс которых может быть нарушен специфическими ритмическими особенностями, встречающимися в текстах песен Р.И. Рождественского. В некоторых из них наблюдается смена размера, удлинение или усечение стопы в припевах.

© Туманова Е.С., 2025

Обычно параллелизм сопровождается анафорическим повтором, что обеспечивает полное проявление текстообразующего потенциала. В стихотворении «Товарищ песня» каждый куплет создается автором по единому принципу, на основе единообразного построения заключительного предложения строфы:

Остался дом за дымкою степною,
не скоро я к нему вернусь обратно.
Ты только будь, пожалуйста, со мною,
товарищ Правда,
товарищ Правда!

Я все смогу, я клятвы не нарушу,
своим дыханьем землю обогрею.
Ты только прикажи – и я не струшу,
товарищ Время,
товарищ Время!

Не менее продуктивно синтаксический параллелизм работает в пределах одного поэтического фрагмента. В песне «Довоюй, родной!» рефрен состоит преимущественно из строк одинакового морфологического и грамматического наполнения:

Довоюй, родной!
Дотерпи, родной!
Не давай вздохнуть злому ворогу!
Мы за вас – горой,
вы за нас – стеной,
все у нас с тобой нынче поровну.

Цепной повтор. Вся поэзия Р.И. Рождественского отличается репризной насыщенностью. В песнях также обнаруживаются различные цепочки фигур прибавления, которые сочетаются между собой и следуют друг за другом. Концентрация повторяющихся элементов в этом случае не кажется нарочитой, а придает повествованию орнаментальность и большую выразительность. В то же время повторяемость элементов упрощает текстовую структуру, служит быстрому и прочному запоминанию. Рассмотрим случай последовательного повтора в стихотворении «Баллада о красках»:

Был он *рыжим*,
как из *рыж*иков рагу.
Рыжим,
словно апельсины на снегу.
Мать шутила,
мать веселою была:
«Я от солнышка
сыночка родила».
А другой был *черным-черным* у нее.
Черным,
будто обгоревшее смолье.
Хохотала над расспросами она,
говорила:
«Слишком ночь была
черна!..»

Строфическое деление. Сама организация большинства песен, а именно их четкое деление на равные поэтические отрезки, не характерное для декламационной поэзии Р.И. Рождественского,

© Туманова Е.С., 2025

в подобных случаях приобретает решающее значение. Для достижения наибольшей плавности песня нуждается во фразовой цикличности, которая достигается автором за счет формальной симметрии.

Строфическое обособление осуществляется по-разному: количество стихов в строфе, по нашим подсчетам, колеблется от 4-х до 16 единиц. С одной стороны, отмечается равновесие в разграничении стихотворных строк. Так, «Песня неуловимых мстителей» состоит из 3-х однотипных участков произведения, каждый из которых включает в себя по 9 рядов. С другой стороны, Р.И. Рождественский часто прибегает к иной стратегии организации песенного ритма, намеренно нарушает его устойчивость и фундаментальность с целью выделения припева на фоне основной части текста. В произведении «Воспоминание о полковом оркестре» катрен согласуется с восьмистишием: припев по объему вдвое превосходит куплетные фрагменты. В стихотворении «За того парня», напротив, основной акцент смещается на куплеты: группа из 16 стихов в припеве укорачивается до 9-и. В целом большинство произведений Р.И. Рождественского, положенных на музыку, как и декламационные тексты автора, имеет преимущественно астрофическую организацию.

Таким образом, стихотворения Р.И. Рождественского, положенные на музыку, имеют отличительные черты, частные стилистические закономерности экспрессивного синтаксиса, рассмотренные в данной статье. Фигуры прибавления, действующие на уровне ресурсов языка, подразумевают разные варианты воплощения (кольцевой и цепной повторы, параллелизм). В плане семантической организации устанавливается связь с понятием лейтмотива, а построение текстов песен обычно подчиняется строфическому различению. Все перечисленные особенности гармонируют с особенностями ритмического устройства, метрической спецификой песенного творчества.

Литература

1. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990.
3. Мальгин А.В. Роберт Рождественский : Очерк творчества / Андрей Мальгин. М.: Худож. лит., 1990.
4. Прищепа В.П., Сипкина Н.Я. Песенное творчество Р.И. Рождественского в контексте литературного процесса второй половины XX века // Изв. Сочин. гос. ун-та. 2014. № 4-2(33). С. 51–59.
5. Рождественский Р.И. Большое собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе. М.: Эксмо, 2022.
6. Рождественский Р.И. Разговор пойдет о песне. М.: Советская Россия, 1979.

ELIZAVETA TUMANOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

STYLISTIC PECULIARITIES OF REPETITION IN THE POEMS BY R.I. ROZHDESTVENSKIY, SET TO MUSIC

The stylistic specification of the works by R.I. Rozhdestvenskiy, set to music, is revealed. There are defined the specific features of the figures of augmentation at the material of the study. The author individual tendencies of use of repetition and their connection with the harmonic picture of the fictional text are characterized.

Key words: *stylistic peculiarities, expressive syntax, songs, R.I. Rozhdestvenskiy, expressive means, figures of augmentation, repetition, poetic text.*

© Туманова Е.С., 2025

УДК 811.161.1

В.А. ШОШИНА
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ГРАММАТИЧЕСКИМИ СВОЙСТВАМИ ПРИЧАСТИЙ*

Предлагается алгоритм применения технологии развития критического мышления при работе над грамматическими свойствами причастий в 7-м классе. Отмечается, что она позволяет обеспечить успешное усвоение знаний учениками по рассматриваемой теме, повышает их мотивацию, способствует развитию творческих способностей, познавательного интереса, коммуникативных и мыслительных навыков обучающихся.

Ключевые слова: *причастие, грамматические свойства, технология развития критического мышления, обучающиеся, русский язык, глагол, прилагательное.*

Формирование знаний о грамматических свойствах причастия в школьном курсе русского языка вызывает определенные трудности. Это связано, во-первых, с тем, что тема «Причастие» достаточно объемная, содержит большое количество орфограмм и пунктограмм. Из-за этого у обучающихся возникают определенные трудности в усвоении материала. Во-вторых, причастие является синкретичной частью речи, которая объединяет в себе признаки двух частей речи: глагола и прилагательного. Вследствие этого обучающиеся зачастую не могут определить причастие, путая его с прилагательным, глаголом, а затем и деепричастием. В-третьих, теоретических и практических материалов, представленных в учебнике, недостаточно для формирования у обучающихся предметных компетенций по теме «Причастие».

В современной морфологической системе русского языка относительно грамматического статуса причастия существует несколько точек зрения.

Причастие как форму глагола рассматривали такие лингвисты как П.А. Лекант, А.М. Ломов, Н.Ю. Шведова и др. [6, 8, 10].

А.Н. Тихонов, Н.М. Шанский придерживались мнения, что причастие – это особая часть речи [11].

И.И. Мещанинов, Д.Н. Овсянико-Куликовский, А.М. Пешковский считали, что причастие является самостоятельной частью речи [5, 7].

В.В. Виноградов относил причастие к глагольно-адъективной форме, которая совмещает в себе грамматические признаки глагола и прилагательного [2].

В.А. Богородицкий, Л.А. Булаховский, Ф.Ф. Фортунатов выделяли причастие в качестве отглагольного прилагательного [1].

В ряде вузовских пособий («Русская грамматика» (1980), «Современный русский язык» под ред. Н.М. Шанского, А.Н. Тихонова и др.) нашли отражение первые два взгляда на грамматическую сущность причастия [8, с. 662; 11, с. 204]. Авторы школьных учебников, например, Т.А. Ладыженская, определяет причастие как особую группу слов [9, с. 90].

Одной из наиболее эффективных форм обучения при изучении грамматических свойств причастия мы считаем технологию развития критического мышления. Поскольку она позволяет заинтересовать обучающихся, вовлечь их в учебный процесс, создать условия для осмысления материала. В результате использования данной технологии ученики могут лучше понять и запомнить изучаемую информацию, развить свои мыслительные и аналитические навыки.

Понятие «критическое мышление» имеет большое количество трактовок. Американский педагог Дэвид Клустер выделяет пять его основных характеристик:

1. Самостоятельность. Это означает, что познающий должен мыслить независимо, без влияния внешних мнений и стереотипов.

* Работа выполнена под руководством Кудрявцевой А.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Шошина В.А., 2025

2. Понимание информации как отправного пункта. Здесь подразумевается, что информация становится исходной точкой для размышления и решения проблем, а не просто набором фактов.

3. Стремление к познанию. Критическое мышление подразумевает активное ищущее поведение, когда ученик задает себе вопросы, обнаруживает проблемы и пытается найти на них ответы.

4. Убедительная аргументация собственного решения проблемы. Важным аспектом критического мышления является умение аргументировать свои мысли и убеждать других людей в правильности своих решений.

5. Социальный характер. Критическое мышление предполагает активное обсуждение, обмен мнениями и работу в группах. Оно развивается в процессе взаимодействия с другими людьми и их идеями, что способствует более глубокому и осмысленному пониманию информации [3].

Итак, критическое мышление – это вид интеллектуальной деятельности человека, который включает в себя умения критически оценивать информацию, проверять ее достоверность, оспаривать, находить ответы на интересующие вопросы.

Рассматриваемая технология состоит из трех последовательных стадий:

1. Вызов.
2. Осмысление.
3. Рефлексия [4, с. 162].

На стадии вызова учителю необходимо формировать у обучающихся мотивацию к активной познавательной деятельности и получению новой информации, актуализировать необходимые знания для изучения новой темы.

На этапе осмысления происходит усвоение нового материала, обучающиеся соотносят его с имеющимися знаниями.

На третьей стадии – рефлексии – обучающиеся обобщают полученную информацию, происходит формирование нового знания и отношения к изучаемому материалу, выявляется то, что подлежит дальнейшему усвоению («новый вызов»).

Предлагаем рассмотреть алгоритм применения технологии развития критического мышления при изучении грамматических свойств причастий в 7-м классе.

Изучение темы «Причастие» целесообразно начать с повторения имени прилагательного и глагола, уделяя особое внимание их грамматическим признакам. На стадии вызова необходимо, чтобы каждый участник учебного процесса активно включился в работу. На данной фазе эффективно использование приема «Корзина идей» (для наглядности можно вывести на слайд презентации изображение корзины или нарисовать ее на доске). Учащиеся вспоминают все, что им известно о глаголе и прилагательном, записывают свои знания в виде ключевых слов, словосочетаний. Это позволит им систематизировать и оценить свой опыт. В ходе обсуждения участники могут обмениваться и анализировать свои мысли, а также получать обратную связь от других учащихся и учителя. После этого педагог предлагает выполнить упражнения, направленные на определение грамматических признаков прилагательного и глагола. Благодаря этому будут актуализированы уже имеющиеся знания обучающихся.

Педагог должен уделить внимание конструкциям типа: *желтый листок – желтеющий листок; звезда, которая упала – упавшая звезда*. Подобные соответствия помогают обучающимся усвоить категориальное значение причастий – признак предмета по действию, процесс как признак предмета.

На экран следует вывести строки стихотворений. Задание может звучать следующим образом: Найдите и выпишите однокоренные слова. Определите их часть речи и приведите доказательства в пользу вашего выбора.

Над пеплом пожарища новая хатка
Уютно белеет на черном дубу.(А. Сурков)
Белой ночью месяц красный
Выплывает в синеве. (А. Блок)
Вокруг белеющих прудов –
Кусты в пушистых полушубках. (С. Маршак)

© Шошина В.А., 2025

Обучающиеся выписывают и определяют части речи однокоренных слов: *белеет, белой, белеющих.*

Учитель задает вопросы: какие слова выписали ученики; к каким частям речи их отнесли и почему; что общего и чем они отличаются; какое слово вызвало затруднение; можно ли отнести «белеющих» к прилагательному или глаголу, чем они похожи.

После этого учитель ставит задачу ученикам – проанализировать созвучные слова, но не называет к каким частям речи они относятся (причастия и имена прилагательные), например, *лежащий – лежачий, ползущий – ползучий*. Задание может быть сформулировано следующим образом: Составьте и запишите словосочетания, используя данные пары слов. В чем заключается различие между словами в каждой паре слов? После выполнения задания обучающиеся совместно с учителем делают вывод. Это поможет обучающимся увидеть отличия общего грамматического значения причастия от прилагательного.

После обсуждения педагог предлагает сформулировать определение причастия и назвать его грамматические признаки. При этом учитываются все мнения («правильные» и «неправильные») и кратко фиксируются на доске. На данном этапе стадия вызова заканчивается.

На этапе осмысления соотнести новые знания с ранее усвоенными, проверить свои предположения ученикам поможет прием «Инсерт». Учитель дает установку учащимся составить таблицу, используя определенную систему знаков: «+» (новое), «V» (уже знал), «?» (не понял) и «–» (информация противоречит тому, что вы знали, думали иначе) (см. табл.). По ходу чтения параграфа учебника (или прослушивания лекции учителя) обучающиеся ее заполняют. После этого проводится обсуждение совместно с учителем текста параграфа (или лекции) и заполненной таблицы.

Таблица

Прием «Инсерт»

V (уже знал)	+ (это для меня абсолютно новая информация)	? (не понял)	– (информация противоречит тому, что вы знали)

В обновленном учебнике выпуска 2023 г., который входит в УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Торостенцовой и др. [9], причастие определяется как особая группа слов. Категориальное значение – проявляющийся во времени признак предмета по действию. Отмечается, что причастия бывают совершенного и несовершенного вида, настоящего и прошедшего времени, возвратные и невозвратные, могут изменяться по числам, родам (только в единственном числе) и падежам. Однако авторы не говорят о том, что эти характеристики свойственны глаголу и прилагательному. Таким образом, учителю в ходе обсуждения целесообразно задать ученикам направляющие вопросы, например: Какие части речи, как и причастие обладают категорией вида, времени, возвратности / невозвратности, изменяются по числам, родам, падежам? Какие признаки у причастия являются постоянными, а какие переменными?

Также в анализируемом учебнике отсутствует грамматический признак переходности у причастия. Однако он будет рассматриваться при изучении образования форм действительных и страдательных причастий. Следовательно учитель должен обратить внимание учащихся на это свойство в ходе лекции и обсуждения.

Отследить уровень восприятия учениками изучаемого материала можно при выполнении ими упражнений, направленных на определение морфологических признаков прилагательного и глагола у причастия.

На завершающем этапе – рефлексии – учитель предлагает вернуться к первоначальным записям-предположениям на доске, которые были сделаны на стадии «вызов», чтобы обучающиеся могли со-

© Шошина В.А., 2025

поставить «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на фазе «осмысление». Подвести итоги, обобщить и структурировать новые знания получится наиболее эффективно при помощи приема «Кластер» – графического оформления, систематизации информации в определенном порядке. Работа по его составлению может быть как индивидуальной, так и групповой. Такая наглядная схема позволит обучающимся отметить особенности причастия, изобразить его грамматические свойства (см. рис.).

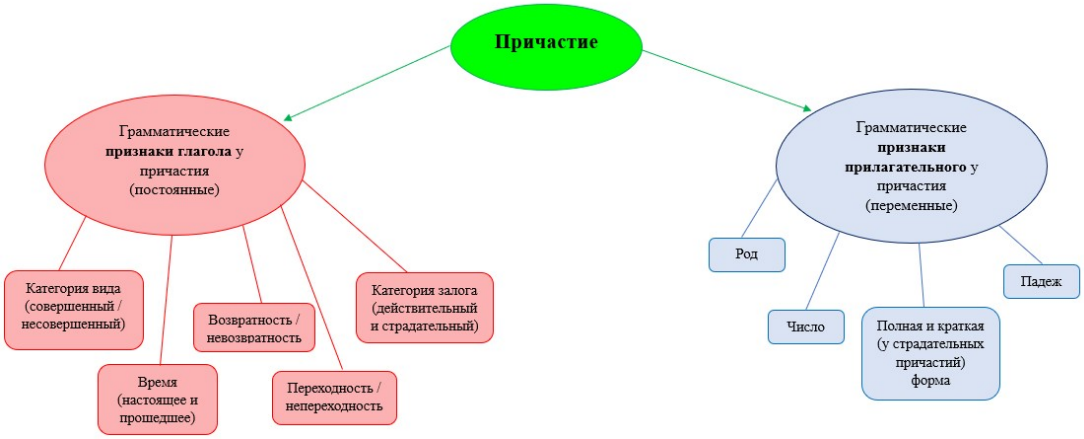


Рис. Кластер «Грамматические признаки причастия»

Таким образом, при изучении грамматических свойств причастия у обучающихся возникают трудности из-за многогранности данной группы слов. Технология развития критического мышления на уроках русского языка позволяет обеспечить успешное усвоение знаний учениками по рассматриваемой теме, поскольку при ее применении все обучающиеся активно включены в учебный процесс, самостоятельно анализируют, интерпретируют и обобщают информацию. При этом ученики выполняют различные мыслительные операциитакие как синтез, анализ, обобщение и сравнение. Кроме этого, использование технологии развития критического мышления повышает мотивацию учеников, способствует развитию их творческих способностей, коммуникативных навыков, познавательного интереса, формированию логического и критического мышления. Представленный нами алгоритм работы может быть использован в практике школьного преподавания уроков русского языка в 7-м классе для формирования предметных компетенций по теме «Причастие». Предложенные приемы («Корзина идей», «Инсерт», «Кластер») являются вариативными.

Литература

1. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. 5-е изд., перераб. Киев: Рад. школа, 1952. Т. 1.
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / отв. ред. Г.А. Золотова. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Русский язык: методический журнал для учителей словесников. М.: Первое сентября, 2002. № 29. [Электронный ресурс]. URL: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902 (дата обращения: 19.11.2023).
4. Лесниченко О.А. Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. трудов семнадцатой Междунар. научн.-практ.конф. (г. Белгород, 18 фев. 2019 г.). Белгород: ООО ГиК, 2019. С. 162–165.
5. Овсянико-Куликовский Д.Н. Грамматика русского языка. 3-е изд. М.: тип. И.Д. Сытина, 1911.
6. Основы русской грамматики: Морфология и синтаксис / И.П. Распопов, А.М. Ломов. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры, 2001.
8. Русская грамматика: в 2-х т. / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1.

© Шошина В.А., 2025

9. Русский язык. 7 класс: в 2-х ч. / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова [и др.]. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1.

10. Современный русский язык / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин [и др.] / под ред. П.А. Леканта. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2007.

11. Современный русский язык: в 3-х ч. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987. Ч. 2.

VALERIYA SHOSHINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL WAY OF THINKING IN THE PROCESS OF WORKING WITH THE GRAMMAR PROPERTIES OF PARTICIPLES

The algorithm of using the technology of development of critical way of thinking in the process of working with grammar properties of participles in the 7th form is suggested. It is emphasized that it allows to provide the successful acquisition of knowledge of the considered theme by school students, to raise their motivation and to develop the creative abilities, cognitive interest and communicative and thinking skills of students.

Key words: *participle, grammar properties, technology of development of critical way of thinking, students, Russian language, verb, adjective.*

© Шошина В.А., 2025

УДК 81

В.А. ЯКОВЛЕВА
(yava610@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВАРЬИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ В РУССКИХ ГОВОРАХ*

Рассматривается варьирование структурной и семантической составляющей эмоциональных междометий русских говоров на примере некоторых лексем, отобранных из словарей русских диалектов. Описываются интересные случаи структурного и семантического варьирования указанной группы междометий.

Ключевые слова: *эмоциональные междометия, семантика, значение, звук, эмоция.*

Актуальность данного исследования обусловлена множественностью значений междометий и их изменениями в зависимости от территории бытования. Как в зависимости от страны может меняться значение жестов (кивок головы в России и в Болгарии будет иметь совершенно противоположные значения), так и в зависимости от территории бытования языка может меняться значение междометий. Необходимо обратить внимание на то, что в исследовании рассматриваются именно эмоциональные междометия. Лексемы этой группы являются быстрой реакцией на событие, явления, действия другого человека или его слова. Понимание значения того или иного междометия рассматриваемой тематической группы будет способствовать адекватному (запланированному) восприятию слов собеседников, а также поможет более качественно и быстро выстроить диалог.

Варьирование эмоциональных междометий может рассматриваться в контексте семантики и в контексте структуры. Структурные вариации междометий – вариации фонем и составляющих междометие основ. Вопрос семантического варьирования эмоциональных междометий неоднозначен.

Необходимо отметить, что в исследовании будет принято за значение междометия, т. к. данная часть речи относится к группе незнаменательных. Словари дают толкования эмоциональным междометиям, используя глаголы «выражает», «обозначает» и т. п. в сочетании с эмоцией или состоянием человека. Терминологические словари под редакцией О.С. Ахмановой, Т.В. Жеребило, Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой определяют семантику как смысловую составляющую единиц [2, 3, 5]. Несмотря на то, что эмоциональные междометия не обозначают конкретных понятий, они содержат в себе семантическую часть, хотя и варьирующуюся в зависимости от конкретной ситуации и интонации, что открывает значительное поле для изучения. Тезис о наличии семантики у эмоциональных междометий можно подкрепить тем, что любое междометие, существующее в языке и, тем более, зафиксированное в словаре, является словом. Согласно словарю Т.В. Жеребило, «Слово – разносторонний языковой знак. В нем сочетаются: 1) означающее (внешняя звуковая сторона, звуковая оболочка); 2) означаемое (внутренняя сторона, значение)» [3, с. 336]. В связи с этим, рассмотрение вопроса семантического варьирования эмоциональных междометий не лишено смысла.

Таким образом, указанные в словарях поводы (эмоции, повлекшие использование) актуализации в речи эмоциональных междометий в данном исследовании будут приняты за семантическое значение указанных лексем.

Цель исследования состояла в поиске закономерностей в структурном и семантическом варьировании эмоциональных междометий.

Источниками материала для данного исследования являются многочисленные диалектные словари северно-, южно-, среднерусских говоров, говоров Урала, Сибири, Дальнего Востока. Для проверки гипотезы была отобрана 401 лексическая единица.

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой Е.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Яковлева В.А., 2025

В ходе исследования выделилось две значительные группы эмоциональных междометий: заимствованные из языков исторически местных этносов и основанные на русском языке. Первая группа малочисленна и содержит в себе междометия, бытующие в основном в говорах Сибири, Забайкалья.

Например, междометие хареен (‘сожаление, досада’) бытует в Сибири, а также на Дальнем Востоке в вариантах харэн и харын (колым.). Этимологический словарь русских диалектов Сибири Аникина (2000 г.) находит истоки этого междометия в языке саха-тыла (якутском), относящемся к тюркской семье языков.

Если говорить о эмоциональных междометиях, основывающихся на русском языке, то их можно разделить на следующие группы:

– собственно междометия (ох, ау, ай и т. д.);
– слова самостоятельных частей речи, перешедшие в разряд междометий (Господи! Беда! и т. д.).

В первой группе наибольший интерес представляет структурное варьирование междометий, т. к. многие из них удлиняются или присоединяют к себе дополнительные составляющие. Так, междометие ой, которое в русском языке может выражать большой спектр эмоций в орловских говорах приобретает форму «ой-вой-вой», в Сибири (в частности, говор села Вершинино Алтайского края) – оиньки. В говорах Сибири и Приамурья может преобразовываться в ёченьки и ёченьки мои (при существовании форм ой-ой-оченьки и ой-ёй-ёченьки, которые в основном выражают удивление, тогда как другие указанный формы могут выражать спектр эмоций).

Можно заметить, что в процессе удлинения междометий активно участвуют уменьшительные суффиксы -еньк- и -иньк-. Также часто используется повторение основы (напр., ой-ой). Можно предположить, что эти средства служат для увеличения экспрессивности междометий, т. к. продлевают выражение эмоции, акцентируют на ней внимание.

Интерес вызывают и особенности ударения в эмоциональных междометиях. Если рассмотреть тематическую группу согласия-несогласия, можно увидеть две лексемы: «аа» и «аа». Как можно заметить, разница состоит только в ударении. В южнорусских донских говорах первый случай (аа) соответствует согласию, второй (аа) – несогласию. Можно предположить, что причина выражения согласия именно таким образом кроется в особенностях произнесения звука [г]. При произнесении фрикативного [г] не происходит смычки языка и нёба, как при взрывном, но они сближаются, что придаёт фрикативному [г] более мягкое звучание. Можно предположить, что сближение языка и нёба при произнесении слов с фрикативным [г] не происходит в случаях, когда он находится между гласными нижнего подъёма, таким образом междометие «ага» могло преобразоваться в диалектное «аа».

Причина возникновения междометия «аа», выражающего несогласие, может состоять в том, что по звучанию сходен с общерусским разговорным «неа».

Перейдём ко второй группе междометий: слова самостоятельных частей речи, перешедшие в разряд междометий. В этой группе происходят как семантические, так и структурные варьирования. Рассмотреть этот процесс можно на примере эмоциональных междометий, производных от слова глядеть (производящая основа гляд(и) или глянь). В южнорусских говорах бытуют такие междометия, как гля (‘удивление, возмущение’), глянь! (‘недовольство’) в Псковской области (среднерусские говоры) – глядь (глядь-то) (‘удивление’). Здесь, как можно заметить, происходит усечение основы. Явно прослеживается логическая связь: что-то интересное, вызывающее удивление, обращает на себя внимание говорящего и это необходимо показать окружающим. При этом усечение корня происходит за счёт ослаблением носового сонорного согласного [н] на конце слова, причинами чему являются экономия речевых усилий и особенность самой обозначаемой эмоции. Удивление – эмоция мгновенная, её необходимо передать быстро. Речевые ситуации, в которых используется данное междометие поспособствовали его укорачиванию.

Здесь же отметим, что в сибиркских говорах бытует междометия гли-ка (удивление) и лико (удивление). Вероятно, при быстром проговаривании слова «гляди», редуцировался [д’], а зияние двух [и] устранилось, как неудобопроизносимое, вследствие чего появился вариант «гли-ка», а после про-

© Яковлева В.А., 2025

изошло усечение начала корня, т. к. рядом находились заднеязычный [г] и переднеязычный зубной [л], что является неудобопроизносимым сочетанием.

С точки зрения семантики все эти междометия произошли от глагола, призывающего обратить на что-то внимание (на что-то удивительное), но некоторые из них впоследствии приобрели дополнительное значение возмущения.

В ходе исследования было выявлено, что многие лексемы содержат сему ‘удивление’ или ‘изумление’. Различие между этими семами состоит только в степени проявления эмоции. Причина большого количества междометий с указанными семами состоит в том, что т. к. удивление – реакция быстрая, человек редко может сразу понять и охарактеризовать ситуацию. Удивление является «рычагом переключения эмоций», после него должна следовать иная положительная или отрицательная эмоция, поэтому большая часть слов, обозначающих удивление имеют дополнительные семы: радость, восторг, огорчение, сожаление и т. п.

Часто производящими для эмоциональных междометий, произошедших от знаменательных частей речи, служат такие слова, как «батюшка», «батя», «батенька», «матушка», «мамонька», «господь», «бог». Все эти лексемы обозначают образы, являющиеся сокровенными, глубоко личными для каждого человека, при этом связанными с эмоциями. Родители – те, к кому дети привыкли обращаться за поддержкой при переживании сильных эмоций. Бог для верующих людей – тот, кто в числе прочего помогает переживать эмоции и в некоторой мере заменяет родителей, когда те уходят из жизни. По этой причине данные лексемы являются частым источником появления эмоциональных междометий.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены некоторые закономерности структурного и семантического варьирования междометий в русских говорах:

– не всегда происходит укорачивание междометий, часто они, наоборот, приобретают дополнительные структурные элементы, что может увеличивать силу выражаемых эмоций;

– в некоторых случаях ударение является семантически важным элементом. Действительно, междометия в говорах часто способны выражать отрицательные эмоции в силу того, что диапазон отрицательных эмоций шире, и сами отрицательные эмоции ощущаются намного ярче.

Литература

1. Аникин А.Е. Этимологический словарь русских диалектов Сибири: Заимствования из урал., алт. и палеоазиат. яз. 2-е изд., испр. и доп. М.; Новосибирск: Наука, 2000.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010.
4. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985.

VALERIYA YAKOVLEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE VARIATION OF EMOTIONAL INTERJECTIONS IN THE RUSSIAN SUBDIALECTS

The variation of structural and semantic components of emotional interjections of the Russian subdialects at the example of definite lexical units, chosen from the dictionaries of the Russian dialects, is considered. There are described the interesting cases of structural and semantic variation of this group of interjections.

Key words: *emotional interjection, semantics, meaning, sound, emotion.*

© Яковлева В.А., 2025

Исторические науки

УДК 93/94

П.А. АРТЕМОВ
(umniwi@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

ВОЕННАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В 1930–1941 ГГ.*

Освещается комплекс военной промышленности в регионе Нижнего Поволжья, который был сформирован в период с начала 1930-х гг. до 22 июня 1941 г. Дается характеристика основным оборонным предприятиям региона, приводится перечень военной продукции, производимой комплексом военных предприятий. Выявляется потенциал использования подготовленной производственной базы для развертывания военного производства, в том числе, во время Великой Отечественной Войны.

Ключевые слова: *военно-промышленный комплекс, военная промышленность Сталинграда, военная промышленность Астрахани, военная промышленность Саратова, судостроение, авиастроение, производство артиллерии, военно-промышленный потенциал Нижнего Поволжья.*

Работа посвящена развитию и состоянию военной промышленности в Нижнем Поволжье, а конкретно в городах: Сталинград, Саратов, Астрахань, в период с начала 1930-х гг. по лето 1941 г. Данные временные рамки обуславливаются следующим образом. 1930-е гг. стали для Нижнего Поволжья моментом наибольшего промышленного развития в рамках индустриализации первых пятилеток. Происходит строительство новых крупных предприятий всесоюзного значения: «Сталинградский Тракторный Завод», «Саратовский завод свинцовых аккумуляторов», «Судоремонтный завод им. Сталина». Проводилась повсеместная реконструкция дореволюционных предприятий и заводов, запущенных в 1920-х гг. В результате ударной индустриализации, начавшейся в 1930-х гг., в Нижнем Поволжье образовалось три крупных промышленных центра – в Сталинграде, Саратове и Астрахани.

При этом Сталинград имел большее значение, был намного более развит в промышленном плане. Из 1347 цензовых промпредприятий области в Сталинграде находилось к 1941 г. 227, в том числе 53 союзного и республиканского подчинения [6, с. 27]. Этим объясняются нижние хронологические рамки. Окончание рассматриваемого периода 1941-м г. объясняется началом Великой Отечественной Войны. К этому моменту был сформирован тот промышленный комплекс, который дальше в таком же виде, при условиях мирного существования, продолжал бы свое функционирование с таким же соотношением гражданской и военной продукции. Начавшаяся война вынудила перестраивать больший объем производства на изготовление необходимых фронту товаров. Нас же интересует именно базис, на котором и будет развертываться производство в соответствии с требованиями военного времени. Тем самым объясняется верхняя граница хронологических рамок.

Формирование военной промышленности в Сталинграде началось фактически параллельно с индустриализацией. Выполнение цели и задач индустриализации привело к технической реконструкции крупных заводов Сталинграда и области: «Красный Октябрь», «Баррикады», в 1930-м г. ударными темпами был открыт первый в стране тракторный завод «Сталинградский тракторный завод им. Ф.Э. Дзержинского». В удивительно короткие сроки были построены Судоверфь (1931 г.) и Метизный завод (1932 г.), снабжавший СТЗ необходимыми метизами [7, с. 75]. Сталинградская промышленность уже к середине 1930-х гг. базировалась на четырех основных предприятиях металлургической и тяжелой промышленности: «СТЗ», «Красный октябрь», «Баррикады», «Судоверфь». Все четыре предприятия с самого запуска планировались как оборонные, либо предполагалась возможность их быстрого перевода на «военные рельсы» в случае необходимости согласно мобилизационному пла-

* Работа выполнена под руководством Лозина Д.И., старшего преподавателя кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Артемов П.А., 2025

ну. Часть заводов была новостроями: «СТЗ» и «Судоверфь», а часть была реконструкцией дореволюционных предприятий: завод «Баррикады» это старый орудийный завод в концессии с британской фирмой “Vickers”, и «Красный октябрь», который был старым французским металлургическим заводом «Урал-Волга».

Сталинградский тракторный завод, изначально планирующийся как оборонное предприятие, был запущен 17 июня 1930 г., однако постановление о непосредственной подготовке к началу военного производства был оформлен только в 1933 г.

Первым военным заказом для Сталинградского тракторного завода стал выпуск легкого танка Т-26. Заводу был обозначен план по выпуску Т-26 за 1934 г. в количестве 120 шт., но план был сорван. По итогу производство Т-26 до 1940-го года так и не было полноценно развернуто [1, с. 36–38]. 19 декабря 1939 г. было издано постановление о начале производства нового танка Т-34 в 1940-м г. Этимже постановлением было приказано наладить производство Т-34 на СТЗ в количестве 2000 штук в год к 1942 г. [Там же, с. 46–47].

В 1940-м г. был определен весь производственный процесс для заводов Сталинграда: на заводе «Красный Октябрь» производить отливку и обработку бронелистов, а также сборку орудийных башен, на СТЗ производить поковки, литье, штамповки и метизы для бронекорпусов Т-34, на судоверфи производить комплекты башен и корпусов из компонентов, отправляемых с СТЗ и «Красного Октября», собранные корпуса с судоверфи отправляются на СТЗ для окончательной сборки. Впервые была освоена конвейерная сборка на СТЗ и на заводе № 264 (судоверфь).

Тем не менее, во время развертывания производства Т-34 на СТЗ выявился ряд трудностей, которые помешали с ходу эффективно запустить валовое изготовление: была необходима организация совершенно новых цехов; отсутствие квалифицированных производственных кадров, ранее занимавшихся танковым производством; позднее получение кузнечных чертежей; изготовление инструментария оснащения временной технологии заняло большое количество ресурсов, которые могли бы быть направлены на налаживание постоянного технологического процесса; постоянно изменявшиеся чертежи самого танка приводили к необходимости перестройки производства и задержке танков на конвейере. В совокупности все это приводило к отставанию производства от плана и затруднению дальнейшего набора оборотов производства [11, Л. 6–8].

Ведущим артиллерийским предприятием был завод «Баррикады». С началом общего производственного подъема в Сталинграде было принято решение о реконструкции «Баррикад». В мае 1929 г. главная инспекция ВСНХ постановила восстановить завод «Баррикады» в составе наркомата тяжелой промышленности. В 1934 г. НКТП констатировал, что: «этот год считается годом установления на заводе “Баррикады” артиллерийского производства как валового» [3]. Заводу была поставлена задача по обеспечению военно-морского флота 12 дюймовыми корабельными орудиями. Поднятые с затонувших кораблей, снятые с береговых линий 12 дюймовые орудия в 1935 г. были отправлены на «Баррикады» для перестволения. Всего с 1936 по 1941 гг. было перестволенно 42 12-дм орудия.

Также проводилось перестволение 14-дм орудий с 1938 по 1940 г. Особенно отличился завод «Баррикады» своими крупнокалиберными гаубичными и мортирными артиллерийскими системами. В КБ завода «Баррикады» под руководством Иванова была создана 152-мм пушка Бр-2. Опытный образец пушки Бр-2 был готов к 9 декабря 1935 г. В 1937 г. завод «Баррикады» изготовил малую серию Бр-2 в количестве 7 штук из плановых 30-ти. В 1938 г. серийные пушки не сдавались. В 1939 г. сдали 4 пушки из плановых 26. В 1940 г. сдали 23 пушки из плановых 30-ти. В 1941 г. не сдали ни одного орудия [14, с. 737–738]. В 1933 г. было начато производство гаубиц Бр-4. Однако первые гаубицы были сданы только к 1934 г., после чего производство было прекращено до 1938 г., после чего продолжалось до 1941 г. Всего заводом «Баррикады» было изготовлено 70% всех гаубиц Бр-4 (около 700 штук). В 1937 г. в КБ завода «Баррикады» была создана и 280-мм мортира Бр-5. Всего в 1939 г. произвели 20 штук, в 1940-м еще 25, с началом Великой Отечественной Войны ее производство прекратили окончательно [Там же, с. 743].

© Артемов П.А., 2025

Полугражданским заводом был «Красный Октябрь». На нем с 1935 г. велось производство бронебойных и шрапнельных снарядов, а также дистанционных взрывателей, с 1939 г. производили штамповку корпусов мин М-122 [12, с. 32]. Производилась штамповка бронекорпусов танков Т-34 и Т-26. Фактически без перерыва на заводе производили шлема (каски) со времени Гражданской войны в Испании, то бишь с 1936 г.

Уже упомянутый завод № 264 носил важнейшую роль в обеспечении речного флота военной продукцией. Сталинградская судоверфь начала строиться в 1930 г. как одна из 517 ударных строек I-й Пятилетки и вступила в строй первого октября 1931 г. в ведении «Речсоюзверфи». В 1937 г. начата реконструкция верфи под производство корпусов и башен танка Т-26. В 1939 г. введены в строй прессовый, сборочный, корпусно-сварочный цеха [9]. Военная продукция завода состояла из следующих типов судов: несамоходные десантные баржи типа «А» для конницы; бронекатера проекта № 1124; сетевые заградители проекта № 1; морские баржи для ВМФ грузоподъемностью 500 тонн с грузоподъемными средствами на палубе [1, с. 40].

Вторым по значимости и масштабу промышленным центром Нижнего Поволжья во время индустриализации стал Саратов. За 1930-е гг. промышленность в Саратове значительно изменила вектор своего развития, а также свою специализацию. Она стала более всесторонне развита, в том числе появились и значительные оборонные предприятия. Если изначально Саратов являлся пищевым гигантом, где доля пищевой промышленности составляла около 80%, то ближе к концу четвертого десятилетия пищевая промышленность имела долю в 26%, а металлообрабатывающая промышленность 39%.

В первые пятилетки были введены важнейшие предприятия, на которых было или будет развернуто военное производство: комбайновый, тракторных деталей, щелочных и свинцовых аккумуляторов, станкостроительные, нефтеперерабатывающий и др. Также, помимо ввода новых предприятий, реконструировались и старые металлообрабатывающие заводы: «Серп и молот», «Универсаль», им. Ленина. В общей сложности насчитывалось 352 цензовых предприятия, из которых 221 считалось крупным [4, с. 103]. Накануне войны промышленных производств на территории Саратовского Поволжья насчитывалось более 12 тыс., а цензовых - около 1300. В их числе более 60 фабрик и заводов союзных наркоматов, а остальные республиканского и местного значения. В число первой пятерки крупнейших предприятий края входил и завод «Трактородеталь», заложенный также в первую пятилетку. Буквально накануне войны вступила в строй и первая очередь третьего в стране государственного подшипникового завода, ставшего важным звеном в краевой, областной и городской цепи кооперирования машиностроительной промышленности. Он обеспечивал производство авиационных и танковых подшипников. Всего в годы предвоенных пятилеток только в Саратовской области вступило в строй 47 крупных предприятий [2, с. 22].

Фактически повсеместным стартом процесса военизации предприятий в Саратове стало решение Политбюро ЦКВКП(б) от 5 августа 1937 г. о передаче завода сельскохозяйственных комбайнов наркомату оборонной промышленности, где был организован выпуск самолетов. Завод получил индекс № 292. Завод был основан в 1916 г., однако Первая Мировая Война и Гражданская война помешали строительству, и завод был полноценно запущен только 31 декабря 1931 г. как завод «Саркомбайн». Изначально завод занимался выпуском самолета-разведчика Р-10 с 1937 по 1940 гг., и выпустил 120 шт. за два года развернутого производства. В 1938 г. было окончательно снято задание по производству комбайнов – завод начал специализироваться на военной промышленности. В качестве опытного образца изготавливался новый истребитель И-28, а технологии по производству современных, на тот момент, самолетов, освоенные по итогам работ с И-28, позволили в кротчайшие сроки с мая 1940 г. перейти на массовое производство истребителя Як-1. Однако производство нового истребителя разворачивалось со значительными трудностями: за 1940 г. было выпущено всего 16 машин, за первый квартал 1941 из 220 плановых всего 78 машин [10].

Директор завода И.С. Левин докладывал о следующих дефектах, которые были вызваны трудностями производства: «брак, дефекты, перевар, недовар, неправильная поклепка, негерметичность авиа-

© Артемов П.А., 2025

баков для горючего. Отправка самолетов осуществлялась с помощью железной дороги, а зачастую и с заводского аэродрома. Сборка велась кустарно, без твердой технологии и определенной системы. Уровень подготовки кадров был очень низким, знаний и умений не хватало, но повышали выполнение плана продукции за счет увеличения рабочего состава, времени. При крупносерийном производстве она не могла удовлетворить завод и обеспечить выполнение программы, и задача заключалась в переходе к научно-организованной системе поточной сборки» [5, с. 15].

В январе и феврале 1941 г. завод проходил реконструкцию. Были построены новые корпуса № 5, № 57, № 63, № 82 и № 83. Только после данных коренных изменений в структуре завода удалось к началу войны организовать бесперебойное производство Як-1. Помимо авиационной продукции на заводе № 292 в ограниченных масштабах с 27.08.1937 были попытки развертывания производства артиллерийских установок. Для этого с завода № 172 были переданы чертежи 122-мм гаубицы, с заводов № 172, 7, 92 и «Баррикады» было отправлено по 10 квалифицированных рабочих. Однако производство 122-мм гаубиц обр.1910/1930 так и не было широко развернуто [10].

Еще одним ведущим предприятием Саратова был аккумуляторный завод с индексом № 236. Завод был построен в кратчайшие сроки в 1929 г. на базе завода «Жесть». В 1938 г. Саратовский завод свинцовых аккумуляторов был переименован в завод № 236. В 1936–1937 гг. велась реконструкция завода. К 1938 г. завод получил заказ на создание мощностей по выпуску: морских батарей типа «Лебедь» – 40 тыс. шт. в год; аккумуляторов: танковых – 17 тыс. шт.; авиационных – 25 тыс. шт.; прожекторных – 7 тыс. шт.; мотоциклетных – 20 тыс. шт. Однако полная реконструкция завода была окончена только к 8.02.1941 г. [8].

Наконец, рассматривая развитие Астраханской промышленности 1930-х гг., следует обозначить факт превалирования пищевой промышленности над машиностроением и металлообработкой. Имеющиеся предприятия тяжелой промышленности представляли из себя, в своем большинстве, судостроительные верфи. Наиболее крупные предприятия данной сферы были введены в строй в 1930-е гг., остальная часть начала свое функционирование с 1920-х гг.

Одним из самых крупных судостроительных предприятий был «судоремонтный завод им. Сталина». Был запущен в строй 15 декабря 1930 г. С 1931 г. на нем проходил ремонт волжского буксирного флота, парового и дизельного нефтефлота. Помимо ремонта с 1936 г. осуществлял строительство сухогрузных барж грузоподъемностью 1000 тон, мотолодок, самоходных паромов, рыбоморозильных судов типа «Дружба». Обеспечил значительный потенциал для возможности эвакуации крупных промышленных предприятий на территорию Астрахани, в том числе на территорию самого судоремонтного завода. Во время Великой Отечественной войны был передан в НКСП и получил заводской индекс № 638. Преимущественно во время войны занимался ремонтом речных судов различного назначения и производством речных артиллерийских барж.

Наиболее значимыми судоремонтными предприятиями, запущенными еще в 1920-е гг. являются: судоремонтно-судостроительный завод им. III-интернационала, судостроительный завод «Красные баррикады», судоверфь им. С.М. Кирова, завод им. 10-летия Октябрьской революции.

Данные предприятия сформировали довольно устойчивую систему производственных мощностей, благодаря чему во время начала Великой Отечественной войны удалось в кротчайшие сроки без значительных потерь развернуть производство эвакуированных в Астрахань заводов, было организовано военное производство на мощностях гражданских предприятий, которого до войны в Астрахани, в отличии от Сталинграда и Саратова, не было.

Главным итогом развития промышленности в 1930-х начале 1940-х гг. Поволжья стало создание здесь крупных промышленных предприятий. Многие заводы изначально гражданского профиля строились с возможностью в короткие сроки перевести производство на военный лад, смежный с изначальным профилем производства [13, с. 27]. Удалось сформировать мощные производственные базы, благодаря чему именно Нижнее Поволжье во время Великой Отечественной превратилось в один из важнейших центров концентрации эвакуированных предприятий с Южной и Центральной ча-

© Артемов П.А., 2025

сти СССР. Были организованы не только возможности по переходу гражданских предприятий на производство военной продукции, но и специализированные оборонные предприятий, такие как завод № 292, «Баррикады», «СТЗ», «Красный октябрь», «Сталинградская судоверфь № 264». Был сформирован комплекс предприятий, способных в больших объемах производить: танковую, артиллерийскую, авиационную, военно-морскую продукцию, пехотное снаряжение и прочую амуницию.

Рассматривая особенности каждого производственного центра можно сделать следующие выводы:

Во-первых, касательно Сталинградской промышленности можно отметить, что в период с 1930 г. по 1942 г. Сталинградская военная промышленность приобрела всесоюзное значение. Это стало возможным благодаря появлению и реконструкции в первые годы 1930-х гг. таких головных предприятий, как СТЗ, «Баррикады», «Красный Октябрь», Сталинградская судоверфь. К началу Великой Отечественной войны была сформирована мощнейшая производственная база. Сталинград стал одной из важнейших танкостроительных баз в стране. В 1940 г. СТЗ обеспечил 50% всех произведенных Т-34, а в 1941 г. около 20% (порядка 2400 шт.). Во время развертывания производства предприятия сталкивались с некоторыми главными проблемами: нехватка специалистов для работы на оборудовании; на ранних этапах становления военного производства была нехватка самого оборудования, которое изначально заказывалось из заграницы.

Во-вторых, оценивая развитие саратовской промышленности в целом необходимо сказать, что в последние предвоенные годы военно-мобилизационная ее направленность не проявилась еще в достаточной мере. Большинство крупных предприятий с производственным планом не справлялось. В частности, в 1940 г. выполнение плановых заданий промышленностью края колебалось от 88 до 94%. Недовыполнение плановых заданий промышленностью края обусловливалось рядом объективных и субъективных причин. К ним относятся: узость топливно-энергетической базы, неурожай в 1938 и 1939 гг., рассредоточение капиталовложений на большое число новых объектов (СарГРЭС, ТЭЦ, ГПЗ-3, крекингзавод, Савельевский рудник, макаронная фабрика и многие; минусы руководства предприятий ввиду частой смены командных кадров, текучесть рабочей силы [2, с. 26]. Невыполнение планов наблюдалось в оборонной отрасли довольно остро: за первый квартал 1941 г. из 220 плановых было выпущено всего 78 самолетов Як-1 на заводе № 292, за 3 года с 1937 по 1940 г. так и не было развернуто массовое производство самолетов Р-10 и И-28, также не удалось наладить артиллерийское производство.

В-третьих, стоит отметить отличие Астраханской промышленности в довоенный период от Сталинградской или Саратовской. Она была представлена широким спектром именно пищевой промышленности, нежели металлообрабатывающей и машиностроительной. До начала войны отсутствовало военное производство как таковое. Однако, несмотря на это, была организована возможность к развертыванию военного производства, а также был создан резерв трудовых ресурсов для возможности эвакуации в Астрахань заводов с территорий, подвергнутых оккупации.

Литература

1. Баженов А.Ю. Организационно-экономические основы создания и развития бронетанкового производства в Сталинграде: 1930–1945 гг.: дисс. ... канд. экон. наук. Волгоград, 2010.

2. Ванчинов Д.П. Саратовское Поволжье в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1976.

3. Виноградов С.Е. Модернизация и ремонт крупнокалиберной морской артиллерии на Сталинградском орудийном заводе «Баррикады» накануне Великой Отечественной войны (1937–1941 гг.) // Военно-исторический журнал. 2020. № 12. С. 25–30.

4. Данилов В.Н. Оборонно-промышленный комплекс Саратова в годы Великой Отечественной войны: проблемы формирования и деятельности // Изв. Сарат. ун-та Нов.сер. Сер. История. Международные отношения. 2013. Т. 13. № 2. С. 102–111.

5. Землянухин И.Я. Саратовский авиационный завод в годы Великой Отечественной войны // VII Краеведческие чтения (тез.докл. и сообщений). Саратов, 1995. С. 15.

6. Кузьмина Э.В. Восстановление Сталинграда, 1943–1950. Волгоград: Издатель, 2002.

7. Липатов А.В., Такташева Ф.А. Сталинград как социально-экономический центр Нижнего Поволжья // Документ. Архив. История. Современность. 2018. № 18. С. 241–246.

© Артемов П.А., 2025

8. Предприятия № 236. [Электронный ресурс]. URL: https://oboron-prom.ru/page,42,predpriyatiya-201-250.html (дата обращения: 4.12.2024).

9. Предприятия № 264. [Электронный ресурс]. URL: https://oboron-prom.ru/page,15,predpriyatiya-251-300.html (дата обращения: 4.12.2024).

10. Предприятия № 292. [Электронный ресурс]. URL: https://oboron-prom.ru/page,44,predpriyatiya-251-300.html (дата обращения: 4.12.2024).

11. Сведения, справки директоров машиностроительных заводов о выполнении планов выпуску товарной продукции // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф-113. Оп. 12. Ед. х. 31. ЛЛ 1–132.

12. Спорышков П.Н. Завод «Красный Октябрь» в годы Великой Отечественной войны. 1941 г. (рукопись, 76 с.) Музей истории завода «Красный Октябрь». НВФ 524 2

13. Чекушкин А.Н., Бикейкин Е.Н. Военно-промышленная база Поволжья накануне и в годы Великой Отечественной войны // Экономическая история. 2011. № 2(13). С. 25–35.

14. Широкорад А.Б. Энциклопедия отечественной артиллерии. Минск: Харвест, 2000.

PAVEL ARTEMOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ARMAMENT INDUSTRY OF THE LOWER VOLGA REGION IN THE 1930–1940S

The complex of armament industry in the Lower Volga region, that was formed since the beginning of the 1930s till 22 June of 1941, is described. The characteristics of the fundamental defense enterprises of the region are given, the list of military production, produced by the complex of military enterprises, is presented. There is revealed the potential of use of prepared production base for launching of the armament industry, in particular during the Great Patriotic War.

Key words: *military industrial complex, armament industry of Stalingrad, armament industry of Astrakhan, armament industry of Saratov, shipbuilding, aircraft industry, artillery production, military and industrial potential of the Lower Volga region.*

© Артемов П.А., 2025

УДК 908

П.А. АРТЁМОВ
(umniwi@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

ОТОБРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЫ В ЗАРУБЕЖНОМ КИНЕМАТОГРАФЕ*

Проводится анализ зарубежного кинематографа с целью выявления особенностей взглядов киносообщества о Сталинградской битве. Приводится разоблачение дезинформации, которая содержится в кинолентах. Выявляется идеологическая составляющая, присущая зарубежным фильмам, дается характеристика её изменения в исторической перспективе.

Ключевые слова: *зарубежный кинематограф, Сталинградская битва, зарубежное кино о Второй Мировой войне, Сталинград в зарубежной культуре, идеологическое кино.*

Кинематограф в XX столетии стал одним из ключевых способов распространения каких-либо идей, в том числе политических. Благодаря такой особенности через кинематограф мы можем определить то, как относилось мировое сообщество к ключевым событиям нашей отечественной истории.

Особую актуальность данная тема носит в свете текущей восьмидесятой годовщины победы над нацистскими захватчиками в ходе Великой Отечественной войны. Также стоит брать в расчет большое значение кинематографа в рамках современности, где кино это уже не только художественная картина, но и важный идеологический и политический инструмент. Значимость кинематографа в современном мире могут подтвердить результаты социологического исследования «Трансформация духовной жизни молодежи под влиянием кинематографа». Было опрошено 398 респондентов от 15 до 29 лет, что позволяет проследить актуальность проблемы среди молодежи. На вопрос «интересуетесь ли Вы кинематографом?» 89.3% высказали свою заинтересованность, то есть абсолютное большинство в том или ином виде задействовано в получении информации из различных кинолент [1].

Задачей данной работы выступает изучение образа Сталинградской битвы в рамках кинокартин производства США и Германии (Федеративной Республики Германии) для понимания их идейной составляющей, отношения киносообщества, в тот или иной период, к Советскому Союзу, виденья проблематики Великой Отечественной войны за рубежом.

Раскрывая классификацию понятий комплекса аудиовизуальных источников, необходимо отметить, что они включают в себя тип, вид и род кинофотофонодокументов. К роду относятся документальные, научные и игровые. В данной работе рассматривается игровое кино, т. е. художественное.

На тематику отечественного и зарубежного кино о Второй Мировой войне проведены достаточно всеобъемлющие исследования в разных направлениях.

Так, в работе «Современное кино о войне: опыт сравнительного анализа европейских и российских кинофильмов» И.Е. Мищенко ставятся обобщенные вопросы об особенностях военного кинематографа России и зарубежья. Он приходит к следующим выводам: Для россиян Вторая мировая стала трагическим и героическим актом победы и спасения мира от ужасов нацизма, для европейцев Вторая мировая – это история поражения, превозмогания и вины. В зарубежном кинематографе производится преображение образа военного из защитника и спасителя в соучастника военных преступлений, либо в человека самого нуждающегося в спасении. Отечественный кинематограф утверждает – солдат это почти мифологический герой, защитник, который исполняет долг [11].

С.О. Буранок в работе 2022 г. «Методологические особенности изучения “боевых фильмов” США 1941–1945 годов» провел исследование в области кинематографа США периода Второй мировой войны. В кинокартинах затрагивали проблемы расизма, шовинизма, жертвенности, не всегда в сглаженных классическим голливудским «хеппи-эндом». Процесс визуализации и мифологизации Второй

* Работа выполнена под руководством Д.И. Лозина, старшего преподавателя кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Артемов П.А., 2025

мировой войны в американском обществе происходил как конкретно-исторический процесс общественной жизни США, в котором нашли отражение и общие, и национальные закономерности [5].

В исследовании А.Ю. Русакова «Отечественное киноискусство Великой Отечественной войны: “каждый фильм – удар по врагу” поднимается тематика кинокартин периода Великой Отечественной войны, что позволит нам провести параллель между отечественным и зарубежным кино этого периода. Так отмечается, что с первых до последних дней войны создавалась кинопродукция, которая хотя и не обладала как-таковой исторической ценностью, однако она своим отображением идейной составляющей поднимала боевой дух в армии, оказывала мощное мобилизующее воздействие на зрителей [14].

В работе 2018 г. Т.Н. Орешкиной и Е.Ю. Болотовой «Сталинградская битва в советском и постсоветском кинематографе» раскрывается влияние исторического контекста на советские и российские кинофильмы о Сталинградской битве. Кинокартины о Сталинградской битве демонстрируют трансформацию коллективной памяти общества о прошлом. В своем осмыслении военных событий они соответствуют определенному этапу политической истории страны. Эти изменения политического курса обусловили особенности каждого последующего фильма, но не разрушили общего подхода к изображению Сталинградской битвы в терминах героизма, стойкости и жертвенности советского народа. По аналогии с подходом к раскрытию кинематографа именно в этой работе будут проведены и дальнейшие исследования [2].

Однако в современных работах тематика Сталинградской битвы в зарубежном кинематографе раскрывается достаточно мало, поэтому тема раскрытия зарубежного кино именно о Сталинградской битве является актуальной, особенно в свете краеведческих интересов.

Первым по хронологии съемок фильмом производства ФРГ идет «Врач из Сталинграда». Сюжет написан по мотивам романа Хайнца Консалика «Доктор из Сталинграда» 1956 г. Снят режиссером Гезой фон Радваньи, фильмы которого даже участвовали в Московских международных фестивалях. Несмотря на это фильм направлен на искажение, нежели на отображения объективной действительности. Нам представляют 1949 г. – прошло 6 лет с момента пленения нацистов в Сталинграде, военнопленные находятся на трудовой отработке в лагере, с санчастью, находящейся в малопригодных для работы условиях, в условиях постоянного недостатка медикаментов. Ключевой линией нам показывают как раз историю этой санчасти, где 3 немецких доктора постоянно занимаются одним делом – требуют содействия в оказании им помощи для лечения больных немецких военнопленных, но мало того не получают ее, так еще и одного из них убивают из-за любовной интриги, после чего фильм теряет всякое доверие к нему, ведь на тот момент, согласно уставу лагерей, самого этого комиссара отправили бы под суд за самовольство. Важно отметить, что нам демонстрируют последний год существования этого лагеря, т. к. в 1950-м г. был ликвидирован последний лагерь военнопленных под Сталинградом [6]. Те условия, в которых содержатся пленные и больные, соответствуют 1943–1945 гг., потому что в 1945–1946 гг. произошел переломный момент в контроле за содержанием немецких военнопленных в виде: ужесточения взысканий за самовольство сотрудников лагеря и улучшения условий пребывания плененных, создание специальных комнат отдыха и реабилитации для пленных с проблемами со здоровьем (в первую очередь лечили анорексию, проблема которой даже не затронута в кинокартине, хотя об уменьшении пайка и недостатке питания говорится, однако на деле размер пайка пропорционально возрастал с процентом выработки заключенного), создание специализированных профилакториев, причем во всех лагерях Сталинграда. Плененным немцам выплачивали зарплату (при 100% выработке с средней заработной платой в 200 р.), что является одним из ключевых показателей качества содержания в принципе. Сюжет фильма слабо раскрывает проблематику взаимоотношений немцев и русских, нам лишь показывают отношение начальства лагеря к пленным – будь у них права, они бы всех немцев расстреляли, однако «сверху» не позволяют. Сами же немцы не ощущают своей вины перед Советским Союзом, они ее яростно отрицают и требуют отношения к себе, как к людям. Однако, как приведено выше, содержание немецких заключенных соответствовало максимально возможному на тот момент гуманному содержанию военнопленных.

© Артемов П.А., 2025

Зато поднимается такая щепетильная политическая проблема, как противостояние Гитлер-Сталин. Комиссар лагеря упрекает немецкого доктора в том, что он виноват в смерти ее возлюбленного, однако он этого не признает, тогда она спрашивает его: «Зачем ты подчинялся Гитлеру? Не хотел бы убивать – не стал слушать его приказов!», на что врач отвечает «По той же причине, что и вы Сталину». Данное сравнение, однако, является необъективным, что хорошо показывают цифры. В 1939–1945 гг. в местах постоянного или временного содержания в СССР находилось 4,5 млн немецких военнопленных. Из этих 4487928 были освобождены и отправлены на родину 3711905 чел. (82,7%), умерли в плену – 739632 чел. (16,5%), остались в СССР или пропали без вести – 36391 чел. (0,8%) [9]. Количественные показатели содержание советских пленных в Германии куда трагичнее: всего в 1941–1945 гг. было захвачено 6,3 млн военнопленных из них 3,9 млн было убито/замучено/погибло, в живых осталось порядка 2,4 млн военнопленных [7]. Рассматривая эти цифры можно точно сказать, что абсолютно неверно сравнивать советский и нацистский режимы власти.

В 1959 г. был выпущен фильм также производства ФРГ «Собаки, вы хотите жить вечно?». Режиссёр Франк Висбарродился в Тильзите, в Восточной Пруссии, в 1938 г. эмигрировал в США после Хрустальной ночи, опасаясь за жену-еврейку. Название фильма происходит от презрительной фразы, которую Фридрих II Великий бросил своим гренадерам, когда те дрогнули в битве под Колином в 1757 г. Данная деталь весьма показательна – фильм проводит историческую параллель, причем для нашего времени уже в ином ключе, в ключе презрения к тем, кто хотел жить вечно благодаря этой войне, за счет жертв и убийств. Хотя временные рамки не сильно отличаются от предыдущего фильма, а негативная политическая обстановка против СССР только накалялась, однако составляющие кино, как историческая, как художественная, так и моральная абсолютно отличны.

Сюжет фильма заключается в переброске младшего офицерского состава в пекло Сталинградской битвы за день до начала контрнаступления советских войск 19 ноября. Проводится линейное повествование «похождений» офицеров по фронту и тылу, где нам постепенно показывается трагедия армии, людей, личности. Исторические детали не всегда точны: использование т-34-85, которые еще даже не планировались, ошибке в дате капитуляции Паулюса и погодных условиях, в которых велась съемка, довольно неправдоподобные городские бои. Интересной деталью является раскрытие проблемы германских союзников в виде румын, которых немецкое командование порой за людей не считало, тем более на тот момент прошло совсем немного времени с окончания войны, но рефлексия над стратегическими ошибками уже проводилась раскрывается, открыто говориться об ошибках Гитлера, показывается абсолютное равнодушие и даже ненависть ко всей нацистской пропаганде. В одной из сцен фильма отображалось празднование 10-летия пришествия к власти НСДАП, в ходе этого празднования солдаты буквально проклинали свое высшее начальство и, дабы не слушать этот бред, разбили радио. Со стороны немецкого командования показывается равнодушие к оставшимся в котле – их не эвакуируют, о них не думаю, их не стремятся спасти. Наилучшим образом раскрывается взаимоотношение солдат и того преступного дела, что они совершают. Большинство солдат осознают свою виновность в случившемся, осознают, что никакой это не «святой поход», как им твердила церковь и власть, а банальное человекоубийство. Фильм максимально подробно раскрывает то, что творилось в тылу врага. Все это позволяет увидеть замысел автора – снять кино, не чтобы оправдать преступления, не из политических мотивов, а для отображения реальной картины происходящего в Сталинграде на столько, на сколько тогда позволяло время.

Последний интересующий нас кинофильм уже современного производства Германии – «Сталинград» 1993 г. Проведя ознакомление с рецензиями преимущественно американских зрителей, на фильм можно сделать следующие выводы: положительные отзывы говорят о «историчности» и «правдоподобности», а негативные отзывы отображают такие недостатки кино, как: отсутствие исторической достоверности, отсутствие раскрытия реальной проблемы войны, личности солдат, причем такие негативные отзывы вызывали отрицательную реакцию других зрителей, что примерно позволяет понять видение этой проблемы за рубежом [15]. Режиссером фильма выступает Джозеф Вильсмайер, родив-

© Артемов П.А., 2025

шийся в 1939 г. в Мюнхене. На момент 1993 г. внешнеполитическая обстановка все также была негативно направлена на Россию.

Германия стала окончательно прозападным государством, от чего не удивительна предвзятость к проблематике Великой Отечественной войны, как войны за советскую Родину. Касательно достоверности можно выделить множество критических моментов – очередное изображение т-34-85, советские солдаты показываются совершенно неумелыми вояками, плохими стратегами, огромные накопленные запасы продовольствия у немецкого офицерского состава выглядят неправдоподобно, их бы давно разорили, да и не было такого количества продовольствия в принципе у немцев в «котле», в крайность сведено само положение окруженных немцев. Фильм не стремится показать реальной ситуации на фронте, в тылу нашего врага, он стремиться вызвать жалость к нацистским захватчикам, которые выполняют «священную миссию» по воле божьей, о чем нам сообщает пастор в начале фильма. Не происходит раскаяния пришедших на русскую землю солдат. Единственное, что нам показывают – это бессмысленность их смерти.

Иные задачи в отражении Сталинградской битвы, преследовал американский кинематограф. Наиболее ранним зарубежным фильмом о Сталинградской битве является «Мальчик из Сталинграда» 1943 г. Режиссер Сидней Сэлкоу, родился в 1911 г., лично принимал участие в боях Второй мировой с 1943 г. В кинокартине нам показывают детей под Сталинградом, которые по несчастию оказались прямо на пути наступления немцев. Не имеет смысла раскрывать историчность картины и степень объективности отображения реальных событий, т.к. в большей части это художественное кино, тем более на 1943 г. еще не было «написано» истории, от того отобразить достоверно события было невозможно. Наибольший интерес представляет отображение детей как участников войны. Дети изображаются как взрослые люди. Девочка пытается навести порядок как в строю ребят, так и в их убежище, следит за маленьким мальчиком, который, не осознавая ужасов войны, просто хочет сходить в школу, он даже в малом возрасте чувствует высокую степень ответственности, мальчик из Англии, который на ровне с нашими мальчишками переживает за советскую Родину. Осознание необходимости борьбы с нацистскими захватчиками передается как раз через молодое поколение, через детей, которые потеряв взрослых сами ими стали, стали защитниками. Очень показательна цитата Американского генерала Брехона Берка Сомервелла, озвученная в конце фильма: *«Я могу описать Россию одним словом. Оно символизирует героизм, высшее самопожертвование, преданность, самые благородные качества, которыми может обладать человек. Это слово – Сталинград»* [10]. Она наиболее ярко отражает весь идейный и посыл фильма – Америка поддерживает борьбу с Германией, разделяет эту трагедию путем художественного выражения.

Абсолютно отличным от предыдущего является фильм «Враг у ворот» 2001 г. Режиссером выступает француз Жак-Жан Анно. Советского союза более нет, зато идея его дискредитации, выставления его как преступного государства никуда не делась со времени Холодной войны. Почти каждую сцену мы наблюдаем тезисы – Советский Союз – это тоталитарное антигуманное государство, которое заставило людей воевать из своих выгод. Первый момент, который противоречит действительности – это отображение штрафбатов и заградотрядов. Первый показанный нам бой на улицах Сталинграда – заградотряд расстрелял своих солдат, которые не пошли в наступление и начали отступать. Во-первых, вероятнее всего, нам показывали штрафбат, к которому приставили заградотряд. Однако по словам фронтовиков к штрафбатам редко приставляли силовые структуры и воевали они, чаще всего, на ровне со всеми [8].

Показывается массовость такого явления – целые составы таких-же «штрафников» приезжают для участия в боях за город. Однако в 57-й армии под Сталинградом было сформировано всего 2 штрафные роты – при 19-й и 303-й стрелковых дивизиях. Общая численность этих рот была не более 400 чел. [12], в 62-й армии по приказу от 1 августа 1942 г. было сформировано два батальона общей численностью в 1600 человек, куда направляли средний и старший командирский состав по трусости и ненадежности. Также в приказе содержится указание на комплектование в 21, 55, 57, 62, 63, 65-й армиях по 5 заградительных отрядов численностью по 200 человек, в 1 и 4-й танковых армиях по 3 загра-

© Артемов П.А., 2025

дотряда той-же численности. Так, общая численность не превышала 1600 чел. Помимо этого приказывается восстановление в каждой стрелковой дивизии заградительный батальон [13]. Исходя из данных можно сделать вывод – отображение массовости такого явления, как заградительные отряды и штрафные батальоны является ошибочным и недостоверным. По заверениям участников войны заградотряды чаще выступали как передовые бойцы или в роли охраны тыла, т. е. сами выступали как защитники, а не как враги простых солдат советской армии. Также примечательны кадры пытавшегося эвакуироваться из блокированного Сталинграда населения. Да, сама по себе эвакуация носила стихийный характерна первых этапах боев за подступы к городу и сам город, приоритет вначале отдавался раненым и промышленности, однако впоследствии старались спасти жизни мирного населения. В фильме же отображена не эвакуация, а «бедствие». Толпы мирных людей, на которых падают бомбы и снаряды, пытаются бежать любимы способами, но никто их спасением не занимается, а наоборот, в их адрес отсылают угрозы стрельбы. На деле достаточно большая часть жителей города предпочла остаться на своей малой Родине, нежели переправляться через Волгу, где был очень велик шанс погибнуть, даже не дойдя до реки или не доплыв до ее середины. Ту же часть населения, что пришла к переправе при возможности старались вывезти уже в самый разгар боев – ими заполняли пустой транспорт, при его наличии, хотя даже у самой Волги жители часто разворачивались и уходили – не было возможности переправиться, часто по бюрократическим причинам [4]. Однако этого всего не раскрывается – показывается только жестокость русского солдата-коммуниста к мирному населению, «жертве режима». Некорректно отображены и ключевые исторические личности. Так, Никита Сергеевич Хрущев изображен как нахальный командир, которому плевать на своих людей. Однако на самом деле, Н.С. Хрущев, не играя ключевую роль в Сталинградской битве, активно занимался переброской резервов, снабжением войск продовольствием и боеприпасами [3]. Образ же Василия Зайцева, который отображен в фильме, является искажением исторических фактов. Фильм был снят на основе книги Уильяма Крейга «Враг у ворот: Битва за Сталинград». При этом книга самого Зайцева «За Волгой земли для нас не было. Записки снайпера», полностью противоречащая представленной фильме точке зрения на произошедшие события, в расчёт не принята. Помимо всего выше перечисленного можно отметить, что «исторический фильм» истории не показывает. Нам указывают лишь пару не ключевых дат сентября месяца, не приводя совершенно никаких реальных данных по ходу битвы, не говориться о ее значении, итогах, последствиях – все повествование сконцентрировано на вычурной баталии Зайцева и Кёнига.

Таким образом, можно сделать следующие выводы по анализу кинематографа США и Германии, посвященного Сталинградской битве: немецкие фильмы конца 50-х – начала 60-х годов объединял антифашистский пафос, но разный по своей природе. Так, в картине «Врач из Сталинграда» прослеживается отрицание нацисткой преступности, наблюдаются попытки оправдания захватчиков через неуместное и не аргументированное сравнение нацистского и советского режимов. В кинокартине мораль стоит на стороне немцев – утверждается их непричастность. Противоположную идею видим в кинокартине Франка Висбара, которая была снята с идеей о исторической достоверности, о честности и справедливости, происходит раскаяние захватчиков, признание вины и соучастия к трагедии. Спустя 30 лет идея Висбара о справедливости так и не смогла стать ключевой, от чего мы наблюдаем сцены фильма «Сталинград», где вновь прослеживаем мысль о том, что немецкие солдаты – жертвы и заложники обстоятельств, в коих они не повинны, о чем делаем вывод исходя из гиперболизированного образа трагедии сталинградского котла. Американская кинообщественность во время Второй мировой войны поддерживала Советский союз, освободительную идею против нацизма, разделяла трагедию русского народа, видела героический подвиг армии, тыла, народа. Однако во время холодной войны сложилась иная картина, которую мы смогли наблюдать в фильме 2001 г. – Советский Союз предстает врагом для своего-же народа, социалистическая идея выставляется высшим злом, а советские солдаты мучениками и заложниками Сталинского режима. Советская армия дискредитируется во всех сферах, сильно искажается историческая достоверность. Фильм ставит перед собой явную идеологическую задачу принизить роль Советского Союза в победе над нацизмом, опорочить государственную идею Советского.

© Артемов П.А., 2025

Литература

1. Алексеенок А.А., Наливайко К.В., Поляков А.А. Социологический анализ влияния кинематографа на духовную жизнь современной молодежи // Известия Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2023. № 3. С. 126–139.
2. Болотова Е. Ю., Орешкина Т.Н. Сталинградская битва в советском и постсоветском кинематографе // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 4(127). С. 205–214.
3. Болотов Н.А., Попов В.Н. Победа под Сталинградом и ее цена // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер.: История. Политология. Экономика. Информатика. 2009. № 1(56). С. 129–134.
4. Бондаренко Л.А. Эвакуация гражданского населения из Сталинграда: по материалам устной истории // Исторический курьер. 2020. № 5(13). С. 176–186.
5. Буранок С.О. Методологические особенности изучения «боевых фильмов» США 1941–1945 годов // Самарский научный вестник. 2022. № 1. С. 246–249.
6. Епифанов А.Е. Регламентация и практика содержания и трудового использования военнопленных вермахта в районе Сталинграда (1943–1949 гг.) // Право и практика. 2019. № 3. С. 33–44.
7. Земсков В.Н. К вопросу об общей численности советских военнопленных и масштабах их смертности (1941–1945 гг.) // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. № 5-1. С. 103–112.
8. Иванченко Ю.А. Деятельность заградительных отрядов в период Великой Отечественной войны: факты против домыслов // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 4. С. 118–120.
9. Кузьминых А.Л. Военнопленные и интернированные Второй мировой войны в СССР: социально-демографический аспект // Исторический ежегодник. 2013. Вып. 7. С. 98–119
10. Мальчик из Сталинграда (“The Boy from Stalingrad”, реж. С. Сэлкоу, 1943). [Электронный источник] URL: https://www.kinopoisk.ru/film/82650/?utm_referrer=yandex.ru (дата обращения: 15.04.2025).
11. Мищенко И.Е. Современное кино о войне: опыт сравнительного анализа европейских и российских кинофильмов // Культура и цивилизация. 2020. Т. 10. № 6-1. С. 66–75.
12. Мороз А.В. Штрафные части Великой Отечественной // Власть. 2013. № 10. С. 157–159.
13. Приказ командующего войсками Сталинградского фронта войскам 62-й армии о сформировании двух фронтовых штрафных батальонов. 1 августа 1942 г. // ЦАМО. Ф. 345. Оп. 5487. Д. 5. Л. 706. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/306668 (дата обращения: 11.02.2025).
14. Русаков А.Ю. Отечественное киноискусство Великой Отечественной войны: «каждый фильм – удар по врагу» // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. 2023. № 2(85). С. 109–120.
15. Сталинград. [Электронный ресурс]: URL: https://www.imdb.com/title/tt0108211/reviews/?rating=3 (дата обращения: 28.01.2025).

PAVEL ARTEMOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE REFLECTION OF REALITIES OF THE STALINGRAD BATTLE IN FOREIGN CINEMATOGRAPH

The analysis of foreign cinematograph in order to reveal the peculiarities of views of the film community about the battle of Stalingrad is conducted. There is given the disclosing of the wrong information, contained in film strips. The ideological component, that is specific for foreign films, is revealed. The characteristics of its change in the historical prospect are presented.

Key words: *foreign cinematograph, the battle of Stalingrad, foreign film about the Second World War, Stalingrad in foreign culture, ideological film.*

© Артемов П.А., 2025

УДК 94

Д.В. МАХАЛИНА
(daryamh1@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ АМЕРИКАНСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА ФРАНЦУЗСКУЮ: АНАЛИЗ ПОСЛЕДСТВИЙ ДЛЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ*

Подчеркивается, что Американская революция сосредоточилась на юридическом признании прав личности и реформировании социальных институтов, что четко отражено в Декларации независимости США. Автор статьи анализирует исторические источники и приводит мнения различных историков о степени влияния американского опыта на Французскую революцию, что в историографии является предметом дискуссий. Анализируется переписка французского банкира Жозефа Мандрильона и Джорджа Вашингтона. Особое внимание уделяется переписке между маркизом де Лафайетом и Джорджем Вашингтоном.

Ключевые слова: *Американская революция, Французская революция, Дж. Вашингтон, США, Декларация независимости США, Ж. Лафайет.*

Французская революция оказала огромное влияние на весь мир. Идеи конституционного строя, ограничения монархии и утверждения естественных прав человека после событий 1789–1799 гг. начали активно распространяться по Европе. Огромное влияние Французская революция оказала и на последующие политические восстания, в частности на Октябрьскую революцию 1917 г.

Однако сама Великая французская революция также испытывала внешние влияния. Одним из таких факторов, который отразился на течении революционных событий 1789–1799 гг. стала Американская революция. Стоит отметить, что степень и направленность этого влияния по-разному оценивается в историографии. Так, политический деятель и социальный исследователь Алексис де Токвиль XIX в. отрицал связь между нею и Американской революцией, аргументируя это разной природой и целей революций во Франции и США [8, с. 315]. Американский автор Дж. Эплби высоко оценивая роль Американской революции в политических событиях Франции 1789–1799 гг. отмечала, что первые стали для деятелей французской революции реальным воплощением и примером философских концепций, разработанных в самой же Франции мыслителями эпохи Просвещения [11].

Современный российский исследователь Л.И. Яковлева отмечает, что гораздо большее влияние на Французскую революцию оказали работы философов просветителей [10, с. 79].

В данной работе будет осуществлена попытка охарактеризовать социально – экономическое и политическое влияние Американской революции на Французскую революцию 1789–1799 гг.

Одной из первых причин, способствовавших началу революции в 1789 г. стала активная поддержка Франции США в Американской революции 1775–1783 гг. Так, исследователь Г.А. Порхунов отмечает, что Франция создавав фиктивные фирму «РодригаГорталис и К», которая доставляла оружие и деньги для помощи повстанцам. С 1776 по 1783 гг. данная фирма вложила в дело Американской революции около 21 миллиона ливров [4, с. 14]. С 1777 г. Франция напрямую вступает в военные действия, которые, хоть и закончились успешно, потребовали от государства больших финансовых расходов. Тяжелое финансовые проблемы, которые тяжелым бременем ложились на население, не смогли быть решены. Более того, созыв в 1789 г. Генеральных штатов для попытки проведения Налоговой реформы был неудачным, что стало одним из факторов, активизировавших революционный процесс [9, с. 62].

Не менее важным фактором влияния стало участие французских военных в войне за независимость. Так, в качестве участников в войне за независимость стали А. Ламет, Ж. Лафайет и др. Приняв активное участие в борьбе за независимость Соединенных Штатов, будущие деятели Великой

* Работа выполнена под руководством Ковалёва А.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Махалина Д.В., 2025

Французской революции увидели практическую реализацию идей философов эпохи Просвещения. Также они получили опыт борьбы в ходе Американской революции [4, с. 12].

Более того, Ж. Лафайетвел, в последующем, активную переписку с первым президентом США Джорджем Вашингтоном. Эта переписка началась в 1777 г., а закончилась в 1790 г., в котором Лафайет отправляет Вашингтону ключ от Бастилии. С началом революции Лафайет стал одним из её главных участников. Он был избран начальником парижской национальной гвардии и в качестве начальника вооружённых сил столицы был одним из самых влиятельных людей Франции.

В письме от 12 января 1790 г. Лафайет рассуждает о достижениях французской революции. Он пишет, что удовлетворен тем, что французы смогли избежать крайностей фракционной борьбы. Он отмечает, что, хотя новое политическое устройство Франции и далёко от совершенства, но оно способно обеспечивать свободу. Он также выражает убежденность в том, что текущее положение послужит основой для улучшений через десять лет, подразумевая необходимость дальнейшей работы над политической системой. Лафайет надеется, что его действия и переживания послужат уроком не только Франции, но и человечеству в целом [15, с. 567].

17 марта 1790 г. Лафайет беспокоится по поводу того, что его предыдущие сообщения не дошли до Вашингтона, и детально описывает сложную политическую ситуацию во Франции. В данном письме он признает трудности революционного перехода, особенно в обществе, которое склонно путать свободу с распущенностью, и указывает на наличие двух противоборствующих партий: аристократии и фракции. Однако, несмотря на эти трудности, он с оптимизмом замечает улучшения, которые были достигнуты за короткий период, что, по его мнению, является предпосылкой для дальнейшего распространения свободы во Франции [16, с. 241–243].

Следующее письмо Лафайета Джорджу Вашингтону датируется 23 августа 1790 г. и посвящено достижениям Национального собрания. Он обращает внимание на важности принятия Декларации прав человека и гражданина и рассматривает ее как основу новой системы. Лафайет также считает, что радикальные изменения были необходимы для устранения предрассудков и освобождения от «аристократических оков». В данном письме он также признает ошибки, которые были совершены на пути революции [17, с. 315–319]. Не менее интересными для анализа являются и ответные письма Джорджа Вашингтона Лафайету.

В письме от 11 августа 1790 г. Вашингтон выражает восхищение маркизом. По его мнению, Лафайет успешно справляется с политическими трудностями, поскольку его стойкость и мудрость идут ему на пользу. В письме президент США также подчеркивает свою постоянную поддержку Франции в её стремлении к «национальному спокойствию, свободе и славе». Однако Вашингтон также отмечает, что англоязычные источники информации заставляли его опасаться провала, в то время как он до последнего надеялся на успех Французской революции [13, с. 262–264].

10 июня 1792 г. Вашингтон пишет маркизу про свою озабоченность по поводу неспокойной обстановки в Европе в целом и отмечает, что изменения в судьбах людей будут пропорциональны их общественному статусу. Президент с сожалением пишет, что Лафайет, несмотря на его желание быть в уединении, будет втянут в политику до того момента пока не настанет устойчивый мир во Франции. Тем не менее, Вашингтон указывает на важность роли, которую играет маркиз де Лафайет и выражает надежду, что можно избежать ужасов войны через понимание и закрепление прав человека. Лафайету нужно помнить: первые попытки создания справедливого правительства будут сопровождаться колебаниями и крайностями. В целом, в данном письме Вашингтон высказывает личную обеспокоенность по поводу безопасности маркиза, поскольку признает, что ситуация непростая и риск, связанный с его деятельностью очень велик. Однако он заверяет Лафайета, что если тот погибнет, то это будет в защиту справедливого дела [14, с. 446–448].

Таким образом, Лафайет делился своими мыслями и переживаниями с президентом США Вашингтоном, что на наш взгляд подчеркивает связь между двумя революциями. В своих письмах Лафайет неоднократно выражал надежду, что Франция сможет извлечь уроки из американского опыта и из-

© Махалина Д.В., 2025

бежать ошибок, которые могли бы привести к борьбе между фракциями. Принятие Декларации прав человека и гражданина он рассматривал как важный шаг к созданию справедливой системы, аналогичной той, за которую боролись отцы-основатели в США. В целом, их письма отражают надежду, что французская борьба станет примером для других стран так же, как американская стала примером для Франции. Переписка между Лафайетом и Джорджем Вашингтоном позволяет нам сделать вывод, что успехи Американской революции вдохновили французов на борьбу за свои права.

Отметим тот факт, что именно Лафайет 11 июля 1789 г. представил проект Декларации прав, который стал исходным пунктом и служил основой той декларации, которая была принята 26 августа 1789 г. [1, с. 76]. Сравним тексты Американской декларации независимости и Французской декларацией прав человека и гражданина.

Итак, в начале статьи мы отмечали, что Американская Декларация независимости объявляет о праве народа свергать правительство, которое не защищает их неотъемлемые права на жизнь, свободу и стремление к счастью. Данная концепция усиливает идею так называемого народного суверенитета, что в свою очередь не могло не повлиять на французских революционеров. Становится очевидным, что Французская декларация прав человека и гражданина напрямую продолжает эту линию и утверждает право граждан на свободу, равенство и сопротивление угнетению. Во Французской декларации прописаны положения, включающие защиту от произвола власти и укрепляющие идею равномерного налогообложения и ответственности властей перед обществом, что также отражает стремление к ликвидации старого порядка, похожего на тот, с которым боролись американские колонии [2, с. 25–28; 3, с. 55–56].

Жильбер Лафайет вел переписку, не только с Джорджем Вашингтоном. Известны его письма Бенджамену Франклину и Томасу Джефферсону. С Франклином Лафайет переписывался последний раз за несколько лет до французской революции. Последнее письмо датируется 1785 г. Поэтому для нашего исследования проанализируем его письмо Томасу Джефферсону [19].

В письме Лафайета Томасу Джефферсону от 6 июля 1789 года описывается политическая ситуация во Франции после начала Французской революции. Лафайет пишет, что во время обсуждения в Ассамблее вопросов продовольствия депутат Мирабо упрекнул администрацию в отказе от предложения поставок муки из Америки. Эта тема явно имела политическое значение, поскольку вопросы импорта были актуальными для революционной Франции. Лафайет выражает некую обеспокоенность и считает, что Мирабо может использовать продовольственный вопрос для критики администрации. Лафайет обращается к Джефферсону за подтверждением деталей сделок и взаимодействия с французским двором, чтобы иметь возможность защитить позиции его соратников во французском правительстве. Данное письмо показывает, что Лафайет действовал в качестве посредника и своими действиями старался сгладить политическое напряжение, которое возникло в Ассамблее. Также в данном письме маркиз выражал желание получить от Джефферсона «Билль о правах» с его комментариями, что напрямую свидетельствует о его интересе к американским политическим идеям. Письмо завершается приглашением Джефферсона на встречу [Там же, с. 249].

В целом же популярность идей Американской революции была широка распространена не только в среде активных революционеров и политиков. Это, в частности, доказывает письмо Жозефа Мандрильона – французского банкира – Джорджу Вашингтону, написанное 15 июня 1789 г. незадолго до революционных событий во Франции. Мандрильон в своем письме пишет, что Дж. Вашингтона восхваляют и обожествляют в Америке почти так же, как высшее существо. Интересно, что банкир выражает желание быть тесно связанным с Америкой, «даже если его связи с ней лишь сентиментальные» [18, с. 495]. Автор письма запрашивает у Вашингтона его портрет. Он пишет: «В своём последнем письме я, возможно, допустил бестактность, сообщив Вашему Превосходительству о своём страстном желании обладать Вашим портретом. Но, мой генерал, если Вы соблаговолите судить обо мне по побудительным мотивам, Вы, надеюсь, простите меня и исполните мою просьбу. В этом лестном ожидании я имею честь быть Вашим покорным и преданным слугой» [Там же, с. 496]. Итак, в контексте прибли-

© Махалина Д.В., 2025

жающейся Французской революции это письмо можно рассматривать как отражение общего настроения некоторых французских интеллектуалов, которые вдохновлялись примером американцев.

Интересна для исследования книга французского революционера Жак Пьера Бриссо «Новые путешествия в Соединенных Штатах Америки». Он пишет: «Теперь мы также обрели свободу. Нам больше не нужно учиться у американцев, как её достичь, но нам необходимо у них научиться секрету её сохранения. Этот секрет заключается в морали народа. У американцев она присутствует, и я с горечью наблюдаю, что мы не только сами ещё не обладаем ею, но даже не убеждены до конца в её абсолютной необходимости для сохранения свободы» [12, с. 215]. Далее в своей работе Бриссо указывает на то, что идеи Американской революции оказали значительное влияние на французское общественное сознание и способствовали распространению новых идеалов.

Таким образом, проанализировав исторические источники, мы пришли к выводу, что Американская революция оказала существенное влияние на Французскую, где идеи Просвещения и борьба американцев за независимость вдохновили многих революционеров. Для французов, в первую очередь Америка стала примером реализации идеалов свободы. Французы, вернувшиеся из США после участия в войне за независимость, несомненно, внесли вклад в формирование революционных идей у себя на родине. Несмотря на это, среди историков есть дискуссии по поводу взаимосвязи между двумя революциями.

На наш взгляд ярким свидетельством влияния американской революции на французскую является переписка между Лафайетом и Джорджем Вашингтоном. Переписка демонстрирует как американские успехи вдохновили французов в их борьбе за права и свободы, и подчеркивает тесную связь между двумя историческими событиями. По нашему мнению, Лафайет рассматривал американский опыт как урок для Франции. Мы также отмечали, что в своих письмах Лафайет не раз выражал надежду на то, что Франция сможет избежать ошибок, которые могли бы привести к внутренним конфликтам. Он восхищался достижениями американских колоний и рассматривал Французскую революцию как движение, имеющее аналогичные цели – утверждение принципов свободы и прав человека.

Литература

1. Богучарский В.Я. Маркиз Лафайет: деятель трех революций: исторический очерк. М.: Кн. маг. «Кн. дело», 1899.
2. Декларация независимости Соединенных Штатов Америки 1776 г. // Соединенные Штаты Америки. Конституция и законодательные акты / под ред. О.А. Жидкова; сост. В.И. Лафитский. М.: Прогресс: Универс, 1993. С. 25–28.
3. Конституции зарубежных государств. Конституция Франции / сост. В.В. Маклаков. 3-е изд., перераб. и доп. М.: БЕК, 2000.
4. Маркс Джули. Как Американская революция повлияла на Французскую революцию? [Электронный ресурс]. URL: https://www.history.com/news/how-did-the-american-revolution-influence-the-french-revolution (дата обращения: 17.11.2024).
5. Порхунов Г.А. Американская война за независимость. 1775–1783 гг. // Национальные приоритеты России. 2010. № 1(3). С. 9–17.
6. Пугачев А.Н. Последствия и оценки революционных событий и первых конституционных преобразований в Америке и Франции // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. D. Экономические и юридические науки. 2014. № 6. С. 101–113.
7. Стукачева Ю.Ю. Влияние Американской революции на французских революционеров конца XVIII В. В интерпретации Дж. Эпплби / Ю.Ю. Стукачева // Беларусь у кантэксце еўрапейскай гісторыі: асоба, грамадства, дзяржава: Зборнік навуковых артыкулаў. Гродна: Гроднен. гос. ун-т им. Янки Купалы, 2021. С. 113–116.
8. Токвиль А. де. Демократия в Америке / пер. с франц. Гарольда Дж. Ласки. М.: Прогресс, 1992.
9. Фанталов А.Н. Военно-политическое противостояние Англии и Франции в XVIII в.: войны и секретные операции // Вестник гос. ун-та просвещения. Сер.: История и политические науки. 2020. № 4. С. 68–79.
10. Яковлева Л.И. Французская декларация прав человека и гражданина 1789 года: история принятия, предпосылки, уроки // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2018. № 3. С. 67–84.
11. Appleby J. Liberalism and Republicanism in the Historical Imagination. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
12. Brissot J.P. Nouveau voyage dans les Etats-Unis de l'Amérique Septentrionalle, fait en 1788., 1791. P. 471. [Электронный ресурс]. URL: https://archive.org/details/cihm_28229/page/n41/mode/2up (дата обращения: 20.03.2025).
13. The Papers of George Washington, Presidential Series, Vol. 1, 24 September 1788 – 31 March 1789, ed. Dorothy Twohig. Charlottesville: From George Washington to Lafayette, 29 January 1789. University Press of Virginia, 1987, P. 262–264.
14. The Papers of George Washington, Presidential Series, Vol. 10, 1 March 1792 – 15 August 1792, ed. Robert F. Haggard and Mark A. Mastromarino. Charlottesville: From George Washington to Lafayette, 10 June 1792. University of Virginia Press, 2002, P. 446–448.

© Махалина Д.В., 2025

15. The Papers of George Washington, Presidential Series, Vol. 4, 8 September 1789 – 15 January 1790, ed. Dorothy Twohig. Charlottesville: From George Washington to Lafayette, 10 June 1792. University Press of Virginia, 1993, P. 567.

16. The Papers of George Washington, Presidential Series, Vol. 5, 16 January 1790 – 30 June 1790, ed. June 30, 1790, ed. Dorothy Tuhig, Mark A. Mastromarino and Jack D. Warren. Charlottesville. To George Washington from Lafayette, 17 March 1790: University of Virginia Press, 1996, P. 241–243.

17. The Papers of George Washington, Presidential Series, Vol. 6, 1 July 1790 – 30 November 1790, ed. Mark A. Mastromarino. Charlottesville: To George Washington from Lafayette, 23 August 1790. University Press of Virginia, 1996, P. 315–319.

18. The Papers of George Washington, Presidential Series, Vol. 2, 1 April 1789 – 15 June 1789, ed. Dorothy Twohig. Charlottesville: Letter from Joseph Mandrillon to George Washington, June 15, 1789. University Press of Virginia, 1987, P. 495–496.

19. The Papers of Thomas Jefferson, Vol. 15, 27 March 1789 – 30 November 1789, ed. Julian P. Boyd. Princeton: To James Madison Paris, Sep. 6, 1789. Princeton University Press, 1958, P. 249.

DARYA MAKHALINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ISSUE OF INFLUENCE OF THE AMERICAN REVOLUTIN ON THE FRENCH REVOLUTION: THE ANALYSIS OF CONSEQUENCES FOR POLITICAL AND SOCIAL CHANGES

It is underlined that the American revolution was focused on the legal recognition of personal rights and the reformation of social institutes, that is reflected clearly in the Declaration of Independence of the United States. The author of the article analyzes the historical sources and gives the opinions of different historians about the degree of influence of the American experience on the French Revolution that is considered as the subject of discussion in historiography. There is analyzed the correspondence of the French banker Joseph Mandrillion and George Washington. There is emphasized the correspondence between Marquis de Lafayette and George Washington.

Key words: *American Revolution, French Revolution, George Washington, the United States of America, Declaration of Independence of the United States, G. Lafayette.*

© Махалина Д.В., 2025

УДК 902.01

А.А. ХОХЛОВА
(khokhlova1706@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НАТЕЛЬНЫЕ ИКОНКИ РУССКИХ ПОСЕЛЕНЦЕВ В ЗОЛОТОЙ ОРДЕ*

Проводится анализ особенностей различных иконок XIII–XIV вв., найденных на золотоордынских городищах Нижнего Поволжья, Крыма и Северного Кавказа. Описывается технология их изготовления, даются некоторые характеристики жизни русского населения Улуса Джучи.

Ключевые слова: *Улус Джучи, нательная иконка, техника, композиция, святой.*

Нательные православные иконки выступают важным историческим источником, раскрывающим некоторые детали жизни русского населения в Золотой Орде.

Были проанализированы материалы находок – русских нательных иконок на территории следующих археологических памятников: Селитренное городище (Астраханская область), Водянское городище (Волгоградская область), Царевское городище (Волгоградская область), Увекское городище (г. Саратов), средневековый г. Болгар (республика Татарстан), средневековый г. Судак (Крым), средневековый г. Маджар (Северный Кавказ) и городище Мошаик (Астраханская область).

Историки и искусствоведы признают наличие в Древней Руси своего культа икон, почитание которых в христианском мире начинается после VII Никейского собора (787 г. н. э.) [1, с. 6, 8]. Корни древнерусской иконописи идут из византийской школы, ряд сюжетов пришёл с Балканского полуострова, но уже в иконах XII–XIII в. можно увидеть некоторые расхождения с византийскими: «живая плоть» как в позднеантичной живописи, утончённость, более суровый лик святых [Там же, с. 10]. Расцвет русской иконографии пришёлся на к. XIV – сер. XVI в., к началу похода монголов на Восточную Европу историкам известны работы уже разделённых по чертам и сюжетам школ Владимиро-Суздальской, Киевской, Рязанской, Новгородской и Псковской. Именно эти работы легли в основу создания мастерами-ремесленниками копий икон – иконок нательных, носимых древнерусскими жителями, часть которых попала в города Золотой Орды.

Ниже приведена сравнительная таблица (табл. 1) по обнаруженным археологами иконкам на территории средневековых городищ Поволжья, Крыма и Кавказа. Рассмотрение такой большой площади позволяет установить совпадения в сюжетах, выявить различия в материале изготовления (отчасти проявляется региональный аспект) и пр.

Таблица 1

Статистические данные по исследованным иконкам с городищ Поволжья, Крыма и Северного Кавказа

	Селитренное городище	Царевское городище	Водянское городище	Болгарское городище	Увекское городище	Средневековый г. Судак	Средневековый г. Маджар	Средневековый г. Мошаик
Количество обнаруженных иконок	3	3	3	6	9	1	1	1

* Работа выполнена под руководством Лапшиной И.Ю., кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Хохлова А.А., 2025

	Селитренное городище	Царевское городище	Водянское городище	Болгарское городище	Увекское городище	Средневековый г. Судак	Средневековый г. Маджар	Средневековый г. Мошаик
Материал изготовления:	1 – медь 1 – стекло	1 – медь	2 – бронза 1 – стекло	1 – бронза 3 – камень 1 – стекло 1 – кость	3 – бронза 1 – медь 4 – камень	1 – свинец	1 – медь	1 – медь
Наличие надписей	2	1	1	2	2	–	–	1
Наличие изображения	1 –Богоматерь с младенцем 1 – Иоанн Предтечи	1 – Распятие 1 – Спаситель 1 – Богоматерь с младенцем 1 -– св. Антон и Андрей 1 – семь угодников	2 – Распятие 1 – Николай Чудотворец	1 – Георгий Победоносец 1 – св. Стефан	3 –Спаситель 1 – Богоматерь 2 – св. Георгий 1 – св. Николай 1 – жёны-мироносицы 1 – архангел	1 – Деисус	1 – Богоматерь	1 – св. Георгий

Ввиду большого количества иконок были разработаны также сравнительные таблицы по находкам на территории конкретных городищ (кроме находок с г. Маджар и г. Судак). Составление подобных таблиц позволило обратить внимание на частоту встречаемости некоторых сюжетов, особенности материала изготовления и сходство металлопластики между собой в конкретных случаях.

Таблица 2

Иконки, найденные на территории Селитренного городища (по материалам М.Д. Полубояриновой и Е.М. Пигарёва)

	Иконка № 1 (1971 г., руководитель раскопок – Г.А. Фёдоров-Давыдов)	Иконка № 2 (1976 г., руководитель раскопок – Г.А. Фёдоров-Давыдов)	Иконка № 3 (2001 г.)
Способ изготовления	литьё	–	литьё
Форма	круглая	прямоугольная	прямоугольная, вверху – трёхлопастная арка
Материал	медь	стекло	не указан
Изображаемый святой	Иоанн Предтечи	Богоматерь с младенцем	неизвестно

© Хохлова А.А., 2025

	Иконка № 1 (1971 г., руководитель раскопок – Г.А. Фёдоров-Давыдов)	Иконка № 2 (1976 г., руководитель раскопок – Г.А. Фёдоров-Давыдов)	Иконка № 3 (2001 г.)
Надписи	слева от фигуры – монограмма: α помещённая в О. Справа – греческая надпись (ОІПРО) – первый слог греч. “Продромос” (Предтеча)	–	неизвестно (”центральная часть иконки с сюжетом была сломана в древности”)
Датировка	XIII в.	сер. XIII – XIV–в.	XII – XIV в.
Размер	диаметр 4 см; толщина 0,5 см	длина 2–см; ширина 1,7 см	не указан
Местонахождение	неизвестно	П/м	П/м, на западном склоне горы Кучугуры

Столица Улуса Джучи даёт пока что 3 находки нательных иконок (табл. 2). Среди находок имеются вызывающие вопросы элементы, на которые следует обратить внимание. Например, изображение на первой иконке с Селитренного городища (находка 1971 г.) представляет собой поясную фигуру святого (вероятно, Иоанна Предтечи; святой повёрнут влево, ладони рук, выступающие из складок одежды, воздеты в молитвенном жесте. Лицо узкое, аскетичное, с усами и клиновидной бородой [20, с. 50]. На иконке имеется надпись, слева от фигуры: монограмма α, помещённая в О. Справа – греческая надпись, обозначающая имя Иоанна Предтечи. Аналогии в написании имени св. Иоанна (с ОІ) были встречены в церкви Успения в Никее, только здесь произошла замена греческой буквы α на О. Исследователи трактовали подобный ход тем, что мастер, изготовивший эту иконку, был, вероятно, русским [Там же, с. 51]. Датируется подобная иконка XIII в., и, судя по высокому художественному исполнению, отливали её мастера, скорее всего, у себя на родине. Изображение Иоанна Предтечи в русской мелкой пластике чаще всего входило в композицию Деисуса (Предтечи изображался справа от Спасителя, а Богородица – слева); иконка также не имеет ушка, что послужило основанием для предположения о её использовании в напрестольном алтарном кресте, который мог находиться в русском храме [18, с. 403–404]. К изображениям Деисуса относится и находка 1975 г. в г. Судак – свинцовая иконка (или матрица) диаметром 4 см, на которой была изображена полуфигура Богоматери, повернутая вправо, с воздетыми руками, как бы парная к иконке с Иоанном Предтечи с Селитренного городища, но по манере исполнения изображения различаются [20, с. 51].

Вторая иконка (находка 1975–1976 г.) была изготовлена из стекла. Исследователями было предположено, что из-за плоской оборотной стороны иконку вставляли, вероятно, в металлическую оправу и носили как тельник [Там же, с. 53]. Изображение дано в высоком рельефе и представляет Богоматерь с младенцем, которого она держит правой рукой. Иконографически этот тип ближе даже к итальянским, чем к византийским изводам (за образец изготовления иконки № 1 брали, вероятно, византийские элементы, но аналогия изображения Иоанна Предтечи была встречена и в культурном слое XIII–XIV в. г. Туров). Наиболее близкой аналогией иконки № 2 стала иконка из Новгорода (в слое сер. XIII в., датировка А.В. Рындиной). Иконка из Новгорода была также изготовлена в технике резьбы, т. к. по определению А.В. Рындиной материал изготовления не стекло, а халцедон [Там же, с. 53–54]. Марина Дмитриевна делает ещё один вывод: стеклянную иконку на Селитренное городище могли завезти не только русские, но и католические миссионеры, т. к. иконки такого типа относятся больше к венецианским или константинопольским мастерским. Последней находкой стал фрагмент литой на-

© Хохлова А.А., 2025

тельной иконки с прямыми нижними углами и верхом в виде трёхлопастной арки, центральная часть иконки с сюжетом была сломана в древности и отсутствует [19, с. 52].

Что касается Царевского городища, то нательные иконки здесь были встречены лишь в момент археологических раскопок А.В. Терещенко в сер. XIX в. [20, с. 66–68]. Находки на Царевском городище в 1847–1848 гг. дают нам описания сюжетных изображений, не встреченных ранее. Например, образ Спасителя семи угодникам: Василию, Андрею, Протаркию, Дионисию, Николе, Константину, Савелию. Аналогия изображений находки А.В. Терещенко 1848 г. была встречена на церковной утвари из коллекции Киевского исторического музея (изображение семи эфесских отроков), и из музея Нижнего Новгорода (подобные находки датируются XIII –XIV вв.) [Там же, с. 68].

Единичная находка нательной иконки встречена в г. Маджар: в 2002 г. в торгово-ремесленном квартале городища была найдена миниатюрная медная иконка без ушка, отлитая в форме, диаметром 1,8 см, в толщину – 0,2 см. Иконка содержала на лицевой стороне погрудное изображение закутанной в плащ Богоматери, выполненное в технике низкого рельефа. По контуру иконки нанесён рельефный литой жгутик [3, с. 912], к тому же на иконке, как и на её аналогиях (Селитренное городище, городище Туров и средневековый г. Судак) отсутствуют следы ушка. По мнению Ю.Д. Обухова и М.Д. Полубояриновой, круглые металлические массивные иконки без ушка для подвешивания относятся к деисусной композиции и, вероятно, помещались на деревянные напрестольные кресты; получалось, что и данная иконка могла являться частью напрестольного креста – предмета церковной утвари (вывод исследователей иконки из г. Маджар) [18, с. 405], употреблявшегося при богослужениях в православной церкви Маджара.

Круглые иконки изготавливались русскими мастерами не только для вставки в напрестольные кресты, но и носились обычными жителями: на территории села Гнездилово (Суздальское Ополье) археологами была обнаружена круглая меднолитейная иконка с изображением Богоматери Знамение [14, с. 119], ушко у этой иконки присутствовало. Круглые иконки без ушка могли также помещаться в оклады, или быть частью охранительной христианской композиции – как эмалевые медальоны конца XII – начала XIII вв. с «женским» вариантом (образом Богоматери в центре и святых мучениц Ирины и Варвары по сторонам) [7, с. 140].

Круглая иконка с похожим на ушко выступом была встречена и в Болгаре (см. рис. 1), однако сделана она была из кости [21, с. 21], что представлено не так часто среди пластики русских мастеров того времени. Среди изученных иконок, обнаруженных на золотоордынских городищах, другой иконки из кости не было встречено. Предположительно это могло быть объяснимо нехваткой материала для отливки иконки из металла, или влиянием местных традиций ввиду проживания мастера в поликультурной среде. В целом, с территории Болгарского городища происходило шесть иконок: три каменные, по одной – из медного сплава (бронза), стекла и кости [4, с. 205].



Рис. 1. Костяная круглая иконка из г. Болгар

© Хохлова А.А., 2025

Порядка 9 нательных иконок было найдено на территории Увекского городища: 4 из них были изготовлены из металла (бронза и медь), 4 из камня (шифер). Преобладающим материалом изготовления для этой группы оказался камень, но объяснить это доступностью камня в самом Укеке пока не представляется возможным, поскольку дата изготовления некоторых иконок определялась Т.Н. Николаевой XIII в., в связи с чем они могли быть изготовлены ещё на территории русских княжеств. Мы видим, что сюжеты иконок с Укека 2 раза изображали св. Георгия на коне, 3 раза образ Спасителя, встречались также сюжеты с Богородицей, архангелом и жёнами-мироносицами. Сравнительный анализ показал, что две из обнаруженных каменных иконок имеют византийские корни [9, с. 211–212].

В работах М.Д. Полубояриновой прослеживается описание реалистичных черт иконок. Отмечается и такая особенность, что на иконах XII в. перестают появляться образы святых по «общегосударственным» канонам (киевским, новгородским), происходит конкретизация художественных техник в соответствии с условиями местной жизни, вырабатывается свой «местный» стиль (по В.Н. Лазареву). Начало этому было положено с момента дифференциации единого живописного потока в XI в., когда иконопись по греческим образцам в XII в. стала «руссифицироваться», а изображённые святые стали приобретать земные черты [5, с. 82–83]. В Новгороде формируется культ Софии Премудрости, во Владимиро-Суздальском княжестве – культ Богоматери, в некоторых княжествах (как Чернигов и Рязань) – культ святых князей Бориса и Глеба [Там же, с. 95]. В XIII в. в изображении святых на иконах появляется диспропорция между центральной и боковой фигурами (как икона св. Ивана, Георгия и Власия), а для иконографии XIV в. характерно вторичное сближение с искусством Византии (т.н. «палеологовский стиль») [Там же, с. 102, 104–105]. Эти характеристики вполне можно учесть при трактовке изображений с нательных иконок данного периода.

По технологиям изготовления иконок можно выделить две основные техники – резьба (каменные иконки, иконки из кости) и литьё. Как литьё техника изготовления сложных украшений и предметов культа из цветных металлов была известна ещё с IX в., когда для литья использовались восковые формы (для одностороннего литья мелких предметов, с XII в. – двустороннего литья), особенно для изготовления амулетов-змеевиков [22, с. 245–250], к каменным формам переход был совершён в XII в. [Там же, с. 251]. До 1230-х гг. в среде русских мастеров практиковалось литьё форм украшений в технике зерни (украшение в подобной технике – серебряная трёхбусинная подвеска и каменная форма для отливки колтов –были обнаружены на Водянском и Увекском городищах соответственно) [12; 15, с. 106]. Дискуссионным вопросом является изготовление иконок из стекла, их происхождение связывают с подражанием более дорогим ранним оригиналам – резным иконкам из камня, изготавливаемым в X–XI в. в Византии [24, с. 170]. В это же время мастера осваивали и чеканку, известно начеканенное изображение архангела Михаила на шлеме князя Ярослава Всеволодовича, утерянном в ходе Липецкой битвы в 1216 г. [22, с. 291–292]. В XIII–XIV вв. после разорения ряда русских городов в ходе похода Бату в Восточную Европу украшения и предметы религиозного культа стали изготавливаться путём оттиска готовых вещей в глине, из которой делалась форма для отливки. В таких случаях могли рождаться новые сюжеты, поскольку для формы лицевой стороны бралась лицевая часть одного изделия, а для оборотной – другого изделия. Как следствие – появление ряда характерных черт сделанных в этот период изделий (смещение букв, смазанность, заплывшие рельефы изображений и др.) [Там же, с. 614–615].

Примером использования техники оттиска с готовых отлитых изделий могут послужить находки с Водянского городища – бронзовые иконки (см. табл. 3 на с. 63). На городище также было встречено только 3 иконки, одна –стеклянная, две – бронзовые. В 1972 г. была найдена маленькая прямоугольная стеклянная икона с изображением святого Николая. Этот иконографический тип часто встречается в русских древностя [11]. Аналогии иконки – две находки 1972 г. были встречены в Москве (во время раскопок на территории Зарядья), их датировка относится ко второй половине XIV в. [20, с. 84].

© Хохлова А.А., 2025

Таблица 3

Иконки, найденные на территории Водянского городища (по материалам М.Д. Полубояриновой и Е.П. Мыськова)

	Иконка № 1 (1969 г., руководитель раскопок – Г.А. Фёдоров-Давыдов)	Иконка № 2 (1972 г., руководитель раскопок – Г.А. Фёдоров-Давыдов)	Иконка № 3 (2005 г., руководитель раскопок – Е.П. Мыськов)
Способ изготовления	литьё, копия раннего оригинала	–	литьё, копия раннего оригинала
Форма	прямоугольная, с закруглённым верхом (киотчатой формы?)	прямоугольная, верхний правый угол сбит	прямоугольная, с закруглённым верхом (киотчатой формы?)
Материал	бронза	стекло (голубое, непрозрачное)	бронза
Изображение	изображение Распятия с предстоящими	св. Николай	изображение Распятия с предстоящими на лицевой стороне, на другой – четырёхконечный крест
Надписи	отсутствуют	N KO LA	ИС Х
Датировка	XIII в.	XII–XIV вв.	XIV в.
Размер	высота около 5 см, ширина около 4 см	1х1,5 см	высота 5,5 см
Местонахождение	п/м	п/м, у берегов водохранилища	раскоп I, пласт 4. Между постройками 1 и 2

В ходе статистического и сравнительного анализов нательных иконок удалось выявить также частоту изображений некоторых святых/сюжетов со святыми. Наиболее часто встречающимся святым на нательных иконках (после сюжетов со Спасителем и Богоматерью) оказался святой Георгий, пронзающий змея или в канонической форме – в рост (пример – находка в урочище Мошаик 1974 г.). М.Д. Полубоярinова отмечала, что образ святого Георгия на иконках традиционен для Руси и имеет византийские истоки [20, с. 122]. Имеются археологические подтверждения – византийская квадратная свинцовая иконка XII в. с изображением св. Георгия на коне из коллекции Государственного Эрмитажа [23]. Святой Георгий являлся патроном базилевсов Македонской династии, уже с XII–XIII в. стал изображаться на троне, после слияния иконографии Христа и императора [2, с. 291]. Для большей части населения Древней Руси историки видят несколько иное значение образа Георгия: в изображении Георгия-всадника кроется архетип древнего всадника-воина, отмыкающего весенние воды, связанного с плодородием земли [16, с. 19]. В русском искусстве канонический образ Георгия в рост встречается и в XIII в., в архитектуре – это барельефы с изображением святого, украшающие Георгиевский собор в Юрьеве-Польском (построен в 1230–1234 гг. по указу владимирского князя Святослава Всеволодовича) [8]. Здесь Георгий-Победоносец изображён будучи патроном владимирских князей, опирается на копьё и щит с эмблемой династии – вздыбленным барсом. Обнаруженные на территории золотоордынских поселений иконки с изображением св. Георгия не могут гарантировать происхождение их владельцев из числа жителей Владимиро-Суздальского княжества, но могут наталкивать нас на причастность части категории русского населения к этой территории, службе в этом месте или же к приобретению иконки с изображением св. Георгия в Суздальском Ополье.

Вызывает вопросы некоторое обстоятельство: как жители золотоордынских городов носили иконки? Исходя из того факта, что аналогии иконок, встречаемых на территории русских княжеств в сло-

© Хохлова А.А., 2025

ях XIII в., в городах Орды находят среди находок и XIV в., можно судить о том, что зачастую иконки сложной техники изготовления (каменные) могли храниться в семьях и передаваться по наследству. Иконки с ушком (наподобие бронзовых) жители носили, скорее всего, на гайтане, а каменные и стеклянные иконки обрамлялись дорогими оправами из драгоценных металлов, которые украшались сканью, гравировкой и чернью, или же цветными стёклами с драгоценными камнями. Зачастую в оправе каменные иконки носились в составе мониста: это подтверждают описания имущества и родительских благословений в духовных грамотах удельных и великих князей XIV–XV вв. [17, с. 45].

Остаётся ещё один вопрос: а было ли изготовление подобных предметов культа в самих золотоордынских городах? Этот факт уже давно известен в отечественной науке и подтверждается находками с Водянского и Увекского городищ [10, 11]: обе бронзовые иконки с Водянского городища были изготовлены путём оттиска копии с более раннего оригинала (находка 1969 г. имеет следы брака при изготовлении). В 1893 г. на Увекском городище была обнаружена односторонняя бронзовая прямоугольная иконка (см. рис. 2) со следами брака (4 отверстия) и с наличием отростка, свидетельства отливки этого изделия с более древней двусторонней иконки [20, с. 97].



Рис. 2. Бронзовая иконка со следами брака. Увекское городище

Всего на Укеке было обнаружено две иконки со следами производственного брака [9, с. 212].

Интересна и найденная в 2005 г. на Водянском городище нательная бронзовая иконка [13, с. 21]. На оборотной стороне иконы 2005 г., в отличие от экземпляра, найденного в 1969 г., имеется контурное изображение креста со слегка расширяющимися концами, выполненное чеканом [11, с. 257], а изображение Распятия на находке 2005 значительно хуже по качеству изготовления, контуры более нечётки (см. рис. 3). Множественный чекан мальтийского креста на оборотной стороне готового изделия – находки 2005 г. выполнен в технике канфарного рисунка и может быть связан с типом «иерусалимского креста», который изображался на христианских памятниках Руси раннего периода [6, с. 71–72].



Рис. 3. Бронзовая иконка с изображением Распятия. Водянское городище

© Хохлова А.А., 2025

В ходе исследования нательных иконок – находок Поволжья, Крыма и Кавказа мы можем сделать следующие **выводы**:

– Весь проанализированный материал был найден не в погребениях, а в культурном слое (рядом с постройками), что отчасти подтверждает мнение учёных об отсутствии обычая хоронить умерших православных вместе с предметами культа как на территории русских княжеств, так и в золотоордынском городе. Изредка встречаются захоронения, где присутствует нательный крестик, но такая черта погребального обряда нетипична.

– Чаще всего при изготовлении подобных иконок использовались техники литья и резьбы из камня (сланец, шифер) и кости (находка в Болгаре). На основе имеющейся только одной иконки, вырезанной из кости, по сравнению с более чем двумя десятками иконок из бронзы/меди/шифера/камня, можно предположить, что техника литья из металлов и гравирования для изготовления стеклянных иконок, а также изготовление резных иконок из камня было более доступно мастерам на территории самих русских княжеств. В городах Золотой Орды, вероятно, за неимением подобных форм, изготавливались иконки чаще всего с помощью отливки копии с более раннего оригинала. Иногда для литейном формы использовались стороны разных произведений металлопластики, из-за чего на иконках получались двусторонние изображения с нетипичными (как иерусалимский крест) / устаревшими (как змеевик) формами.

– Самой встречаемой на иконках фигурой оказался образ Спасителя. На иконках чаще изображались отдельные святые (св. Георгий, Николай, Стефан, Яков, Иоанн Предтечи, образ Богородицы), чем композиции святых (как Деисус, Жёны-мироносицы, семь угодников и др.), парное изображение, или чаще, чем Распятие. В зависимости от вида изображения можно гипотетически проследить и регион, где это изделие было куплено/изготовлено. Среди анализируемых иконок встречаются их аналогии из Севернорусской группы (Новгород: аналогия каменной иконки со св. Николаем из Укека – каменная иконка к. XIII – н. XIV вв.) и Южнорусской группы (Любеч: аналогия костяной иконки из Болгара – каменная иконка XIII в. с изображением св. Якова; Княжа Гора: аналогия каменной иконки со св. Георгием в рост из г. Мошаик – каменная иконка с изображением св. Георгия в рост XII в.) [17]. Примером «региональности» служит изображение Георгия Победоносца на коне, символ Владимирских князей, которого изображали на храмах Суздальской земли в эту же эпоху.

В целом, наблюдается тенденция того, что в золотоордынском ремесленном промысле среди христианского населения городов была практика изготовления иконок по более древним образцам (иконки Увекского городища), а также с привнесением новых технологических элементов (иконка с иерусалимским крестом на обороте – находка 2005 г. с Водянского городища). Изготовление иконок в городах Орды в XIV в. также подтверждает тезис о том, что власти не притесняли представителей других религий, поэтому не только священослужители, но, вероятно, и рядовое население могло хранить при себе предметы своего религиозного культа и изготавливать их.

Литература

1. Алпатов М.В. Древнерусская иконопись. [Электронный ресурс] URL: https://azbyka.ru/otechnik/ikona/drevnerusskaja-ikonopis/ (дата обращения: 15.10.2024).

2. Атанасов Г. Иконография образа «Святой Георгий на троне» в Средние века // Stratum Plus. Археология и культурная антропология. 2006. № 6. С. 290–296.

3. Бабенко В.А., Колесникова М.Е., Степанян Х.Р. Христианское население города Маджара и его округи по данным археологических и письменных источников // Oriental Studies. 2022. Т. 15. № 5. С. 904–918.

4. Бадеев Д.Ю. Христианские древности с территории ремесленно-торгового района золотоордынского Болгара // Земли родной минувшая судьба…: к юбилею Андрея Евгеньевича Леонтьева: сб. ст. М.: ИА РАН, 2018. С. 205–211.

5. Вагнер Г.К., Владышевская Т.Ф. Искусство древней Руси. М.: Искусство, 1993.

6. Губарева О.В. Иерусалимский крест в восточно-христианской традиции // Вестник Православ. Свято-Тихонов. гос. ун-та. Сер. 5. Вопросы истории и теория христианского искусства. 2015. № 4(20). С. 65–85.

7. Жилина Н.В. Волжская Булгария и Древняя Русь. Сравнительная характеристика убора из украшений XI–XIII вв. в реконструкциях // Поволжская археология. 2020. № 4(34). С. 125–144.

8. Зодчество Древней Руси. Фестиваль «Времена и Эпохи 2024», Москва // Интернет-сообщество «Русь Киевская». [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-71941140_68244 (дата обращения: 14.08.2024).

© Хохлова А.А., 2025

9. Кубанкин Д.А. Древнерусское население золотоордынского города Укека // Труды III (XIX) Всероссийского археологического съезда (Великий Новгород – Старая Русса, 24–29 окт. 2011 г.). Т. II. Средневековая археология Восточной Европы. СПб.: Изд-во ФГБУ науки «Институт истории материальной культуры Российской академии наук», 2011. С. 155–157.

10. Кубанкин Д.А. Русская община золотоордынского города Укек // Поволжская археология. 2012. № 1(1). С. 172–189.

11. Лапшин А.С., Лапшина И.Ю. Погребальный обряд и личные предметы христианского культа русского населения Водянского городища XIV в. // Археология Евразийских степей. 2018. № 4. С. 255–259.

12. Лапшин А.С., Мыськов Е.П. Исследования на Водянском городище в 2009–2010 гг. Волгоград: ООО «Царицынская полиграфическая компания», 2011.

13. Мыськов Е.П. Отчёт об археологических раскопках на Водянском городище в Дубовском районе Волгоградской области, проведённых Волго-Ахтубинской археологической экспедицией Волгоградского государственного педагогического университета в 2005 году // Фонд ЛИМК ВГСПУ. Волгоград, 2005.

14. Макаров Н.А., Федорина А.Н., Шполянский С.В. Исторические села как археологические памятники и структурные элементы средневекового расселения // Археология Суздальской земли = Arheology of the Suzdal' Country: в 2-х т. М.; Вологда: Древности Севера, 2023. С. 69–120.

15. Недашковский Л.Ф. Золотоордынский Укек и его округа. М.: Издат. фирма Восточная литература РАН, 2000.

16. Некрасова М.А. Образ всадника-воина – святого Георгия змееборца: его сакральный смысл в искусстве славянских народов как источника жизненных начал // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2009. Т. 185. С. 15–27.

17. Николаева Т.В. Древнерусская мелкая пластика из камня. XI–XV в. М.: Изд-во «Наука», 1983.

18. Обухов Ю.Д. Иконка с изображением Богоматери с Маджарского городища // Диалог городской и степной культур на евразийском пространстве: материалы IV Междунар. конф., посвящённой памяти профессора МГУ Г.А. Федорова-Давыдова. (30 сент. – 3 окт. 2008 г.). Азов: Изд-во Азовского музея-заповедника, 2009. Вып. 10. С. 400–407.

19. Пигарёв Е.М. Русские вещи из золотоордынской столицы – города Сарай ал-Джедид (к вопросу о расселении русских в золотоордынских нижневолжских городах) // Народы и религии Евразии. 2021. Т. 26. № 3. С. 49–66.

20. Полубояринова М.Д. Русские люди в Золотой Орде. М.: Изд-во «Наука», 1978.

21. Полубояринова М.Д. Русь и Волжская Булгария в X–XV вв. М.: Изд-во «Наука», 1993.

22. Рыбаков Б.А. Ремесло Древней Руси // Изд-во Академии Наук СССР, 1948. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc-207063281_631809548?hash=WSLKew8Ot6lt3YEjzt2pWpU5e2Fugk084DXld3rEH1k&dl=L1aPy9RP4OOPG6nBotbYj6eSqjb5txt5m3B4Y5vEiL0 (дата обращения: 02.08.2024).

23. Свинцовая иконка с изображением св. Георгия на коне // ГОСКАТАЛОГ.РФ. [Электронный ресурс]. URL: https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=30823450 (дата обращения: 06.01.2025).

24. Тимашкова Т.Г. Иконки-литики из Одесского археологического музея // Византийский временник. 1992. Т. 53. С. 168–170. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vremennik.biz/opus/BB/53/52870 (дата обращения: 04.01.2025).

ANASTASIYA KHOKHLOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE NEXT-TO-SKIN ICONS OF THE RUSSIAN SETTLERS IN THE GOLDEN HORDE

The analysis of peculiarities of different icons of the XIII–XIVth centuries, found out at the Golden Horde settlements of the Lower Volga region, the Crimea and the North Caucasus, is conducted. The production process is described. There are given some characteristics of the life of the Russian population of Ulus Dzhuchi.

Key words: *Ulus Dzhuchi, next-to-skin icon, technics, composition, sanctified.*

© Хохлова А.А., 2025

Искусствоведение

УДК 762.2

Н.Ю. ПАРФИРОВА
(parfi.nat0@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПЕЧАТНАЯ ГРАФИКА САМАРСКИХ ХУДОЖНИКОВ В СОБРАНИИ САМАРСКОГО ОБЛАСТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ. ОФОРТ*

Актуальность исследования определена потребностью в изучении регионального искусства Самарского края, в частности печатной графики. Степень изученности проблемы невелика. Несмотря на обширные исследования развития художественной жизни в регионе, о художниках-графиках Самарского края известно гораздо меньше, чем о художниках-живописцах. Новизна исследования состоит в определении круга самарских художников-графиков, работавших в техниках глубокой печати на основе коллекции Самарского областного художественного музея. Проведен анализ технических предпочтений мастеров печатной графики региона в период с 1930 по 2024 гг.

Ключевые слова: *печатная графика, глубокая печать, офорт, акватинта, сухая игла, Самара, Куйбышев, Самарский областной художественный музей.*

При проведении исследования был использован ряд источников: Государственный каталог музейного фонда РФ [4], статьи с официального сайта Самарского областного художественного музея [7], статьи самарского искусствоведа и научного сотрудника Самарского областного художественного музея В.А. Черновой [8], монография В. Володина «Из истории художественной жизни города Куйбышева. Конец XIX – начало XX века» [3], статьи в периодических изданиях о выставках современников.

Объектом исследования стал фонд произведений Самарского областного художественного музея. Был выделен ряд произведений печатной графики самарских художников и составлена их классификация по техникам. В статье рассмотрены эстампы, выполненные в технике глубокой печати – офорт. И хотя техника офорта была особенно популярна в СССР в 1980-е гг., в фонде музея хранятся работы художников, выполненные в Куйбышеве в довоенный период. Это Филипченко Борис Владимирович (работы «Цветущие деревья»**, «Берег Волги»***) и Волков Александр Иосифович.

Волков Александр, который в свое время был сотрудником куйбышевского отделения Окон ТАСС [7], а в 1930 гг. был членом объединения «Художник», известен в основном рисунками военной тематики. Однако в коллекции музея находятся офортные оттиски с изображением природы – «Пейзаж»**** и «Берег Волги»*****, выполненные в 1920–1940-е гг. Это традиционный реалистический пейзаж, созданный в технике травленого штриха, без создания дополнительных лессировочных тонов.

В работах Константина Федоровича Печуричко, выпускника Ташкентского художественного училища и Таллинского государственного художественного института, тематика и ее смысловая изобразительная трактовка довольно просты. В техниках глубокой печати художник работает в 1960–1970 гг. («Колхозный шорник»******, «В.И. Ленин на Жигулевской кругосветке»*******, «Марксистский кружок в Самаре»********). Необходимо отметить, что кроме простого травленого штриха, автор использу-

* Работа выполнена под руководством Филимоновой А.В., кандидата педагогических наук, профессора кафедры живописи, графики и графического дизайна ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

** Филипченко Б.В. «Цветущие деревья». 1935. Офорт. 14х17. СОХМ КП-11009.

*** Филипченко Б.В. «Берег Волги». 1935. Офорт. 13,5х15,5. СОХМ КП-11010.

**** Волков А.И. «Пейзаж». 1920–1940-е. Офорт. 30х22. СОХМ КП-9508.

***** Волков А.И. «Берег Волги». 1920–1940-е. Офорт. 14х19,5. СОХМ КП-9509.

****** Печуричко К.Ф. «Колхозный шорник». 1967. Офорт. 49,5х65. СОХМ КП- 9886.

******* Печуричко К.Ф. «В.И. Ленин на Жигулевской кругосветке». 1969. Офорт. 35,5х39,5. СОХМ КП- 15405.

******** Печуричко К.Ф. «Марксистский кружок в Самаре». 1969. Офорт. 34,5х47,5. СОХМ КП- 15407.

© Парфирова Н.Ю., 2025

ет технику акватинты, чтобы создать локальные тоновые пятна («Ночной вылет»*). В других работах, выполненных в технике сухой иглы, художник создает пустое графическое пространство, оставляя фигуры на белом фоне листа («Спецфизкультура»**, «Сверхзвуковики»***). В гравюрах «Совещание рационализаторов»****, «Кузнецы»***** Печуричко так же работает в рамках соцреалистической графики. Образы монументальны, статичны.

В технике офорта работал Пашкевич Владимир Максимович, выпускник Украинского полиграфического института им. И. Федорова. В собрании музея имеются его пейзажные работы «Волга у малой Рязани»****** и «Деревья были большие»*******. Последняя работа метафорична по своей сути.

«В восьмидесятые годы изменилось художественно-образное пространство графики, фантастически окрашенные образы – видения стали обживать новую реальность», – пишет искусствовед Валентина Чернова [8]. Этому доводу особенно отвечают многозначные метафоричные работы Конусова Валентина Михайловича и Панфильцева Николая Сергеевича.

Оттиски Конусова Валентина, выпускника Ленинградского училища им. В. Мухиной, «Затмение»********, «Грибная пора»********, «Или... Или... Пепел»******** проникнуты глубокой метафорой. Здесь нет сюжета, но есть символическая составляющая.

В офортах Панфильцева Николая Сергеевича, выпускника Орловского педагогического института, так же отсутствует сюжетный мотив. Композиции словно складываются из разных элементов, выстраивается как наслоение смысловых планов. «Мне нравился мелкий модуль в искусстве, когда из отдельных элементов создаются масштабные образы. Офорт дает такую возможность», – говорит мастер. Он также отмечал, что уметь фантазировать очень важно, работая в этой технике, иначе «можно впасть в натурализм» [1]. Мне нравился мелкий модуль в искусстве, когда из отдельных элементов создаются масштабные образы. Офорт дает такую возможность Его работы «Мутация I»******** и «Мутация II»******** – это полет мысли и фантазии.

Особое внимание привлекают офорты Бородачева Юрия Петровича, выпускника Ленинградского высшего художественно-промышленного училища им. В. Мухиной. В своих работах, выполненных во второй половине 1980-х годов, художник отражает простые темы повседневности. Он изображает людей, работу, семью, но при этом наполняет гравюры особым эмоциональным напряжением [8]. Обращаясь к критике В. Черновой, можно отметить, что обыденные сюжеты «выступают проекцией душевного состояния автора» [Там же]. Меланхоличный флер и «театральная зрелищность» [Там же] появляются на работах, благодаря созданию особого художественного пространства внутри композиции, светотеневым отношениям, неосязаемым иногда фантастическим фигурам и монохромной растяжке тона («На Волге»********, «Навигация»********, «Дочки»********, «Бродячие музыканты»********). Благодаря такой подаче, композиции похожи на изображение нереальных образов и видений. Словно все изображаемые сюжеты – это далекий печальный сон художника («Моя собака больна»********, «Мои герои»********, «Прощание»********).

* Печуричко К.Ф. «Ночной вылет». 1965. Офорт. Акватинта. 52х80. СОХМ КП- 9786.
** Печуричко К.Ф. «Спецфизкультура». 1967. Сухая игла. 47,5х72,5. СОХМ КП- 9785.
*** Печуричко К.Ф. «Сверхзвуковики». 1965. Акватинта. Сухая игла. 58х73. СОХМ КП- 9784.
**** Печуричко К.Ф. «Совещание рационализаторов». 1974. Офорт. 74,7х59,5. СОХМ КП-14644.
***** Печуричко К.Ф. «Кузнецы». 1974. Офорт. 74,5х59,5. СОХМ КП- 14643.
****** Пашкевич В.М. «Волга у малой Рязани». XX век. Офорт. 26х35. СОХМ КП-14631.
******* Пашкевич В.М. «Деревья были большие». 1982. Офорт. 43х47. СОХМ КП-13436.
******** Конусов В.М. «Затмение». 1984. Офорт. 39,0х28,2. СОХМ КП-12277.
******** Конусов В.М. «Грибная пора». 1984. Офорт. 42,5х30,0. СОХМ КП-12278.
******** Конусов В.М. «Или... Или... Пепел». 1986. Офорт. 63х78,5. СОХМ КП- 14646.
******** Панфильцев Н.С. «Мутация I». 1991–1992. Офорт. 40,0х45,0. СОХМ КП- 11673.
******** Панфильцев Н.С. «Мутация II». 1991–1992. Офорт. 40,0х45,0. СОХМ КП- 11674.
******** Бородачев Ю.П. «На Волге». 1986. Офорт. 33,7х51. СОХМ КП- 11248.
******** Бородачев Ю.П. «Навигация». 1986. Офорт. 35х46,7. СОХМ КП- 11246.
******** Бородачев Ю.П. «Дочки». 1988. Офорт. 46,7х36. СОХМ КП- 11249.
******** Бородачев Ю.П. «Бродячие музыканты». 1987. Офорт. 43х31. СОХМ КП- 12422.
******** Бородачев Ю.П. «Моя собака больна». 1987. Офорт. 36х47,5. СОХМ КП- 11250.
******** Бородачев Ю.П. «Мои герои». 1988. Офорт на цинке. 33,7х52,5. СОХМ КП- 11247.
******** Бородачев Ю.П. «Прощание». 1985. Акватинта. Офорт. 34,4х31. СОХМ КП- 12419.

© Парфирова Н.Ю., 2025

Щеглова Станислава Леонидовича можно назвать самым «поздним» самарским графиком из всех представленных, чьи работы хранятся в собрании СОХМ. Как говорил сам художник: «В офорте сегодня я остался в Самаре один» [2]. Автор сделал большой цикл графических работ, посвященных родному городу и главным архитектурным сооружениям. В гравюрах предстает идеальный образ культурной Самары, нарядной и ухоженной («Польский костёл в Самаре»*, «Уголок старой Самары. Драмтеатр»**, «Единоверческая и лютеранская церкви»***, «Дворец культуры, оперный театр, художественный музей в Самаре»****). Художника привлекают улицы старого города с ее колоритными дореволюционными домиками. Он старается сохранить их в своих работах, пока застройка современными зданиями не уничтожила старинное культурное наследие [Там же].

Таким образом, печатная графика региона особенно активно развивалась в советский период. В различных техниках глубокой печати работали Ю.П. Бородачев, А.И. Волков, В.М. Конусов, Н.С. Панфильцев, В.М. Пашкевич, К.Ф. Печуричко, С.Л. Щеглов, Б.В. Филипченко. В 1960–1980-е гг. художники Куйбышева не отставали от общих тенденций искусства позднего советского времени. Темы и техника куйбышевских графиков во многом вторили веяниям социалистической философии, что можно понять, изучив линогравюру и ксилографию самарских художников. В офорте авторы отражали личные, интимные смыслы. Это происходило в условиях изменения художественно-образного пространства графики 1980-е годы. В работах художников также стала проявляться свобода в технике и манере изображения.

В процессе исследования состояния графики в регионе мы сделали вывод, что к концу XX в. в Самаре не сложилась собственная школа печатной графики. Безусловно, по коллекции Областного художественного музея нельзя полно судить о творчестве перечисленных художников-графиков. В работах нет единства стиля, мотивов, образов (если не учитывать общесоветские течения). Это можно объяснить довольно поздним зарождением художественной жизни в городе, а также отсутствием крупных художественных учебных заведений и недостаточным количеством печатных мастерских. Для образования собственной региональной школы графики городу нужно больше времени и активной непрекращающейся работы в этой сфере местных художественных деятелей.

Литература

1. Вадим Карасев, Марина Баркова Жигулевские легенды и самарские мотивы: в областном центре проходит выставка Николая Панфильцева // Сетевое издание «Информационное агентство СОВА». [Электронный ресурс]. URL: https://sovainfo.ru/news/zhigulevskie-legendy-i-samarskie-motivy-v-oblastnom-tsentre-prokhodit-vystavka-nikolaya-panfiltseva/ (дата обращения: 05.08.2024).

2. Вадим Карасев Станислав Щеглов: «В офорте сегодня я остался в Самаре один» // Сетевое издание «Информационный портал «Волга Ньюс». [Электронный ресурс]. URL: https://volga.news/article/436896.html (дата обращения: 05.08.2024).

3. Володин В.И. Из истории художественной жизни города Куйбышева: Конец XIX – начало XX века. М.: Сов. художник, 1979.

4. Государственное бюджетное учреждение культуры «Самарский областной художественный музей» // Государственный каталог Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://goskatalog.ru/portal/#/collections?museumIds=2249&imageExists=null (дата обращения: 05.08.2024).

5. Плетнёва Г.В. Художники Куйбышева // Художник. 1979. № 10. [Электронный ресурс]. URL: https://sovjiv.ru/news/1106 (дата обращения: 05.08.2024).

6. Савкина А.А. Индустриальная тема в Самарском пейзаже 1950–1970-х гг. // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. № 5-2. С. 571–575.

7. Самарский областной художественный музей: [сайт]. URL: https://artmus.ru/?sa=X&ved=2ahUKEwiQmezIouWGAxVeS5EFHXDvC8IQyK4DegQIAxAp.

8. Чернова В.А. Графики Самары. [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/c/chernowa_w_a/grafikisamarynasledie.shtml (дата обращения: 05.08.2024).

* Щеглов С.Л. «Польский костёл в Самаре». 1988. Офорт. 39х32. СОХМ КП- 12091.

** Щеглов С.Л. «Уголок старой Самары. Драмтеатр». 1989. Офорт. 34х43,5. СОХМ КП- 12097.

*** Щеглов С.Л. «Единоверческая и лютеранская церкви». 1992. Офорт. 35х38. СОХМ КП- 12101.

**** Щеглов С.Л. «Дворец культуры, оперный театр, художественный музей в Самаре». 2004. Офорт. 29,8х39,7. СОХМ КП- 13649.

© Парфирова Н.Ю., 2025

NATALYA PARFIROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PRINTED GRAPHICS OF SAMARA ARTISTS IN THE COLLECTION OF SAMARA ART MUSEUM. CALLIGRAPHIC ETCHING

The urgency of study is defined by the necessity in studying the regional art of the Samara region, particularly the printed graphics. The degree of the issue's study is limited. In spite of the detailed studies of development of artful life in the region, the graphics artists of the Samara region are less known than the picture drawers. The originality of the study is to define the circle of the Samara graphics artists, working with intaglio printing on the basis of the collection of Samara Art museum. There is conducted the analysis of the techniques preferences of the regional masters of the printed graphics in 1930–2024.

Key words: *printed graphics, intaglio printing, calligraphic etching, aquatint, dry needle, Samara, Kuibyshev, Samara Art museum.*

© Парфирова Н.Ю., 2025

Методика дошкольного и начального образования

УДК 373.3

Н.Л. БЕХ
(behnadezda19@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ О ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Представлены и проанализированы результаты диагностической работы, направленной на выявление уровня сформированности знаний по изучению простого предложения на уроках русского языка в начальной школе. Анализ результатов исследования позволяет понять причины трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники при освоении простого предложения.

Ключевые слова: *простое предложение, изучение простого предложения, младшие школьники, экспериментальное исследование, диагностика, урок русского языка.*

Одним из основных компонентов грамматической системы языка является структура предложения, а именно – простого предложения, т. к. только с его помощью можно создавать более сложные синтаксические конструкции. Грамматическая система любого языка является довольно устойчивой категорией, но предложение, его структура и основные формы остаются наиболее стабильными элементами языка и сохраняются на протяжении долгих лет.

Актуальность изучения простого предложения в начальной школе обусловлена его фундаментальной ролью в развитии грамотной речи и письма. Понимание его структуры – основа для построения сложных предложений и текстов. Освоение различных типов простых предложений развивает связную речь и коммуникативные навыки, закладывая фундамент для дальнейшего изучения синтаксиса. Анализ структуры простого предложения способствует развитию логического мышления и формированию необходимых компетенций, соответствующих современным образовательным стандартам. Важно также учитывать, что «точная, четкая, лаконичная и связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, успешно справляться с учебным процессом, тем самым включая его в активный процесс коммуникации» [3, с. 37].

Изучением простого предложения занимались такие лингвисты, как Ф.И. Буслаев, Р.М. Гайсина, П.А. Лекант, Д.Н. Овсянико-Куликовский, А.М. Пешковский, А.А. Потебня [1, 2, 4, 6, 8, 9]. Вопросы методики изучения простого предложения описаны в работе М.Р. Львова, В.Г. Горецкого и О.В. Сосновской, а также в трудах Т.Г. Рамзаевой, И.П. Распопова, Г.А. Фомичевой и др. [5, 10, 11, 13].

Лингвисты предлагают разные определения предложения, достаточно полные, емкие, включающие многочисленные аспекты этого грамматического понятия. Нас же интересует методическая сторона вопроса, касающаяся освоения простого предложения младшими школьниками. В связи с этим, обратимся к работе М.Р. Львова, В.Г. Горецкого и О.В. Сосновской, в которой подчеркивается, «работа над предложением имеет прямой выход в развитие речи учащихся, то есть в творческую деятельность, поэтому в её систему следует включать свободное составление текста, поиски наилучшего выражения мысли и чувства» [5, с. 215].

Т.Г. Рамзаева и М.Р. Львов отмечает, что тема «Предложение» является «сквозной», поскольку изучается младшими школьниками в течение нескольких лет, начиная с периода обучения грамоте. При этом знания учащихся о признаках предложения постоянно пополняются: «от элементарных представлений о предложении как единице речи, выражающей мысль» [10, с. 332] до понимания текста, который состоит из предложений.

* Работа выполнена под руководством Бурмистровой Е.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Бех Н.Л., 2025

Это соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, в котором отмечается, что простое предложение изучается в начальной школе с периода обучения грамоте и является важной частью всего обучения младшего школьника. Таким образом, среди вопросов, которые требуют дальнейшего совершенствования в методике преподавания русского языка, особое место занимает работа над изучением простого предложения в начальных классах [12].

С целью выявления уровня сформированности знаний о простом предложении у младших школьников на уроках русского языка нами была подготовлено и проведено диагностическое исследование в МКОУ «Верхнекардаильская СШ». В данном исследовании принимали участие учащиеся 4-го класса в количестве 8 человек.

Для определения уровня знаний детей о простом предложении мы разработали диагностический материал и предложили школьникам в виде бланка с 5 заданиями. Каждое из заданий решало определенную задачу исследования. Нами был проведён анализ выполненных младшими школьниками заданий, результаты которого позволили определить возможные причины допущенных учащимися ошибок и спрогнозировать рекомендации для их исправления.

В задании № 1 проверяется умение учащихся выделять в структуре предложения главные члены и отличать их от второстепенных. Из 8 человек справились с заданием 2 обучающихся. Мы предполагаем, что такой низкий результат связан с недостаточным освоением темы о главных и второстепенных членах предложения.

Задание № 2 проверяет умение не только разграничивать главные и второстепенные члены предложения, но и определять их частеречную принадлежность. Данное задание верно выполнили 6 человек, а 2 учащихся не справились. Такой результат свидетельствует о том, что большинство детей в классе освоило дифференциацию главных и второстепенных членов предложения, но некоторые сталкиваются с трудностью в определении частей речи.

Задание № 3 проявляет способность учеников определять связь слов в предложении, а также умение составлять предложения из набора слов. С этим заданием справились 7 учащихся из 8. Данный итог может свидетельствовать о том, что многие дети в классе знают, как найти связь между словами, словосочетаниями и составить предложение.

В задании № 4 отражено умение учащихся понимать, что такое предложение, соблюдать интонацию конца предложения и умение его записывать. Мы выясняли, как младшие школьники могут делить поток речи на предложения и оформлять их в письменной речи. Справилось с заданием всего 6 человек, не смогли выполнить 2 ученика. Отрицательный результат говорит о том, что не все дети понимают смысловую связь в предложении.

В задании № 5 определяется умение систематизировать знания учеников о простых предложениях, главных и второстепенных членах, умение находить простые предложения в тексте. Задание правильно выполнили 2 ученика из 8. Такой результат еще раз подтверждает мысль о том, что большинство детей в классе не освоили умение выделять грамматические основы в предложении.

На гистограмме мы представили количество выполненных и невыполненных заданий (см. рис. 1).

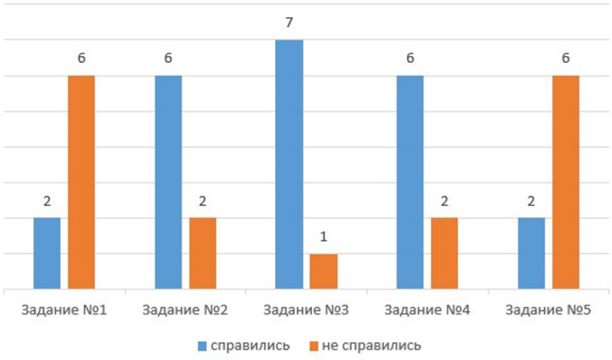


Рис. 1. Результаты диагностики

© Бех Н.Л., 2025

В ходе нашего исследования мы смогли оценить уровень знаний о простом предложении на уроках русского языка, который мы определили, как средний (50%) (см. рис. 2). Данный результат указывает на то, что большинство младших школьников 4-го класса (4 человека из числа участников исследования) допускают ошибки при определении и выделении главных членов предложения, но при этом учащиеся различают главные и второстепенные члены предложения, выделяют в предложениях словосочетания, распознают предложения с однородными членами, находят в них однородные члены, составлять предложения с однородными членами и используют их в речи.

Высокий уровень составляет 37%. Такой результат был выявлен у (3 человека из числа участников исследования). Эти учащиеся могут определять и выделять главные члены предложения, анализировать предложение, выделять в нём наиболее существенные компоненты, устно объединять главные члены предложения при помощи аналитических умений и по существенным признакам.

Меньшая часть класса (1 человек из числа участников исследования), что составляет 13%, имеет низкий уровень сформированности знаний по изучению простого предложения. Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся допускают много ошибок в предложении, не могут найти главные члены предложения. Они испытывают сложности в формулировании простого предложения. Также при написании сочинений и изложений школьники затрудняются определять границы предложений, пропускают союзы, заменяют их, допускают нарушения норм согласования и управления.

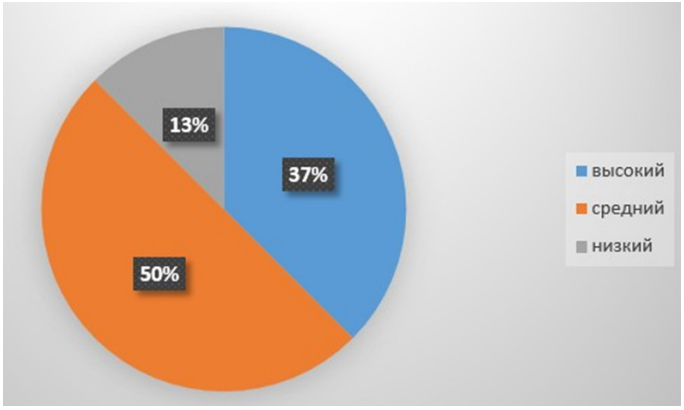


Рис. 2. Результаты диагностики

Ориентируясь на трудности у младших школьников при изучении простого предложения, мы подобрали рекомендации, которые бы позволили ученикам справляться со сложностями.

Основываясь на опыте В.В. Перевозчиковой [7], мы указали следующие типы заданий, которые помогут ученикам понять особенности простого предложения:

1. Распространение предложения. Например, у нас в предложении имеется только грамматическая основа. Для распространения этого предложения нам необходимо выделить подлежащее и сказуемое, а затем задать вопросы: «Какое слово можно добавить, чтобы уточнить, когда/как/где происходило действие? Каким членом предложения выражено данное слово?», «От какого члена предложения это слово будет зависеть?» Можно задать и другие вопросы, которые также помогут распространить предложение.

2. Восстановление деформированного предложения. Сначала необходимо найти главные члены предложения (подлежащее и сказуемое). Для этого мы задаём вопросы: «О ком идёт речь в предложении?», «Что известно о нём известно?». Далее мы задаём уточняющие вопросы от подлежащего и от сказуемого, которые подходили бы по смыслу. Таким образом из слов мы составляем словосочетания, а уже их них – предложение.

© Бех Н.Л., 2025

3. Деление сплошного текста на предложения. Выполнения такого задания предполагает первоначальное чтение текста «про себя», а затем тихо вслух, что позволяет определить количество предложений по законченной мысли.

4. Анализ предложения и составление его схемы по определенному алгоритму: (1) внимательное чтение предложения, (2) выделение в нем основы, (3) выделение второстепенных членов, которые уточняют подлежащее, (4) выделение второстепенных членов, поясняющих сказуемое.

5. Составление предложения по картинке, опорным словам, по определённой схеме или по вопросам. Например, ~~~~ ==== ____. Где? Что делают? Кто? Такое задание поможет младшим школьникам для развития связной речи.

6. Для формирования умений последовательно излагать свои мысли, определять причинно-следственные связи, а также для понимания структуры предложения автор предлагает прием составления рассказа с анализом предложений определенной структуры. При таком подходе последовательно выделяются предложения, начинающиеся с подлежащего, сказуемого или второстепенного члена. Затем с учащимися обсуждаются причины, связанные с использованием такого порядка слов в предложении [7].

Изучение простого предложения лучше всего проводить в игровой форме. Так, при включении свободного составления текста и поиска наилучшего выражения мысли и чувства развиваются творческие способности учащихся [5, с. 215].

Таким образом, проведенное нами диагностическое исследование позволило выявить проблемы, возникающие у младших школьников при изучении простого предложения, а также предложить методические рекомендации, которые помогли бы восполнить недостающие знания и навыки детей по изучению простого предложения. Поскольку одной из ключевых задач уроков русского языка в начальной школе является развитие у учеников навыка осознанного использования предложений для передачи своих мыслей, важно применять различные виды упражнений, которые способствуют осмыслению понятий, связанных с предложениями, а также помогают закрепить знания о них. Необходимо также создавать условия для практического применения знаний о простом предложении, что поможет учащимся лучше ориентироваться в использовании предложений в письменной и устной речи. Работа с предложениями должна стать неотъемлемой частью учебного процесса, чтобы обеспечить учащимся уверенное владение этим навыком и готовность к дальнейшему обучению.

Литература

1. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка: в 2-х ч. Ч. 2. Синтаксис. М.: Изд-во Юрайт, 2025.
2. Гайсина Р.М. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: Теория, схемы и образцы анализа. М.: Высшая школа, 2010.
3. Королёва А.М. Развитие речи младших школьников при изучении простого предложения // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 5(46). С. 37–40. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1665573982.pdf (дата обращения: 08.12.2024).
4. Лекант П.А., Диброва Е.И., Касаткин Л.Л. [и др.] Современный русский язык. 5-е изд. М.: Изд-во Юрайт, 2025.
5. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 3-изд, стер. М.: Издат. центр «Академия», 2007.
6. Овсянико-Куликовский Д.Н. Синтаксис русского языка. СПб.: Издание И.Л. Овсянико-Куликовской, 1912.
7. Перевозчикова В.В. Упражнения на развитие логического мышления на примере темы «Предложение» // Начальная школа плюс – минус до и после. 2007. № 10. С. 14–17.
8. Пешковский А.М. Научные достижения русской учебной литературы в области общих вопросов синтаксиса. Прага: Гос. изд-во, 1931.
9. Потебня А.А. Мысль и язык. Избранные работы. М.: Изд-во Юрайт, 2025.
10. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Юрайт, 1972.
11. Распопов И.П. Строение простого предложения в современном русском языке. М., 2013.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Новая редакция). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/53238.html/ (дата обращения: 28.09.2024).
13. Фомичева Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. М.: Просвещение, 1981.

© Бех Н.Л., 2025

NADEZHDA BEKH
Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXPERIMENTAL STUDY OF DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE ABOUT SIMPLE SENTENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The results of the diagnostic work, directed to revealing the level of development of knowledge about the study of simple sentence at the lessons of the Russian language at primary school are presented and analyzed. The analysis of the study's results allows to understand the reasons of the difficulties, the younger schoolchildren face in the process of mastering the simple sentence.

Key words: *simple sentence, study of simple sentence, younger schoolchildren, experimental study, diagnostics, lesson of the Russian language.*

© Бех Н.Л., 2025

УДК 373.3

И.И. ГАПОЧЕНКО, О.В. НАУМЕНКО
(gapochenko.inna@yandex.ru, naymenkoov@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ «НА ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ»

Рассматривается методическая проблема формирования умений младших школьников в решении простых и составных задач с тройкой пропорциональных величин: производительность, время работы и работа. Предлагается авторская модель поэтапного обучения решению текстовых задач «на производительность» в начальной школе и проект знакомства младших школьников с основными понятиями темы.

Ключевые слова: *учитель, работа, производительность, текстовая задача, младший школьник, этап обучения.*

Одной из важных задач начального курса математики является выработка у младших школьников навыков и умений в решении текстовых математических задач. Это умение помогает детям освоить систематический подход к решению проблем, а также развивает их логическое мышление, что полезно не только в математике, но и в решении задач повседневной жизни, т. е. для формирования математической грамотности учащихся.

Согласно требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), младшие школьники должны уметь решать текстовые задачи разных видов как простые, так и составные [6], поэтому в Федеральной рабочей программе начального общего образования по математике для начальной школы выделяется отдельный раздел «Текстовые задачи», в ходе изучения которого у учащихся должны быть сформированы общие умения в решении текстовых задач, в том числе и с пропорциональными величинами [8, п. 3.1].

По определению Л.П. Стойловой и А.П. Пышкало, «текстовая задача есть описание некоторой ситуации (ситуаций) на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между его компонентами или определить вид этого отношения» [7, с. 234].

А.В. Белошистая так же текст задачи рассматривает как словесную модель реальной действительности и уточняет, что «под задачей в начальном курсе математики подразумевается специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами», при этом ситуация обязательно содержит определённую зависимость между этими численными компонентами [1, с. 5].

Л.М. Фридман призывает особое внимание уделять сюжетным задачам, понимая под ними «задачи, в которых описан некоторый жизненный сюжет (явление, событие, процесс), с целью нахождения определённых количественных характеристик или значений». Он отмечает, что сюжетные задачи – «это наиболее древний вид школьных задач, который всегда широко использовался и будет использоваться в обучении математике» [9, с. 3].

Н.Б. Истомина подчёркивает, что «при обучении младших школьников математике решению сюжетных задач следует уделять большое внимание, что обусловлено следующим:

1. В сюжетах находят отражение практические ситуации, имеющие место в жизни ребёнка и это помогает ему осознать реальные количественные отношения между различными объектами (величинами) и тем самым углубить и расширить свои представления о реальной действительности.

2. Решение сюжетных задач позволяет ребёнку осознать практическую значимость тех математических понятий, которыми он овладевает в начальном курсе математики» [3, с. 198].

Задачи «на производительность» относятся к числу сюжетных практикоориентированных задач, которые люди решают в своей жизни на протяжении многих веков, поэтому включение их в содержание программы начального математического образования закономерно [8].

© Гапоченко И.И., Науменко О.В., 2025

Чаще задачи «на производительность» определяют как задачи с тройкой взаимосвязанных пропорциональных величин «производительность-время-работа». Задачи «на производительность» характеризуются наличием в них вопросов, связанных с оценкой эффективности или результативности определенного процесса, системы или компонента. В них требуется дать количественную характеристику и оценить успешность реализации задачи на основе измеряемых показателей результативности. Как отмечено выше, эти задачи имеют большую практическую направленность и связаны с реальными ситуациями, в которых необходимо быстро просчитать результаты или принять решение на основе математических данных.

Различают простые и составные задачи «на производительность», стандартные и нестандартные, с достаточным, избыточным или недостаточным числом данных и др. Младшим школьникам доступны к решению все простые задачи (на нахождение производительности, на нахождение работы, на нахождение времени работы) и ряд составных задач, в том числе: на совместную работу, на четвертое пропорциональное, на нахождение неизвестного по двум разностям, на пропорциональное деление и др.). Введение в содержание обучения младших школьников текстовых задач «на производительность», является важным шагом в развитии математического образования учащихся, а именно формирования математической грамотности и практикоориентированности математики.

Однако педагоги начальной школы отмечают, что многие школьники плохо справляются с решением задач «на производительность». По нашему мнению, причины сложности освоения младшими школьниками приёмов решения этих задач заключаются в отсутствии системности их изучения, частой формализации. Кроме того, основное понятие «производительность» является производной величиной, измеряемой не основными мерками, а чаще вычисляемой по заданным основным величинам – времени и работе, где величина «работа» не имеет единых единиц измерения, и, следовательно, у производительности они отсутствуют.

При этом методическая система изучения производительности в начальной школе и обучения решению сюжетных задач с тройкой пропорциональных величин «производительность-время-работа» в научно-методической литературе практически не описана. Производительность в своих учебниках рассматривают такие авторы, как Б.П. Гейдманм, Т.Е. Демидова, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон, А.Л. Чекин [3]. Однако в УМК «Школа России» (авт. М.И. Моро и др.) [4, 5], наиболее распространённом в настоящее время, отсутствует чёткая система формирования представлений учащихся о задачах «на производительность» и методах их решения. Так, каждому учителю, обучающему младших школьников по учебникам этого УМК, приходится самостоятельно искать путь и средства достижения планируемых ФГОС НОО результатов в части обучения решению задач «на производительность».

Опираясь на анализ имеющихся теоретических исследований, опыт учителей и личный практический опыт, мы предлагаем следующую систему уроков обучения младших школьников решению задач «на производительность»:

1-й урок – введение понятий «производительность» как скорость выполнения работы и «работа» как результат за некоторое время. Решение простых задач на нахождение производительности, времени работы и работы, например:

1) Мама за 1 минуту лепит 5 пельменей. Сколько пельменей она слепила за 10 минут?
2) Паша вырезал за 5 дней 40 снежинок. С какой скоростью (производительностью) он работал?
3) Токарь изготавливает за час 3 детали. Сколько времени ему потребуется на изготовление 27 таких деталей?

Знакомство с формулами задач, связывающих эти три величины.

2-й урок – знакомство с составными задачами общего вида «н производительность», например: «Паша решил потренироваться. Сначала решил 20 примеров со скоростью 2 примера в минуту, а потом 3 задачи со скоростью 1 задача за 5 минут. Сколько времени потратил Паша на математичес-

© Гапоченко И.И., Науменко О.В., 2025

кую тренировку?» или «Паша за час успевает прополоть 2 грядки, а Света – 3. Сколько всего грядок прополют дети, если Света работала 2 часа, а Паша – 4?».

3-й урок – на нахождение четвёртого пропорционального, например: «За 5 дней рабочие собрали 100 кг овощей. Сколько кг овощей они собрали за 3 дня, если каждый день собирали овощей поровну?».

4-й урок – на нахождение неизвестного по двум разностям, например: «За время работы мастер изготовил на 20 деталей больше, чем его ученик. Сколько деталей сделал каждый, если они работали одинаковое время и мастер успевал за час делать на 15 деталей, а его ученик – 10?».

5-й урок – на пропорциональное деление, например: «Мастерица и её ученица на вязальной машине за одинаковое время связали 48 шапочек. Сколько связала каждая, если мастер за час может связать 4 шапочки, а её ученица – только 2?»

6-й урок – на совместную работу, например: «Маша вырезает за час 12 снежинок, а Паша – 15. Сколько снежинок вырежут Маша и Паша вместе за 2 часа?».

7-й урок – на наполнение сосудов, например: «В бочку по одной трубе поступает вода со скоростью 10 л в минуту, а из другой трубы вода выливается на полив со скоростью 6 л в минуту. Наполнится ли бочка за 15 минут, если её вместимость 80 литров?»

П.В. Бондаренко в своём исследовании подчёркивает как важно с самого первого урока формировать представление о производительности как скорости выполнения работы. При этом, по её мнению, «задачи “на работу” должны изучаться до изучения задач «на движение», но близко к ним, т. к., с одной стороны, они более понятны – производительность осязаема и видима (выполненную работу за единицу времени можно видеть), с другой стороны – производительность=скорость выполнения работы и все типы задач начального курса математики с величинами скорость-время расстояние решаются теми же приёмами, что и задачи “на работу”». Кроме того она предлагает включать в содержание обучения и занимательные задачи с величинами производительность-время-работа [2, с. 26].

Соглашаясь с П.В. Бондаренко [2], добавим, что с первого урока знакомства с производительностью необходимо у младших школьников формировать представление о том, что нет единой единицы измерения производительности и единой системы мер для неё (ввиду того, что эта величина производная); нет единых приборов для измерения производительности; величины «производительность», «время» и «работа» связаны пропорциональными зависимостями.

При этом педагогу не стоит увлекаться формулами работы и требовать от учащихся запоминания формул, связывающих производительность, работу и время её выполнения. Гораздо важнее, чтобы учащиеся поняли сущность процесса работы и зависимость результата от производительности и времени работы.

Предлагаем эти уроки в 3-м классе организовать с помощью коллективно-распределительной деятельности, с учётом дифференцированного подхода и проблемно-поискового метода. Задача учителя: доказать ученикам, что задачи на производительность сможет решить каждый ученик.

Рассмотрим такую организацию на примере урока открытия новых знаний. Учащиеся заблаговременно разделяются на 3 условных группы:

1) теоретики (углубленный или продвинутый уровень в решении текстовых задач) будут выдвигать гипотезы;

2) конструкторы (средний уровень в решении текстовых задач) будут моделировать ход решения проблемы (задачи);

3) практики (базовый уровень и низкий уровень в решении текстовых задач) будут вычислять и проверять, согласно предложенному плану.

Затем образуются 4–6 команд (по 6 чел.), в каждой из которых есть представители от каждой группы в равной степени. Далее работа строится по общепринятым этапам изучения величины:

1 этап. Выяснение и уточнение представлений школьников о данной величине (обращение к опыту ребенка). Учитель предлагает каждой команде с равным числом участников за 1 минуту

© Гапоченко И.И., Науменко О.В., 2025

в программе тестирования на ноутбуке решить как можно больше примеров на устные вычисления или в специальном бланке, записывая только ответы. По истечении времени команды озвучивают число решённых верно примеров.

– Какая команда решила больше? А почему? (Они решали = работали быстрее).
– Ребята, о тех, кто работает быстрее, говорят, что у них больше или выше производительность.
– Слышали ли вы это слово раньше?
– В каком случае можно говорить о производительности (когда речь о работе)
– Определите тему сегодняшнего урока (производительность, работа).

2 этап. Сравнение однородных величин (визуально, с помощью ощущений, наложением, приложением, путем использования различных мерок).

Учитель каждой команде даёт пакет из трёх заданий на 3 минуты:

1. Какая полоска длиннее и на сколько см?
2. Что тяжелее: ручка или тетрадь? Как проверить?
3. Маша и Дима вырезают снежинки. Кто больше вырежет за 15 минут?

По истечении времени представители каждой команды поясняют свой ответ на один из вопросов:

1) полоски визуально отличаются и наложением можно определить более длинную, а линейкой замерить разницу;

2) на глаз тяжело судить о массе, да и навскидку тоже. Вывод: можно сравнить на весах;

3) проблема: не знаем скорости работы.

Учитель подводит детей к важности новой величины и одновременно невозможности её сравнить и измерить известными способами.

3 этап. Знакомство с единицами измерения данной величины проводим на простых задачах, предложив их командам к рассуждению:

1) Представь, Маша и Дима для украшения ёлки сделали по 18 бумажных фонариков. Маша сделала эти фонарики за 2 часа, а Дима за 3 часа. Кто работал быстрее – Маша или Дима? Кто делал за час большее число фонариков? Ответ: Быстрее работала Маша, потому что Маши 18:2=9 (ф/ч), а у Димы 18:3=6 (ф/ч).

2) Мама и бабушка лепили пельмени. Мама сделала 80 пельменей за 20 минут, а бабушка 45 пельменей за 15 минут. Как узнать, кто работал быстрее – мама или бабушка? У кого из них производительность больше или другими словами, чья скорость выполнения работы быстрее? Ответ: производительность мамы или, другими словами, скорость выполнения её работы: 80:20=4 (шт./мин), бабушки: 45:15=3 (шт./мин), 4 > 3, значит, бабушка работала быстрее мамы.

3) Какая будет твоя производительность (скорость выполнения работы), если за 2 часа ты можешь решить 8 сложных задач? Ответ: Всю выполненную работу надо разделить на время, получаем: 8:2=4 (задач/ч).

Напомним, что роли в команде распределены, но все ученики взаимодействуют. Обобщающий вопрос учителя: «Как думаешь, в чём же у нас измеряется производительность (скорость выполнения работы)?». Младшие школьники приходят к пониманию, что единой системы мер производительности нет. Ответ учащихся: производительность (скорость выполнения работы) измеряется количеством единиц выпускаемой продукции за определённую единицу времени.

4 этап. Формирование измерительных умений и навыков, где уже производительность не измеряют какой-то единой меркой, а вычисляют. Учитель отмечает: «Ребята, сегодня цель этого урока – установить, какие величины описывают процесс выполнения работы, и установить взаимосвязь между ними». Педагог предлагает учащимся сформулировать сначала правило вычисления производительности, а затем записать его с помощью формулы. Школьники справляются с первой частью задания, но испытывают затруднения с формулой, т. к. не знают обозначений работы и производительности.

© Гапоченко И.И., Науменко О.В., 2025

Далее учитель знакомит учащихся с буквенными обозначениями работы, времени и производительности, и школьники выдвигают гипотезы по формуле. Проверить гипотезы можно по справочному материалу, данному учителем на экране.

Команды получают новое задание на соответствие: подобрать к 6 простым задачам формулы для их решения. Во время обсуждения ученики проговаривают правила, основанные на взаимосвязи величин: «чтобы найти…., нужно…». После обсуждения каждая команда решает задачи, распределив их между членами команды. Команды называют решение и ответ. Полученные ответы сверяют.

При подведении итогов урока учитель обязательно проговаривает с учащимися:

– Как найти работу, если известны скорость и время?
– Как найти время при известных работе и скорости?
– Как найти скорость при известных работе и времени?

После подведения итогов урока, педагог даёт задание: на заготовках закладок для учебника записать эти формулы, а дома объяснить родителям значение этих формул и придумать задачи на их применение.

На последующих уроках школьники закрепляют изученное и учатся переводить единицы измерения производительности из одних наименований в другие, что связано с единицами измерения времени, например:

120 деталей/ в час=2 детали /в минуту.

На дальнейших занятиях рассматриваются составные задачи разных видов, но предшествовать данной работе всегда будет актуализация опорных знаний учащихся по решения простых задач «на производительность» и работу, согласно предложенной выше системе уроков. Именно при таком подходе мы полагаем получить более высокий результат в качестве освоения школьниками приёмов работы с текстовыми задачами «на производительность».

Таким образом, изучение задач на производительность в младших классах является важным инструментом формирования математической грамотности и развития универсальных учебных действий у школьников. Эти задачи позволяют детям не только развивать математический аппарат, но и применять его в конкретных жизненных ситуациях. Они стимулируют развитие логического мышления, аналитических навыков и практического мышления у детей, что является важным вкладом в их общее развитие и подготовку к будущему. Кроме того, в задачах рассматриваемого вида заложен большой воспитательный потенциал и начала профориентации.

Литература

1. Белошистая А.В. Обучение решению задач в начальной школе. М.: ТИД Русское слово – РС, 2003. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-68130961_545 (дата обращения: 20.12.2024).

2. Бондаренко П.В. Обучение младших школьников решению задач «на работу» как методическая проблема // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 1(54). С. 24–27. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh.vspu.ru/files/publics/1712656722.pdf (дата обращения: 23.11.2024).

3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. М.: Академия, 2002. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-117251240_347 (дата обращения: 03.12.2024).

4. Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. [и др.]. Математика: 3-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.

5. Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. [и др.]. Математика: 4-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 02.10.2024).

7. Стойлова Л П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики. М.: Просвещение, 1988.

8. Федеральная рабочая программа начального общего образования (для 1–4 классов образовательных организаций). Математика. М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_1_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-1-4_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения: 10.10.2024).

9. Фридман Л.М., Турецкий Е.И. Как научиться решать задачи? М.: Просвещение, 1989. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-185919148_5461 (дата обращения: 13.11.2024).

© Гапоченко И.И., Науменко О.В., 2025

INNA GAPOCHENKO, OLGA NAUMENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO SOLVE TEXT PRODUCTIVITY TASKS

The methodological problem of developing the skills of younger schoolchildren to solve the simple and composite tasks with three proportional quantities: productivity, working hours and work is considered. The author's model of gradual teaching to solve text productivity tasks at primary school and the project of introducing the basic concepts of the theme to younger schoolchildren are suggested.

Key words: *teacher, work, productivity, text tasks, younger schoolchild, stage of teaching.*

© Гапоченко И.И., Науменко О.В., 2025

УДК 373.3

О.С. ДЕМЕНКО
(olgasamoylovva@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК НОВЫЙ АСПЕКТ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Обозначены основные причины возникновения потребности в информационных технологиях в начальной школе. Определено понятие «цифровая грамотность» и описаны её компоненты. Представлены результаты апробации покомпонентной диагностики цифровой грамотности обучающихся 2-го класса. Охарактеризованы три уровня сформированности цифровой грамотности младших школьников экспериментального класса.

Ключевые слова: *учитель, цифровая грамотность, младший школьник, цифровые компетенции, критерии цифровой грамотности, диагностика.*

Мир информационных технологий развивается с каждым годом, а потребность во всё новых инфотехнологиях возрастает с каждым днём. С появлением сети Интернет стал меняться мир, образ жизни людей. Сейчас трудно представить свою жизнь без гаджетов и сервисов, которые упрощают специалисту каждой профессии выполнение рабочих задач, ведь все сферы жизнедеятельности подстраиваются под современные требования и возможности информатизации. Информатизация уверенно вошла не только в производственные и экономические сферы деятельности человека, но и в здравоохранение, искусство, образование и даже культуры общения. Она позволила современной школе прогрессировать, ведь с появлением Интернета и современных образовательных технологий стало возможно оптимизировать процессы обучения. И в первую очередь это решило проблемы доступности информации, интерактивности обучения, мобильности и удобства. В том числе повысилось качество образования школьников, находящихся на индивидуальном домашнем обучении [4, 6].

Потребность в информатизации образования усилилась во время пандемии коронавируса и других чрезвычайных ситуаций в отдельных регионах, когда невозможность личных встреч вызвала необходимость использования цифровых технологий. Наше государство уделило большое внимание информационным образовательным технологиям в период, когда дистанционное образование стало единственным способом организации учебного процесса. Однако в это время учителя столкнулись не только с необходимостью освоения новых технологий и с трудностями технического характера внедрения цифровизации, но и с проблемами учащихся – увеличение доли самостоятельной работы, овладение новыми технологиями не всем давались легко и такие качества, как самоорганизация и самодисциплина, под силу далеко не каждому ученику, особенно в начальной школе [6].

В тоже время доказано, что использование цифровых ресурсов в учебном процессе может очень хорошо повысить уровень вовлечённости младших школьников в процесс обучения, мотивации к изучению школьной программы и тем самым улучшить качество образовательных результатов [4].

Для того чтобы обучающиеся эффективно воспринимали информацию, которая представляется для изучения в цифровом формате, и использовали эту информацию в дальнейшем, могли пользоваться специальными тренажёрами для формирования необходимых умений и навыков, школьники должны владеть определёнными навыками и умениями. Таким образом, условия современного мира потребовали включения нового аспекта уже в начальном образовании. В связи с этим, в новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ред. 2021 г. с последующими изменениями и дополнениями) среди планируемых результатов мы находим, что выпускники начальной школы должны уметь выполнять следующие универсальные познавательные действия:

– «готовить небольшие публичные выступления о результатах парной и групповой работы, о результатах наблюдения, выполненного мини-исследования, проектного задания;

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Деменко О.С., 2025

– подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления;

– выбирать источник получения информации при выполнении мини-исследования;

– соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) элементарные правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет;

– самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации;

– соблюдать правила здорового и безопасного (для себя и других людей) образа жизни в окружающей среде (в том числе информационной) при поиске дополнительной информации в процессе языкового образования;

– выявлять недостаток информации для решения учебной и практической задачи на основе предложенного алгоритма, формулировать запрос на дополнительную информацию;

– использовать справочную литературу для поиска информации, в том числе Интернет (в условиях контролируемого выхода);

– осваивать навыки организации безопасного поведения в информационной среде;

– пользоваться разнообразными информационными средствами для решения предложенных и самостоятельно выбранных учебных проблем, задач» [5].

Достижение перечисленных результатов напрямую связано с понятием «цифровая грамотность». Использование цифровых ресурсов в процессе обучения невозможно сделать продуктивным, если у обучающихся не сформированы навыки цифровой грамотности. Исходя из требований ФГОС НОО, формировать цифровую грамотность необходимо с первых дней обучения в начальной школе. Таким образом, учителю начальных классов необходимо ясно представлять сущность понятия «цифровая грамотность».

По мнению современных исследователей [1, 2, 3], цифровая грамотность – это умение положительно взаимодействовать с современными цифровыми инструментами: пользоваться сайтами и приложениями, генерировать контент и в целом уверенно пользоваться существующими технологиями. Цифровая грамотность – достаточно широкое понятие, включающее следующие объёмные компоненты:

– цифровое потребление, под которым рассматривается использование интернет-услуг для жизнедеятельности (мобильный интернет, облачные технологии, социальные сети, интернет-СМИ и др.);

– цифровые компетенции, под которыми понимаются те умения и навыки, которые позволяют эффективно пользоваться цифровыми технологиями;

– цифровая безопасность, которая подразумевает наличие знаний и умений для оценки рисков социальной инженерии при работе в цифровом пространстве, знание мер по организации безопасности персональных данных, осознание негативного воздействия производства цифровых устройств и чрезмерного потребления гаджетов на окружающую среду, физическое и психическое здоровье человека.

Младший школьник чаще открыт к новым знаниям в части информатизации. Он активно осваивает цифровые технологии, порою опережая в этом ближайшее окружение взрослых. Тем не менее, пока в классе всегда есть учащиеся, которые только в школьном возрасте начинают знакомиться с возможностями персонального компьютера и сети Интернет. При этом практически все младшие школьники либо забывают, либо не знают о выполнении необходимых мер информационной безопасности.

Учителю необходимо подготовить учащихся к интерактивным занятиям с использованием цифровых сервисов. Перед тем, как вовлекать обучающихся в процесс информатизации, нужно сформировать базовые компетенции цифровой грамотности. К ним относят:

– базовые навыки владения компьютером (учащийся в роли пользователя должен овладеть умениями включить компьютер, написать письмо по электронной почте, найти в интернете с помощью поисковых систем нужную информацию);

– умение критически мыслить (важно, чтобы учащийся умел не только выполнять запрос с помощью поисковых систем, но и подвергать сомнению информацию из Интернета, определять степень

© Деменко О.С., 2025

достоверности информационного источника, исключать «лишнюю» информацию, которой изобилует Интернет);

– навыки взаимодействия с социальными сетями (младший школьник возраста должен знать, что такое социальная сеть, какие они бывают и как с помощью социальной сети расширять свои знания, как общаться в социальных сетях с людьми, соблюдая правила личной безопасности);

– умения обеспечить личную цифровую безопасность (ученик должен овладеть базовыми знаниями о безопасном поведении в сети Интернет: правилами хранения персональных данных, а также умениями различать достоверность используемой информации);

– открытость к инновациям (школьник должен быть готов к осознанному освоению новых технологий, адаптироваться к меняющимся условиям информационной среды и наработке опыта в использовании цифровых технологий) [2].

Педагогу, прежде чем активно использовать цифровые образовательные ресурсы на уроке и планировать формирование цифровой грамотности младших школьников, стоит ответить на главный вопрос: «С каким исходным уровнем знаний и умений учащихся предстоит работать, формируя цифровую грамотность младшего школьника?». Оценить уровень цифровой грамотности младшего школьника можно следующими способами:

– наблюдение учителя за младшими школьниками при взаимодействии с компьютером и иными цифровыми ресурсами;

– анкетирование, тестирование по выявлению уровня цифровой грамотности учащегося по её основным критериям;

– выполнение учебного проекта (подразумевается поиск информации для выполнения учебного проекта и представление результатов в электронном виде; подготовка сообщения, коммуникация с педагогом посредством электронной переписки; устное выступление с сопровождающей презентацией; создание интернет-квестов) [Там же, 3].

На наш взгляд, наиболее применимым и быстрым способом является анкетирование или тестирование, дополненное результатами наблюдений. Однако на просторах Интернета и в профессиональных публикациях нам не удалось обнаружить рекомендованного методистами источника, который помог бы учителю в разработке содержания и методики проведения подобной диагностики, поэтому была разработана авторская диагностика, включающая 18 тест-заданий для определения уровня цифровой грамотности по каждому из обозначенных выше критериев. Задания были рассчитаны на учащихся, окончивших 1-й класс общеобразовательной школы, и предлагались в начале обучения во 2-м классе. Задания сопровождались при необходимости фотоиллюстрациями и были как закрытого, так и открытого типа, предполагали как единственно верный ответ, так и множественный.

Каждому младшему школьнику предлагался личный тестовый материал и инструкция: отметь верные, по твоему мнению, ответы и продолжи предложения вместо многоточия. К составленному тесту была разработана система оценивания, позволяющая в итоге отнести ученика к одному из уровней сформированности цифровой грамотности.

Диагностика была апробирована на базе МБОУ «Видновская средняя общеобразовательная школа № 7» во 2-м классе, где ранее была организована работа с электронными ресурсами, позволившая экспериментатору в ходе наблюдения выявить уровень интереса и способность учащихся работать с материалом, представленном в электронной форме. В эксперименте приняли участие 25 младших школьников. В соответствии с системой оценивания диагностики, было выявлено три уровня цифровой грамотности учащихся: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень цифровой грамотности учащихся был выявлен только у 4% обучающихся экспериментального класса. Он характеризуется не сформированным познавательным интересом к электронным ресурсам. Ребёнок, у которого выявлен такой уровень, не может воспринимать цифровую информацию, не может осуществлять деятельность по формированию основных цифровых компетенций, поскольку такой ребёнок не замотивирован работать с цифровыми ресурсами. Причины циф-

© Деменко О.С., 2025

рового этого могут быть различными: не понимание сущности и назначения электронных ресурсов, не умение работать с ними, нехватка опыта работы с компьютером. Ребёнок, обладающий низким уровнем сформированности цифровой грамотности, не готов к учебной работе в дистанционном режиме.

Средний уровень цифровой грамотности обнаружен у 52% учащихся экспериментального класса. Это самая большая группа школьников, обладающих основными компетенциями цифровой грамотности, соответствующими младшему школьному возрасту. Эти учащиеся способны воспринимать информацию, представленную в электронном виде, и умеют с ней работать, но у них не хватает знаний для уверенной работы с персональным компьютером и работы с цифровыми ресурсами, т. к. эти дети хорошо знают основные функции и работу компьютера, но дополнительные функции им не совсем знакомы. Такие школьники готовы обучаться в дистанционном формате, но не все возможности этого обучения будут им доступны из-за нехватки опыта работы с цифровыми ресурсами. Они не всегда используют информационную защиту и не всегда правильно определяют достоверность информационного источника.

Высокий уровень цифровой грамотности показали 44% учащихся экспериментального класса. Они характеризуются как уверенные пользователи персонального компьютера. Такие школьники знают основные функции компьютера, умеет работать с сайтами и социальными сетями, обладают высоким уровнем подготовленности к работе в дистанционном режиме. Умеют выбирать достоверные информационные источники и защитить личные данные в цифровом поле.

Диагностика выявила в экспериментальном классе достаточно высокий уровень овладения следующими базовыми компетенциями цифровой грамотности: базовые навыки владения компьютером, критическое мышление, навыки взаимодействия с социальными сетями. При этом самый низкий уровень сформированности был показан в открытости к инновациям.

Анализ полученных результатов позволяет определить главные цели на последующих этапах исследования: сформировать у школьников умение работать с новыми цифровыми образовательными ресурсами в рамках проектной деятельности, активизировать учащихся на защиту персональных данных в цифровом поле. Эти результаты могут отличаться от результатов в ином экспериментальном классе, но при этом перед учителем начальных классов будет стоять задача формирования у младших школьников основных навыков цифровой грамотности, а именно:

– решать повседневные задачи с помощью цифровых инструментов;
– хранить пароли, персональные данные и конфиденциальную информацию так, чтобы они не попали в руки третьим лицам;
– уметь использовать поисковые системы для поиска нужной информации;
– уметь отличать достоверную информацию от недостоверной;
– уметь использовать цифровые инструменты для оптимизации учебного процесса.

В заключение отметим, что диагностика цифровой грамотности обучающихся и её формирование ложатся на плечи педагога, но, определённо, вложения сил и времени в эту работу окупятся в дальнейшем уровнем и качеством современного образовательного процесса в экспериментальном классе. Кроме того, мы должны понимать, что в условиях современной всеобъемлющей мировой цифровизации период начального цифрового образования закладывает надёжный фундамент дальнейшего образования подростка.

Литература

1. Крумина К.В., Моисеев Н.А. Цифровая грамотность: учеб. пособие: в 2-х ч. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2023.
2. Меркулова Е., Вихрева М., Павлова А. Цифровая грамотность. [Электронный ресурс]. URL: https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-tsifrovaya-gramotnost/#chto-takoe (дата обращения: 04.10.2024).
3. Мутаева Хеда. Цифровая грамотность: учебно-методич. пособие для педагогов/ под ред. Алихана Динаева // Чеченский государственный педагогический университет. Педагогическая мастерская Алихана Динаева. [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/3FZmu8 (дата обращения: 09.10.2024).

© Деменко О.С., 2025

4. Науменко О.В., Кузнецова И.В. Развитие познавательного интереса младших школьников в условиях компьютерной поддержки учебного процесса // Начальная школа. 2009. № 5. С. 1–4.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 02.12.2024).

6. Соколова Н.А., Науменко О.В. Актуальные вопросы организации дистанционного образования младших школьников // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 4(45). С. 109–112. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25543478&ysclid=m9i63w3czv171318520 (дата обращения: 10.01.2025).

OLGA DEMENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DIGITAL LITERACY AS THE NEW ASPECT OF PRIMARY EDUCATION

The fundamental reasons of origin of need in information technologies at primary school are identified. There is defined the concept of "digital literacy", there are described its components. The results of approbation of component-wise diagnostics of digital literacy of the schoolchildren of the second form are presented. Three levels of development of digital literacy of younger schoolchildren of the tested group are characterized.

Key words: *teacher, digital literacy, younger schoolchild, digital competencies, criteria of digital literacy, diagnostics.*

© Деменко О.С., 2025

УДК 373.3

М.В. ЕВТЕЕВА
(mashenkamironova@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА УСТНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ*

Рассматривается методическая проблема формирования навыка устных вычислений у младшеклассников. Автор проводит анализ проблемы в свете требований современного образовательного стандарта, отмечает условия формирования навыка и виды деятельности учащихся, способствующие этому.

Ключевые слова: *устные вычисления, навык, стандарт, младший школьник, виды деятельности.*

Формирование умений и навыков устных вычислений – одна из фундаментальных задач начального математического образования. Так же, как и изучение родного языка, и обучение чтению в школе начинается с алфавита и слогосложения, обучение математике начинается с изучения чисел и устных арифметических действий с ними. Освоение навыков устных вычислений в младшей школе способствует развитию когнитивной сферы, культуры вычислительной деятельности, а также личностных качеств (трудолюбия, аккуратности).

Под устными вычислениями будем понимать вычисления, выполняемые мысленно, без записи чисел или с записью выражений в строку. В свою очередь, в подавляющем большинстве указанных в литературе источников «устные вычисления» определяются достаточно просто: это все вычисления, которые производятся в уме, без использования специальных средств (абака, калькулятора, ручки и бумаги). Чаще всего устные вычисления выполняют с опорой на несколько приемов, начиная со старших разрядов. Устные вычисления должны быть автоматизированы, не требовать осознанного психического регулирования.

Представляется необходимым более точно определить понятия «вычислительное умение» и «вычислительный навык», чтобы в дальнейшем избегать терминологической неопределенности.

Вычислительное умение – это развернутое осуществление вычислительных действий, в котором каждая операция осознается и контролируется учащимся. В вычислительном умении учащийся реализует вычислительные приемы – последовательности операций, которые связаны с некоторыми понятиями или свойствами. Такие умения являются высокой степенью овладения вычислительными приемами [3].

М.А. Бантова определяет вычислительный навык следующим образом: «Приобрести вычислительные навыки – обозначает в каждом конкретном случае знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметических действий, и выполнять эти операции достаточно быстро» [2, с. 44]. Навыки, в отличие от умений, характеризуются более автоматизированным выполнением действия, пропуская промежуточные операции, в котором контроль переносится только на конечный результат, а не процесс выполнения вычислений.

Поэтому, говоря об устных вычислениях, в первую очередь имеют в виду вычислительный навык, когда учащийся запоминает и воспроизводит результат того или иного арифметического действия, не выполняя промежуточных операций, или же вычислительное умение – в случае, если учащийся осуществляет развернутые операции, сопровождаемые осознанием цели, способов действий, условий их выполнения.

Теоретико-методические основы формирования навыков устных вычислений в начальной школе заложены в трудах М.А. Бантовой, В.И. Басюры, А.В. Белошистой, А.И. Гольденберга, В.А. Далин-

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Евтеева М.В., 2025

гера, Г.Т. Зайцева, В.А. Игнатьева, Н.Б. Истоминой, И.Г. Липатниковой, М.И. Моро, В.П. Ручкиной, А.С. Сорокина и других авторов [1, 2, 3, 4].

Исследователи отмечают, что овладение навыками устных вычислений способствует формированию вычислительной культуры, высокой организации логических процессов и процессов мыслительной деятельности, точности, рациональности, обработки математической информации и алгоритмизации мыслительной деятельности. И если вычислительные приемы не будут сформированы в период начального образования, то это приведет к накоплению ошибок, к замедлению выполнения рутинных операций, к трудностям в преобразовании алгебраических выражений в последующие годы обучения.

Критериями устных вычислений как умственных действий являются их правильность, осознанность, рациональность, обобщенность, автоматизм и прочность вычислительных навыков [2].

На сегодняшний день широко распространено обывательское представление о том, что в современной школе учить устным вычислениям необязательно, поскольку для этого рутинного занятия существуют подручные приспособления: от микрокалькулятора в смартфоне до удобных табличных процессоров, автоматизирующих процесс мелкой вычислительной работы [4].

Однако, во-первых, освобождая мозг учащихся от подобной «рутинной» нагрузки, фактически лишают ребёнка возможности поэтапного умственного развития, когда обучающийся, овладев приемом и автоматизируя его, в дальнейшем расширяет способ выполнения действия до более высокого порядка.

Во-вторых, слабые вычислительные навыки, не сформированные на этапе начального образования, далее, по принципу «снежного кома» приведут к накапливаемым ошибкам, связанным с устными операциями с многочленами, функциями, преобразованием алгебраических выражений на последующих этапах образования [1]. Таким образом, устные вычисления – это тот базис, на котором строится дальнейшая математическая деятельность.

Не случайно в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования «сформированность вычислительных навыков, умений выполнять устно и письменно арифметические действия с числами» – обязательный предметный результат освоения содержания учебного предмета «Математика» [5].

В связи с этим этап урока «устный счет» – традиционно включается в каждый урок математики в начальной школе, служит и средством отработки и закрепления приемов устных вычислений, и средством активизации внимания, познавательной деятельности на уроке. Однако ежегодные школьные проверки результативности обучения математике в форме стартового контроля и промежуточных аттестаций по учебному предмету показывают катастрофическое снижение у учащихся уровня культуры устных вычислений. Следовательно, в настоящее время необходимо направить усилия педагогов на совершенствование организации учебного процесса таким образом, чтобы повысить уровень качества освоения приёмов и навыков устных вычислений младшими школьниками. Для этого каждый учитель начальных классов должен чётко знать основные требования и условия формирования навыка устных вычислений у младших школьников.

В федеральной программе начального образования по математике необходимость освоения устных вычислений зафиксирована в разделах «Арифметические действия» и «Математическая информация», а так же в планируемых предметных результатах по каждому году обучения математике [6].

В течение первого года обучения, к моменту перехода во второй класс требованиями программы установлено, что учащиеся должны иметь представление о вычислениях с использованием переместительного и сочетательного свойств сложения, освоить приёмы устных вычислений (на основе нумерации, переместительного свойства, добавления до десятка), уметь устно выполнять арифметические действия в пределах 20.

В течение второго года обучения в начальной школе учащиеся должны освоить навыки устного сложения и вычитания чисел в пределах 100, без перехода в иной разряд, сформировать навыки устного сложения и вычитания чисел в пределах 100 с переходом через разряд, развить представление о ра-

© Евтеева М.В., 2025

циональных приемах вычислений с использованием переместительного свойства умножения, освоить алгоритмы, приемы и правила устных вычислений.

На третьем и четвертом годах обучения учащимся необходимо расширить диапазон навыков устных вычислений. К окончанию третьего класса младшие школьники должны уметь производить устные вычисления, сводимые к действиям в пределах концентра «сотня», а именно выполнять табличное и внетабличное умножение, деление и действия с «круглыми» числами, выполнять устно все четыре арифметических действия, в том числе деление с остатком в пределах 100. К окончанию четвёртого класса школьники должны уметь выполнять ещё и устные вычисления с многозначными числами, сводимые к вычислениям в пределах ста [6].

В современных исследованиях в области методики обучения математике у младших школьников развивается представление о том, что навыки устных вычислений у учащихся формируются при создании в учебном процессе совокупности условий:

1. осмысленное усвоение младшим школьником понятий, сущности, свойств законов и приёмов арифметических действий;
2. сознательное овладение учащимися приёмами выполнения арифметических действий, их повторения и закрепления в процессе выполнения действий в уме;
3. освоение нового приема и формирование на его основе навыка только тогда, когда в полной мере и прочно освоен предыдущий материал, при этом в процессе тренировки продолжает оттачиваться скорость и точность его применения;
4. табличные случаи выполнения арифметических действий подлежат заучиванию наизусть, что способствует ускорению и автоматизации вычислений, однако этого следует добиваться не зубрёжкой, а увлекая школьников интересными и разнообразными тренировочными упражнениями;
5. формирование у школьников таких качеств, как внимание, сосредоточенность, выдержка, смекалка, инициативность, самостоятельность без которых не удастся добиться быстрых и правильных устных вычислений;
6. использования наглядности, большого спектра дидактических пособий (схем, индивидуальных карточек, разнообразного раздаточного материала), в том числе электронных образовательных ресурсов;
7. создание на уроке большего числа педагогических ситуаций, в которых учащиеся будут стремиться эффективно производить арифметические действия в уме [1, 2, 4].

Сегодня для формирования умений и навыков устных вычислений в начальной школе организуется специальная деятельность учащихся, которая может строиться как на основе традиционного, так и развивающего подходов. Обозначим основные виды деятельности младших школьников в процессе формирования приемов и навыков устных вычислений:

– выполнение упражнений, направленных на различение приемов устных вычислений;
– выбор и обоснование удобного способа выполнения действий в уме;
– практическая отработка (тренинг) приемов устных вычислений;
– прикидка полученных результатов;
– комментирование хода применения приемов устных вычислений с использованием строгой математической терминологии: «сумма», «разность», «десятки», «единицы» и пр.;
– пропедевтика исследовательской деятельности по апробации приемов устных вычислений с применением переместительного и сочетательного законов сложения и умножения;
– использование наглядной модели (схемы) и чёткого алгоритма для объяснения приемов устных вычислений;
– включение школьников в учебный диалог по ходу выявленных ошибок одноклассников при выполнении устных вычислений, обоснование возможных причин таких ошибок и способов их предупреждения;
– выполнение дифференцированных заданий, стимулирующих применение учащимися приемов контроля и самоконтроля при выполнении устных вычислений;

© Евтеева М.В., 2025

– проверка школьниками хода и результата вычислений по алгоритму;
– проверка правильности вычислений посредством обратных действий;
– оценка рациональности того или иного приема устных вычислений [1, 2, 4].

Подводя итог аналитического обзора проблемы формирования навыка устных вычислений у младших школьников, хотим отметить, что одним из недостатков – «пробелов» методики обучения устным вычислениям является слабая разработанность в ней вопроса формирования навыка устных вычислений в процессе решения текстовых задач. Считаем, что задачи, решаемые арифметическим способом, могут стать как основой для формирования вычислительного навыка, так и средством более точного понимания его теоретических основ, углубления представлений о применимости и автоматизации устных вычислений.

Литература

1. Бажан З.И. Значение устных вычислений и их использование на уроках математики в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 19–21.

2. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В., Полевщикова А.М. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение, 1984.

3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. 4-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2001.

4. Михайленко Н.А., Науменко О.В. Организация урока-тренинга в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 6(41). С. 38–41. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1638791739.pdf (дата обращения: 20.12.2024).

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 02.10.2024).

6. Федеральная рабочая программа начального общего образования (для 1–4 классов образовательных организаций). Математика. М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-1-4-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения: 02.10.2024).

MARIYA EVTEEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ISSUE OF DEVELOPING THE SKILL OF ORAL CALCULATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The methodological issue of development of skill of oral calculations of younger schoolchildren is considered. The author analyzes the issue in the context of the requirements of modern educational standard and emphasizes the conditions of developing the skill and kinds of students' activity, supporting it.

Key words: *oral calculations, skill, standard, younger schoolchild, kinds of activities.*

© Евтеева М.В., 2025

УДК 373.3

И.Л. КОВАЛЕНКО
(kovalenko.inna297@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАБОТА НАД ДИАЛЕКТНЫМИ ОШИБКАМИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Рассматривается проблема работы с диалектными ошибками в начальной школе, анализируются её этапы. Прослеживаются пути взаимодействия в данной работе семьи и школы.

Ключевые слова: *диалектная картина мира, диалектизмы, диалектные ошибки, литературный язык, орфоэпические и орфографические упражнения.*

Данная тема является актуальной, т. к. Российская Федерация – огромная страна, полная различных регионов и областей, жители которых имеют свои речевые особенности; эти особенности называются диалектными. Дети – сельские жители, употребляют диалектизмы, и от этой привычки они не могут избавиться и в письменной речи. Цель школы – помочь учащимся избавиться от диалектных ошибок; так и возникла методическая проблема – изучение диалектных особенностей, речевых ошибок, работа с ними.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, речевое развитие включает в себя владение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, и развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [11].

Над изучением различных диалектов, методики преподавания родного языка в диалектных условиях работали многие учёные.

А.В. Текучёв в своей книге «Методика преподавания русского языка в диалектных условиях» обращал внимание на устойчивость диалектизмов в речи учеников, проживающих в сельской местности. Также учёный подчёркивал, что «диалектизмы могут уступить место явлениям литературного языка в результате длительных усилий со стороны и учителя, и самих учащихся» [9, с. 65]. Нам бы хотелось подчеркнуть, что успех работы над диалектными ошибками зависит от усилий не только одного учителя, необходимо взаимодействие семьи и школы.

Цель данной статьи: определить методики, упражнения и задания, которые будут способствовать устранению диалектных ошибок у младших школьников. Также перед нами стояли следующие *задачи:* 1) определить группы диалектов, выделенные современными лингвистами; в этой связи представить карту диалектов России; 2) рассмотреть особенности и признаки южного диалекта России; 3) определить оптимальные методы работы над диалектными ошибками младших школьников.

В начале работы над диалектными ошибками, на наш взгляд, учителю необходимо уяснить суть явлений *диалектная картина мира, диалектизмы*, а также посвятить родителей в их особенности Необходимо обратить внимание на разновидности территориальных диалектов, на характеристику их южнорусских разновидностей. Также важна информация о том, что каждый из видов территориальных диалектов обладает фонетическими, морфологическими, лексическими и синтаксическими особенностями.

В монографических изданиях, статьях описываются лингвистические особенности говоров и наречий русского языка [2]. Среди трёх диалектов – северного, южного и среднерусского – южнорусский

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Коваленко И.Л., 2025

диалект должен быть описан нами, т. к. именно он отмечается на территории Волгоградской, Ростовской областей.

Южнорусский диалект обладает следующими разноуровневыми характеристиками; ограниченный объём нашей статьи не позволяет раскрыть все характеристики. Остановимся на фонетических особенностях, среди которых наиболее ярким являются аканье и яканье различных типов; например, суть диссимилятивного аканья заключается в том, что на месте «о» и «а» в первом предударном слоге ставится звук «а» или «э» в зависимости от последующей ударной гласной – с{а}вы, с{э}ва); иллюстрацией недиссимилятивного аканья являются слова – (м{а}л{а}ко, к{а}рова, в{а}да). Фонетической особенностью южнорусского диалекта в области согласных является гэканье, или «фрикативное г». Принято обозначать этот звук греческой гаммой {γ} и произносить как {х'}, таким образом происходит оглушение звука «г»: сапо{γ}и – сапо{х}, снега – сне{х}а [12].

В южнорусском наречии есть вероятность замены звука [ф] на звуки [хв]. Например: *хвартук, конхвета, хвлот, Хвёдор* и т. д. В некоторых ситуациях происходит отвержение мягких губных звуков в конце слова. Например: *любов, голуп, сём* и т. д. Также часто можно встретить произношение вместо звука [в] губно-губного [у]. Например: *усё, уремя, прауда* и т. д. [2].

Носители южнорусского диалекта добавляют гласные в слоги, так, например, слово *пшеница* произносится со вставным гласным: п{а}шеница. Окончания существительных первого склонения женского рода в родительном падеже получают нестандартный звук {э}, например: «у сестре», «с работе». У личных и возвратных местоимений совпадают окончания родительного и винительного падежей с дательным и предложным падежами, например: *у мене* (Р. п.) – *менé* (Д. п.), *у тебе* (Р. п.) – *тобé* (Д. п.). Наиболее устойчивой диалектной характеристикой является смягчение конечного {т} в окончаниях глаголов третьего лица: *он ведёть, она дышить* и т. д. [Там же].

Диалектные слова люди используют в речи и по настоящий день; преподаватель может использовать диалектизмы в своей речи на уроках только с образовательной целью. В основном трудности при обучении детей русскому языку возникают в сельских школах, и это наблюдают современные сельские педагоги, которые при прослушивании школьников и проверке их тетрадей отмечают специфические ошибки. Диалектные ошибки допускаются учащимися села и в устной речи [Там же]. Диалектизмы в речи школьников создают трудности для процесса преподавания русского языка, влияют на обучение школьников орфоэпическим и орфографическим нормам. Всё это создает дополнительные затруднения для учителя и требует особой методики предупреждения и устранения диалектных ошибок [9].

Какая же работа рекомендуется для устранения диалектных ошибок? Л.В. Щерба обращал внимание на связь устных и письменных ошибок школьников: «Чтобы решать орфографический вопрос, надо сначала решить орфоэпический» [12, с. 64]. Многие учащиеся, поступающие в школу, и сегодня оценивают некоторые литературные слова как малознакомые и даже порой непонятные. Наблюдения показывают, что ученики – носители определённого диалекта, уже с 1-го класса благодаря стараниям учителей и окружению постепенно осваивают литературный язык и овладевают им, но происходит это не так быстро, а в течение довольно продолжительного времени наряду с литературными словами дети используют местный говор. Учителю в этом случае необходимо знать, как, в каких ситуациях (условиях) и «каким языком» говорят учащиеся. Учитель допустит большую ошибку и получит неверное представление о речи ученика, если ограничит свои наблюдения за речью только школой [2]. В этом процессе наблюдения родители для учителей будут бесспорными помощниками.

О взаимосвязи орфоэпии и фонетики также писал М.В. Ушаков, указывавший на особенности структурирования орфографических упражнений в диалектной среде: орфографические упражнения должны указывать на произношение – главный враг орфографии: «Очевидно, что у ребёнка должна быть выработана школой привычка слышать одно, писать другое» [9, с. 49]. Учёный также отмечал, что выбор методических приемов и количество учебного материала должны быть приспособлены к особенностям местного произношения. От того, как произносит ученик звуки, зависит эффектив-

© Коваленко И.Л., 2025

ность приемов для проработки соответствующих этому звуку орфограмм. Учитель также должен хорошо знать эти особенности и своеобразие местных орфографических ошибок, чтобы помочь ученику лучше понять русский литературный язык.

На начальном этапе обучения, особенно до изучения грамматики, для первоначального усвоения необходимо выделять такие фонетические написания, которые целиком совпадают с произношением в литературной норме. Они более доступны младшим школьникам, впредь до того, как они начнут осваивать грамматику [1]. Следует отметить, что во время работы над диалектными ошибками учителю необходимо показать ученикам, что диалектизмы – это богатство нашего языка и культуры. В связи с этим, исправлять ошибки в речи учащихся нужно крайне аккуратно, это очень важно для преподавания русского языка в школе. В начальной школе необходимо подготовить учащихся к произнесению более трудных грамматических форм – причастий и деепричастий [8].

Основой разделения методических приемов при обучении написаниям различного рода должно быть деление слов на морфемы, которые различаются выражаемыми значениями. Например, корень слова в большей степени связан с конкретными значениями, а приставки, суффиксы и окончания – с отвлеченными грамматическими значениями.

При обучении русскому языку нужно серьезно учитывать особенности речевой среды, в которой живут учащиеся. Именно особенностями говора этой среды объясняются многие речевые и орфографические ошибки у учащихся начальной и средней школы [Там же].

Хотя работа по исправлению диалектизмов каждого из разрядов –лексических, фонетических, грамматических, подразумевает использование для каждого из них системы отдельных методических приемов. Работа над освоением учениками русского литературного языка будет содействовать не только формированию необходимых навыков, но и воспитанию ученика как языковой личности [Там же].

Работать над диалектными ошибками младших школьников необходимо на уроках русского языка. Методистами предлагается использовать такие виды работ, как: 1) словарный диктант; 2) проговаривание написанных слов; 3) повторение слов вслед за учителем; 4) переписывание слов, предложений и текстов; 5) зрительный диктант; 6) чтение произведений и текстов вслух и т. д.

Следует отметить, что родители должны знать о методике работы над диалектными ошибками и приобщаться к выполнению домашнего задания, направленного на устранение диалектных ошибок [Там же].

Последовательность проведения зрительного диктанта может быть такой:

1. Прежде всего ученикам даётся установка на зрительное запоминание первого предложения (запись предлагается для восприятия из расчёта 1 секунда на слово).
2. Затем обучающиеся должны закрыть глаза и представить предложение зрительно (этот момент очень важный, т. к. в первые секунды увиденное воспроизводится в памяти максимально точно).
3. Предложение должно быть записано в тетрадь по памяти.
4. Все остальные предложения также записываются по памяти.
5. Записанные предложения проверяются под руководством учителя.

Материал для зрительного диктанта: 1. Тает снег (8 букв). 2. Идёт дождь (9 б.). 3. Небо хмурое (10 б.). 4. Коля заболел (11 б.). 5. Запели птицы (11 б.).

Нами были проанализированы учебники УМК «Школа России» [3–5], в результате чего выявлено, что учащиеся работают с литературным произношением, литературной лексической нормой. Материал учебников не ориентирован на школьников, речь которых отягощена диалектизмами. Для развития речи таких школьников необходимо давать дополнительные задания. Например, при выполнении упр. № 33 учебника по русскому языку для 3-го класса, 1 часть необходимо расставить знаки препинания [3, с. 23]. Видим, что материал упражнения включает слова, в которых учащиеся могут допустить орфоэпические, а затем – орфографические ошибки. Таким образом, мы предлагаем школьникам поработать с этими словами: найти их произношение в орфоэпическом словаре и отыскать написание слов в орфографическом словаре.

© Коваленко И.Л., 2025

В учебнике по русскому языку для 3-го класса, 2 часть можно встретить упражнения, в которых нужно составить тексты на определенную тему, что расширяет словарный запас учеников. Например: в упр. 12 дана тема «Наша классная комната», здесь учащимся предлагается написать текст про кабинет, где они учатся, описать помещение и предметы, находящиеся в нём [4, с. 10]. Здесь также можно предложить использовать подходящие по смыслу диалектные слова, подобрать к ним литературные синонимы. Так, учитель поможет учащимся избавиться от скованности в составлении текста.

В некоторых упражнениях необходимо определить значение тех или иных сочетаний слов и составить текст. Например, учебник по русскому языку для 4-го класса, 2 часть в упр. 220 даны предложения, из которых необходимо составить текст и определить значения устойчивых сочетаний – *по пятам гнались, пулей вылетел, оставил в покое* и т. д. [5, с. 107]. В составляемом тексте учащиеся могут использовать и диалектные слова, а затем заменить их на литературные. Это позволит учащимся актуализировать в речи диалектные слова, проговорить их значения.

Такие и подобные упражнения можно дополнить заданиями, связанными с диалектными словами, например, подбор синонимов и антонимов к некоторым словам, поиск значений использованных в упражнениях слов и т. д. Это позволит расширить словарный запас учеников и знания о диалектных словах и их значениях.

Значительная часть ошибок возникает потому, что учащиеся не могут в полной мере осуществлять морфологический анализ, не знают орфоэпические нормы. С раннего детства они усвоили не литературную речь, а диалектную. Это объясняет то, что младшие школьники пишут так, как слышат и произносят, ведь они пока не владеют достаточными знаниями по грамматике, прочными навыками литературной речи [7].

Работу над диалектными ошибками необходимо проводить не только с учениками, но и с их родителями, т. к. они все являются носителями диалектных особенностей. Хотим предложить фонетические упражнения, которые можно выполнять родителям вместе с детьми:

– Произношение взрывного звука [г] возможно закрепить с помощью проговаривания различных слов, где этот звук будет стоять в сильной позиции: *гусь, город, огород, дорога* и т. д.

– Произношение различных слов по слогам: *ма-ли-на, до-ро-га, ко-вёр, шо-рох, ло-го-во, ко-ро-ва* и т.д.

– Упражнение «Смотри и говори»: взрослый показывает ребёнку карточки со словами. Ребёнок должен рассмотреть карточки и назвать, что на них изображено.

– Упражнение «Угадай первый звук»: суть упражнения заключается в том, что взрослый произносит различные слова, а ребёнок произносит первый звук названного слова. Могут быть использованы следующие слова: дуга, тройка, аркан, китобой, гриб и т. д.

В связи с тем, что работа с диалектами на уроках русского языка не заложена в содержании программы, учителя могут дополнять свои уроки, вводя различные упражнения и задания. Есть упражнения, которые помогут познакомиться с диалектными словами и развить навыки работы с языком. Например: 1) на карточках у взрослого написаны диалектные слова, а дети должны угадать значения слов; 2) дать детям список диалектных слов, а они с этими словами должны составить предложение; 3) на одних карточках написаны диалектные слова, а на других – литературные синонимы, детям необходимо составить пары слов; 4) предложить детям найти интересные диалектные слова, а затем составить общий диалектный словарь и т. д. Материалом может служить собственный опыт, а также опыт, обобщённый в научных трудах [6].

Также мы хотим назвать приёмы, которые можно применить при работе с диалектными словами: 1) словарный диктант; 2) проговаривание написанных слов; 3) повторение слов вслед за учителем; 4) переписывание слов, предложений и текстов; 5) зрительный диктант; 6) чтение вслух текстов и произведений и т. д.

Таким образом, можно сформулировать выводы: диалектные особенности речи представляют собой сложную проблему. Коррекция этой проблемы требует значительных усилий и комплексного под-

© Коваленко И.Л., 2025

хода. Простая рекомендация «создать речевую среду с высокой культурой устной речи» – это лишь начало. Подразумевается не только окружение ребенка носителями литературного языка, но и активное использование разнообразных методик, направленных на формирование правильной речи. Это может включать в себя интерактивные игры, ролевые модели, прослушивание аудиозаписей с образцами правильной речи, участие в дебатах и дискуссиях, а также чтение художественной литературы вслух.

Роль учителя в этом процессе выходит далеко за рамки простого исправления ошибок. Необходимо построить сотрудничество с родителями, понимая, что убеждение в необходимости овладения нормами литературного языка – это только первый шаг.

Важно объяснить родителям, как поддерживать речевое развитие ребенка дома, как поощрять чтение, как реагировать на диалектизмы в детской речи, не подавляя самовыражение. Важно подчеркнуть, что речь идет не о полном искоренении диалекта, а о гармоничном сочетании диалектных особенностей с нормами литературного языка, понимании богатства и многообразия русской речи. Учащиеся сельской местности продолжают допускать ошибки, поэтому тема нашего исследования является актуальной и перспективной, т. к. возможны разные методы устранения ошибок.

Литература

1. Аванесов Р.И., Орлова В.Г. Русская диалектология. М.: Наука, 1965.
2. Вендина Т.И. Русские диалекты в общеславянском контексте (лексика). М.: ООО «Пробел-2000», 2009.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
6. Киселёва А.М. Диалектные наименования жары и засухи в говорах Волгоградской области // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 2(55). С. 85–89. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1715968167.pdf (дата обращения: 15.01.2024).
7. Князев С.В., Шаульский Е.В. Русская диалектология. Фонетика. М.: «Изд-во МГУ», 2005.
8. Русская диалектология /под ред. Л.Л. Касаткина. М.: Изд. центр «Академия», 2005.
9. Текучёв А.В. Преподавание русского языка в диалектных условиях. М.: Педагогика, 1974.
10. Ушаков М.В. Методика правописания. М.: Гос. учеб.-педагог. изд., 1947.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения, утверждённый приказом Министерства просвещения и науки РФ от 1 сентября 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения: 05.01.2025).
12. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.

INNA KOVALENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

WORK WITH DIALECTAL MISTAKES OF SCHOOLCHILDREN AT PRIMARY SCHOOL

The problem of work with the dialectal mistakes at primary school is considered, there are analyzed its stages. The ways of cooperation of family and school in this work are observed.

Key words: *dialectal world picture, dialectal expressions, dialectal mistakes, literary language, orthoepic and orthographic exercises.*

© Коваленко И.Л., 2025

УДК 373.3

А.А. КОЗЛОВА
(nastya_meln@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Обращается внимание на необходимость формирования монологической речи младших школьников. Характеризуются типы текстов. Анализируются учебники по русскому языку для начальной школы в свете представленности в них материала по формированию монологического высказывания. Указывается на недостатки, предлагаются пути расширения работы по развитию монологической речи младших школьников.

Ключевые слова: *монолог, функционально-смысловые типы речи, овладение монологическим высказыванием, тема высказывания, план высказывания.*

Уровень развития устной речи ученика определяет его общее языковое, познавательное развитие, является показателем культурного роста. Способность ученика структурировать свое высказывание позволяет оценить уровень его речевого развития. Исследователи полагают, что «умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли (или литературный текст) оказывает влияние на эстетическое развитие ребенка» [1, с. 15]. Это и определяет актуальность нашего исследования.

Цель нашей статьи – раскрыть основные подходы к формированию монологической речи младших школьников на уроках русского языка.

Современное образование все больше обращает внимание на важность развития связной устной и письменной речи. Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн подчеркивают сложность организации связной речи и необходимость специального обучения в этой области. Для детей младшего школьного возраста составление монологов представляет особую трудность. Это связано с тем, что диалогические высказывания всегда поддерживаются высказываниями другого человека, вопросами и общей ситуацией, монологи более свободны и требуют большего усилия в создании, подготовки.

Подготовка школьника к овладению монологическим высказыванием на уроках русского языка ведется в нескольких содержательных направлениях, два из которых – 1) руководство учителя в формулировании учеником рассказа на лингвистическую тему; 2) руководство в составлении монолога на свободные (нелингвистические) темы. Высказываясь на нелингвистические темы, ученик составляет тексты, представляющие различные функционально-смысловые типы речи – описание, повествование, рассуждение. Описание представляет собой сообщение о фактах действительности, которые состоят в отношениях одновременности, относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии» [2, с. 185]. Как отмечает М.Р. Львов, «описание начинается с общего тезиса, определяющего и называющего предмет или объект; затем перечисляются признаки, свойства, качества, действия; завершает описание итоговая фраза, оценивающая предмет или высказывающая отношение к нему» [8, с. 85]. Повествование представляет собой сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». В повествовательных текстах есть сюжет, как правило, имеются действующие персонажи, что сближает его с рассказом как литературным жанром. Рассуждение как наиболее строгий, сложный тип речи представляет собой особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений). Структура монолога-рассуждения включает в себя следующие компоненты: 1) исходный тезис; 2) аргументирующая часть – в пользу или против исходного тезиса; 3) выводы. В процессе рассуждения развиваются умения мыслить логически, объяснять,

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Козлова А.А., 2025

обобщать высказывания [2, с. 186]. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции. Знания об этих особенностях необходимы учителям для квалифицированного обучения младших школьников.

Что касается структуры подготовки к составлению монолога, то здесь необходимо рассматривать следующее: 1) работа над словарным запасом [7]; 2) осмысленное и обсуждаемое чтение; 3) составление плана и пересказ текстов; 4) беседа на различные темы; 5) конструирование предложений. Перечисленные этапы направлены на подготовку к самостоятельному связному высказыванию, к монологу и формированию ряда тем в нем.

В рамках нашего исследования мы проанализировали материалы учебников по русскому языку для начальной школы (УМК «Школа России») [3, 4, 5, 6]. В учебниках используются различные подходы к развитию монологической речи у учащихся; рассмотрим основные из них: 1) обучение строению текста. Учебники предлагают учащимся изучать различные типы текстов и их структуру, что помогает школьникам овладеть навыками анализа и формулирования своих мыслей. Например, в упр. № 9 младшим школьникам предлагается определить тип каждого текста и ответить на вопросы: это повествование? описание? рассуждение? О ком и о чем говорится в каждом из них: о признаках, о действиях или о причине чего-либо? К какому тексту можно поставить какой-либо из данных вопросов: какой? что произошло? почему? [6, с. 10]; 2) развитие навыков аргументации и высказывания своего мнения. Задания позволяют учащимся аргументировать свою точку зрения, высказывать свои мысли и убеждения с опорой на факты и аргументы. Например, в упр. № 2 детям предлагается ответить на вопрос – одинаково ли количество слогов в словах каждой пары: *рой – рои*, *попугай – попугаи*? и объяснить свой ответ [3, с. 78]; 3) тренировка умения выстраивать логическую последовательность в высказывании. Учащиеся изучают приемы логической организации текста, что помогает им лучше структурировать свои мысли и высказывания. Например, в упр. № 15 предлагается прочитать предложения, обсудить с одноклассником, как составить из данных предложений текст и составить его [5, с. 14]; 4) развитие речевой культуры и эмоционального выражения. Учебники содержат задания и упражнения, направленные на развитие культуры речи, а также научают учащихся использовать различные интонации и эмоциональные оттенки при высказывании. Например, при выполнении упр. № 21 учащиеся должны прочитать теорию и сделать вывод: какую «работу» выполняет каждый знак препинания (. ? !) в конце предложения [4, с. 24].

Монологическая речь – это умение высказываться на определенную тему без участия собеседника. В 1-м классе дети только начинают развивать это умение, и задача учителя – помочь им научиться говорить грамотно и связно.

В 1-м классе в основном детям предлагаются задания, нацеливающие на объяснение: 1) вставки пропущенных букв в словах; 2) правописания выделенных букв; 3) мысли, выраженной в стихотворении. В рамках учебного материала УМК «Школа России» в 1-м классе предполагается развитие монологической речи по следующим направлениям: 1) разговоры на повседневные темы – о семье, друзьях, доме. Учитель может предлагать ученикам рассказывать о своих родителях, братьях и сестрах, о своем доме, о том, чем они занимаются на улице и т. д. (например: «Вспомни, как тебя ласково называют родители, бабушка и дедушка. А как ласково ты называешь братика? Сестричку? Своего друга?» [3, с. 124]; 2) описания предметов и явлений. Детям предлагается описывать предметы, животных, растения, свои впечатления о каком-то явлении (например, погоде) и т. д. (например: «Назови признаки предметов, изображенных на рисунках. Какой кот? Какие рыбки? Какой аквариум? [Там же, с. 20].

Во 2-м классе учебной программы по русскому языку в рамках УМК «Школа России» развитие монологической речи является одним из ключевых аспектов обучения. Ученики на этом этапе учатся выражать свои мысли и идеи в устной форме, формулировать свои мысли и выражать их последовательно и четко. Во 2-м классе в основном детям предлагаются задания, предполагающие: 1) высказывание мнения о тексте, его объяснение, приведение примеров; 2) доказательство правильности своей мысли; 3) устное составление небольшого текста.

© Козлова А.А., 2025

Для развития монологической речи учащихся 2-х классов используются различные методы и приемы. Например, учащимся предлагается рассказывать о своих интересах (например: «Какие еще хорошие качества вы хотели бы видеть в людях?»), описывать предметы или события (например: «Что художник изобразил на рисунках? Какое это время года? Где происходит действие? Чем заняты дети? Какое настроение у детворы?»), рассказывать о своих впечатлениях и переживаниях (например: «Заинтересовала ли вас картина? Чем?» [4, с. 88]. Важно помогать детям структурировать мысли, учить их использовать правильные грамматические конструкции и лексические средства, а также работать над произношением и интонацией.

Для развития монологической речи в 3-м классе проводятся уроки, на которых учащиеся рассказывают о своих интересах, впечатлениях (например: «Что вам запомнилось на картине? Поделитесь своими впечатлениями»), опыте. На уроках также используются различные жанровые разновидности (сказки, рассказы), типы текстов – описания, повествования; это происходит для того, чтобы помочь учащимся расширить словарный запас и научиться формулировать свои мысли более точно и четко.

В процессе изучения учебного материала в 4-м классе ученики могут принимать участие в различных устных высказываниях на уроках, например, рассказывать о своем дне, о путешествии, о любимом животном и т. д. Такие задания помогают развивать у детей умение выражать свои мысли и идеи в устной форме. Например: «Вспомните день, когда выпал первый снег. Радовались ли вы первому снегу? Каким он вам запомнился? Рассмотрите в «Картинной галерее» учебника репродукцию картины художника Аркадия Александровича Пластова «Первый снег». Почему художник так назвал картину? Что он на ней изобразил? Каким вы увидели снег? Кто радуется первому снегу? Передалось ли вам это чувство? Поделитесь своими впечатлениями о картине. Составьте по картине текст. Подготовьтесь рассказать и записать составленный текст» [6, с. 92].

Таким образом, в учебниках по русскому языку предлагается комплексный подход к развитию монологической речи у учащихся, включающий в себя как формирование навыков логической структурированности текста, так и развитие культуры высказывания и аргументации. Нами отмечены положительные стороны материала, предлагаемого авторами системы «Школа России». Однако также отмечается, что школьники владеют монологической речью, умением строить связные высказывания недостаточно хорошо. Более подробно мы исследуем причины недостатков в ходе предстоящей стажерской практики. Сейчас остановимся на недостатках материала учебников по русскому языку, среди которых выделены следующие: 1) малое количество практических заданий на развитие монологической речи. Учебники часто предлагают лишь небольшое количество заданий, которые не способствуют полноценному развитию навыков выражения своих мыслей в устной форме; 2) отсутствие индивидуального подхода. Учебники часто предлагают стандартные упражнения, которые не учитывают индивидуальные особенности учащихся и не помогают развивать их личные способности и навыки в области монологической речи; 3) недостаточное разнообразие тематики заданий. Учебники часто ограничиваются стандартными темами и примерами для развития монологической речи, что не способствует расширению кругозора учащихся и развитию их творческого мышления; 4) неудовлетворительное качество некоторых текстов и заданий. Многие учебники содержат тексты и задания с недостаточным уровнем, не мотивируют учащихся и не помогают им развивать навыки монологической речи; 5) недостаточная актуальность материала. Учебники часто содержат устаревшие и неактуальные примеры и материалы, что не способствует заинтересованности учащихся и не помогает им развивать навыки монологической речи; 6) отсутствие иллюстраций, позволяющих образно воспроизвести материал учебников.

В результате выявления недостатков по работе с текстом мы предложили рекомендации по совершенствованию развития монологической речи младших школьников на уроках русского языка, которые предполагают:

1) создание условий для практики монологической речи. Необходимо предлагать учащимся задания, которые помогут им обучиться выражать свои мысли и идеи на протяжении некоторого време-

© Козлова А.А., 2025

ни без прерываний. Например, давать ученикам тему для высказывания или позволить им поделиться своими впечатлениями о прочитанном тексте; 2) обучение учащихся планированию монологической речи. Необходимо объяснить им, что перед началом выступления нужно продумать структуру своего высказывания: введение, основная часть (с аргументацией) и заключение. Это поможет ученикам лучше организовать свои мысли и делать свою речь более последовательной; 3) организация уроков-практикумов. Возможно проводить уроки, на которых учащиеся могут практиковать свои навыки монологической речи в различных ситуациях. Например, организовывать обсуждение темы в маленьких группах или презентации учеников перед классом; 4) регулярные упражнения на развитие словарного запаса и грамматических навыков. Необходимо помочь учащимся расширить свой словарный запас и улучшить грамматику, что позволит им выразить свои мысли более точно и эффективно.

Эти рекомендации помогут учителям совершенствовать навыки младших школьников в построении монологической речи на уроках русского языка и обеспечат им успешное развитие в этой области.

Таким образом, использование различных подходов к развитию монологической речи младших школьников на уроках русского языка, в числе которых – создание условий для создания монолога, обучение планированию монологической речи, интенсивная лексическая работа и другое – помогут школьникам развивать навыки общения.

Литература

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. 2-е изд. М.: Просвещение, 1981.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М.: АСТ: Астрель, 2005.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 1-й класс. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
4. Канакина В.П. Русский язык: 2-й класс: учебник: 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
5. Канакина В.П. Русский язык: 3-й класс: учебник: 1 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
6. Канакина В.П. Русский язык: 4-й класс: учебник: 1 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
7. Пяткина С.А. Методика обучения младших школьников анализу семантики многозначных слов // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 4(57). С. 67–70. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1721930716.pdf (дата обращения: 17.02.2025).
8. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

ANASTASIYA KOZLOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE BASIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The necessity of development of monologue speech of younger schoolchildren is emphasized. There are characterized the types of texts. There are analyzed the textbooks of the Russian language for primary school in the context of the material's representation, devoted to the development of monologue utterance. The weaknesses are pointed out, the ways of enlarging the work, aimed at the development of monologue speech of younger schoolchildren, are suggested.

Key words: *monologue, functional and notional types of speech, mastering of monologue utterance, theme of utterance, plan of utterance.*

© Козлова А.А., 2025

УДК 373.3

О.Н. КОЛЕСНИКОВА
(kolesnikova.ol007@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается важность фонетико-графической работы на уроках русского языка в начальной школе. Подчеркивается роль фонетико-графического анализа как неотъемлемой части обучения учащихся работе над связью между звуками и буквами. Осуществляется анализ ФГОС НОО, ФРП НОО и учебников УМК «Школа России» по русскому языку. Описывается алгоритм звуко-буквенного разбора.

Ключевые слова: *фонетико-графический анализ, звуко-буквенный разбор, фонематическое восприятие, умение различать звуки и буквы.*

Орфографическая грамотность является основой письменной и общей культуры человека. Об этом говорили и продолжают говорить наши замечательные методисты – М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, И.М. Подгаецкая, И.И. Постникова и их последователи [1, 3, 4]. Формирование грамотности служит базой для дальнейшего успешного обучения и социализации; ее основы закладываются уже в начальной школе. Методикой работы по орфографии занимаются современные учителя-практики, закончившие наш вуз [2].

Формирование орфографических навыков связано с овладением фонетическим составом русского языка, при этом учащиеся начальной школы приобретают фонетико-графические умения, являющиеся основой для правильного восприятия и воспроизведения звуков, а также их графического отражения в письменной форме в виде букв.

Без правильного овладения этими навыками школьники не смогут быть по-настоящему грамотными, что влияет на их дальнейшее успешное обучение.

Всем этим и объясняется *актуальность* нашего исследования. Основной *задачей* нашего исследования являлось доказательство целесообразности проведения упражнений, включающих фонетико-графический анализ, для повышения орфографической грамотности младших школьников.

Фонетико-графическая работа помогает ученикам развивать фонематическое восприятие – способность различать и воспринимать звуки речи; это крайне важно для правильного написания слов и понимания структуры языка, что является основой как для письма, так и для чтения. Работа над правильной связью между звуками и буквами способствует снижению количества орфографических ошибок, что важно для успешного освоения правил правописания в будущем [4]. В рамках фонетико-графической работы школьники овладевают фонетико-графическим анализом – методом изучения слова, предполагающим одновременное рассмотрение его звукового (фонетического) и графического (буквенного) аспектов. Этот вид анализа помогает понять, как звуки речи отражаются в письменной форме и какие правила графики (написания) применяются при записи слов [3].

В начальной школе применяется упрощённая форма фонетико-графического анализа, которая определяется как «звуко-буквенный разбор»; он включает: 1) произнесение слова, определение количества слогов, ударного слога; 2) запись слова в фонетической форме; 3) составление характеристики для каждого звука (для гласного звука – ударный он или безударный; для согласного звука – звонкий или глухой, твёрдый или мягкий); 4) запись количества звуков и букв в слове [1]. При анализе Федеральной рабочей программы начального общего образования по русскому языку [10] и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [9] можно заметить,

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Колесникова О.Н., 2025

что обучению фонетико-графическому анализу на уроках русского языка в начальной школе уделяют много внимания.

ФРП НОО по русскому языку предусматривает, что по окончании начальных классов ученик должен овладеть несколькими важными навыками. Во-первых, он должен уметь анализировать звуки и их графическое представление. Это означает, что школьник должен быть способен определить, какие звуки есть в слове, положение данных звуков в слове и соответствующую им букву или группу букв. Для этого ему необходимо знание звукового состава русского языка, а также понимание правил чтения и написания слов. Во-вторых, ученик должен уметь разбирать слова на звуки и буквы. Это поможет ему не только лучше понимать звуковое строение слов, но и легче их читать и писать. Наконец, школьник должен уметь проводить деление слов на слоги. Знание правил слогового деления поможет ему разбирать слова на составляющие и легче понимать их структуру [10].

В рамках ФГОС НОО фонетико-графический анализ является ключевым инструментом для формирования навыков чтения и письма у младших школьников. Он помогает учащимся развивать фонематический слух, распознавать звуки в словах, связывать их с буквами и строить понимание системы письменности. Такой анализ обучает школьников правильной орфографии и помогает им овладеть навыками независимого чтения и письма. В результате, фонетико-графический анализ, реализуемый в соответствии с требованиями ФГОС НОО, способствует формированию базовых языковых компетенций учащихся начальной школы [9].

Федеральная рабочая программа начального общего образования по русскому языку подробно раскрывает содержание, планируемые результаты и основные виды деятельности учащихся в разделах «Фонетика» и «Графика». Содержание учебного предмета включает в себя следующие темы для изучения: Звуки речи. Гласные и согласные звуки, их различение. Твердые и мягкие согласные звуки. Звонкие и глухие согласные звуки. Слог. Ударение, ударные и безударные гласные. Обозначение мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака. Русский алфавит: правильное название букв, знание их последовательности [10]. При изучении данных тем учащиеся должны достичь следующих планируемых результатов освоения программы: 1) различать звуки и буквы, характеризовать звуки русского языка; 2) проводить звуковой анализ слова; 3) знать последовательность букв в русском алфавите, пользоваться алфавитом для упорядочивания слов и поиска информации; 4) различать ударные и безударные гласные, твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие согласные звуки; 5) использовать знание алфавита при поиске информации в словарях, справочниках, энциклопедиях [9].

Анализ учебников УМК «Школа России» по русскому языку [5, 6, 7 ,8] показал, что фонетико-графические знания и умения формируются у учащихся на протяжении всех четырех лет обучения.

В учебниках по русскому языку для 1-го класса транслируется следующее: 1. Вводится понятие «звук» и «буква», их различие. 2. Дается представление о гласных и согласных звуках, их классификация. 3. Рассматриваются твердые и мягкие согласные, способы обозначения мягкости на письме. 4. Вводятся понятия ударения, ударных и безударных гласных [5].

В учебниках по русскому языку для 2-го класса видим такую информацию: 1. Повторяются и закрепляются знания о звуках и буквах, их соотношение. 2. Более подробно изучаются гласные и согласные звуки, ученики учатся их классифицировать. 3. Вводится понятия звонкие и глухие согласные, рассматриваются способы их различения. 4. Происходит отработка навыков определения ударных и безударных гласных [6].

В учебниках по русскому языку для 3-го класса авторы преподносят такую информацию: 1. Происходит систематизация знаний о фонетике и графике русского языка. 2. Начинается изучение фонетического анализа слова. 3. Рассматриваются случаи несоответствия между произношением и написанием. 4. Происходит знакомство с орфоэпическими нормами русского языка [7].

В учебниках по русскому языку для 4-го класса видим следующее: 1. Происходит повторение и обобщение изученного материала по фонетике и графике. 2. Совершенствуются навыки учащихся

© Колесникова О.Н., 2025

по выполнению фонетического анализа слова. 3. Происходит углубленное изучение особенностей русской графики, в том числе разделительных ь и ъ. 4. Происходит развитие орфоэпической грамотности учащихся [8].

Анализ программы и учебников показал, что основными особенностями изучения фонетики и графики в начальной школе является следующее: 1) последовательное и систематическое изучение фонетических и графических понятий; 2) постепенное усложнение материала от простого к более сложному; 3) большое внимание уделяется практической отработке навыков фонетико-графического анализа; 4) акцент делается на формировании орфоэпической грамотности учащихся. Разработчиками программ и учебников делается многое, однако грамотность школьников оставляет желать лучшего, что и обусловливает необходимость нашего исследования.

Нами был разработан эксперимент, целью которого являлось выявление уровня знаний и умений учащихся в области фонетики. В процессе эксперимента было проведено тестирование. Исследование проводилось в 3-м классе МОУ «Средняя школа № 10 Центрального района Волгограда». Тестирование включало 10 вопросов, предполагающих проверку знаний по фонетике, в частности: 1) умение определять ударный слог в словах; 2) знание о мягкости и твердости согласных звуков и умение определять это в словах; 3) умение находить слова, где два гласных звука находятся рядом; 4) способность определять соответствие количества букв и звуков в словах; 5) знание характеристик звуков: согласные/гласные, звонкие/глухие, твердые/мягкие; 6) умение идентифицировать слова с преобладанием мягких или твердых согласных; 7) понимание правил транскрипции и умение правильно транскрибировать слова на основе их фонетического звучания.

Анализ диагностического исследования показал, что ни один из учащихся не справился с тестированием без ошибок. 10% учащихся допустили одну ошибку, 50% – две или три ошибки и 40% – допустили более 3 ошибок. В результате проведенного анализа выяснилось, что большинство ошибок учащиеся допустили в заданиях, где нужно было определить соотношение количества звуков и букв в слове.

После проведения эксперимента нами были представлены следующие рекомендации. Для совершенствования знаний и умений учащихся по фонетике можно применять следующие упражнения и задания, которые направлены на распознавание звуков, развитие слуха и развитие практических навыков:

1. первая группа – это упражнения на распознавание звуков. Учитель должен произнести звуки (например, гласные и согласные), а ученики в ответ поднимают карточки с соответствующими буквами. Также учитель должен назвать слово, а ученики пишут его фонетическую транскрипцию, а затем находят ошибки в написании.

2. упражнения на развитие слуха предполагают то, что учитель произносит слова с четкой артикуляцией, а дети повторяют за ним эти звуки, обращая внимание на правила произнесения.

3. игровые задания преподносились в нескольких вариантах.

– создаётся фонетический кроссворд, в котором слова будут подбираться по заданному признаку фонетики (например, все слова должны начинаться с определённого звука).

– словесный «мост» (предполагает игровую ситуацию, когда школьники становятся в круг, и каждый по очереди называет слово, начинающееся на звук, с которого заканчивается предыдущее слово).

После проведения описанной работы был проведён контрольный опрос, который продемонстрировал улучшение результатов. Можно сделать вывод, что умения школьников в определении соотношения количества звуков и букв в слове улучшились.

Таким образом, роль фонетико-графической работы на уроках русского языка в начальной школе крайне важна, т. к. она помогает формировать грамотность учащихся и является основной для дальнейшего успешного обучения.

© Колесникова О.Н., 2025

Литература

1. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. М.: Издат. центр «Академия», 2001.
2. Еланскова В.Д. Использование проблемных ситуаций при обучении младших школьников правописанию слов с безударным гласным звуком в корне // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 4(39). С. 79–83. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1625676582.pdf (дата обращения: 10.01.2025).
3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2014.
4. Постникова И.И., Подгаецкая И.М. Фонетика – это интересно. М.: Просвещение, 2019.
5. Русский язык: 1-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
6. Русский язык: 2-й класс: учебник: в 2-х ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
7. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2-х ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
8. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2-х ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. [Электронный ресурс]. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения 23.05.2024).
10. Федеральная рабочая программа начального общего образования по русскому языку: утв. приказом Министерства просвещения РФ 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4-классы.pdf (дата обращения 23.05.2024).

OLESYA KOLESNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

BASIC APPROACHES TO FULFILLMENT OF PHONETICS AND GRAPHICS ANALYSIS AT PRIMARY SCHOOL

The importance of the phonetics and graphics work at the lessons of the Russian language at primary school is considered. There is emphasized the role of the phonetics and graphics analysis as an essential part of teaching students to work with the connection between sounds and letters. The analysis of the Federal State Educational Standard of Primary General Education, the Federal Working Program of Primary General Education and the textbooks of the learning and teaching support kit "School of Russia" (Russian) is conducted.

Key words: *phonetics and graphics analysis, sound-letter analysis, phonemic awareness, skill of differentiating of sounds and letters.*

© Колесникова О.Н., 2025

УДК 373.3

Е.В. КОЛЕСОВА
(katena.kolesova.99@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Рассматривается орфографическая грамотность как один из критериев формирования письменной речи у младших школьников. Подробно описана одна из распространённых форм нарушений письма «дисграфия». Представлены разные способы классификации дисграфических ошибок.

Ключевые слова: *орфографическая грамотность, дисграфия, младшие школьники, письменная речь, нарушение письма, навык письма.*

Орфографическая грамотность младших школьников по-прежнему является одной из значимых проблем в школьном обучении. Развитие орфографической компетенции (грамотности) связано с тем, что:

1) орфографическая грамотность представляет собой важный элемент общей языковой культуры, обеспечивая точность передачи мыслей и взаимопонимания при письме;

2) письменный язык сложнее устного, поскольку его структура более детализирована [8, с. 3].

Обучение правописанию основывается на усвоении орфографических правил и их практическом применении, что требует решения орфографических задач. Однако добиться успеха в этом процессе можно только в том случае, если ученик способен правильно определять орфограмму, к которой следует применить правило. Следовательно, способность выявлять орфограммы, известная как орфографическая зоркость, является важнейшим начальным навыком, основой грамотного письма [Там же, с. 2].

Орфографическая грамотность базируется на навыке обнаружения и распознавания языковых явлений. Одной из приоритетных задач школьного обучения русскому языку является развитие орфографических умений у младших школьников [7, с. 119].

Навык письма представляет собой автоматизированный процесс, который позволяет переводить устную речь в письменную форму с помощью графических символов. Этот процесс основывается на различных психологических механизмах, таких как восприятие звуков на слух, анализ звукового состава слова, определение фонем и их соответствие буквам, а также запись графических символов. Таким образом, навык письма состоит из следующих элементов:

– технической стороны – умения правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения руки, придерживаться гигиенических правил;

– каллиграфической стороны – умения правильно изображать буквы письменного алфавита, правильно соединять их при записи слогов, слов, писать буквы с нужным наклоном, определённой высоты и ширины, равномерно располагать их на рабочей строке;

– графической стороны – умения правильно обозначать буквами отдельные звуки и их сочетания в соответствии с законами русской графики;

– орфографической стороны – умения правильно выбирать буквы в тех случаях, когда возможны варианты написания, то есть соблюдать правила орфографии [1, с. 120].

Общей чертой всех этих навыков является то, что изначально они требуют осознанных усилий, но со временем, благодаря регулярной практике и повторению, становятся автоматическими и перестают зависеть от сознательного контроля. Однако процесс освоения письменной речи отличается от развития устной. Устная речь формируется естественно: ребёнок, не осознавая механизмов её усвоения, просто повторяет слова и фразы, которые слышит, подражая взрослым.

Обучение письму требует особого подхода – оно возможно лишь при условии систематического обучения. Уже на начальном этапе ребёнку необходимо осмысливать действия, которые он совершает

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Колесова Е.В., 2025

при записи слова: проводить звуковой анализ, проговаривать слово, соотносить звуки с буквами и правильно писать их на бумаге [1, с. 121].

Проблемы в освоении письма связаны с тем, что все его аспекты формируются одновременно. В ходе обучения грамоте дети учатся не только технике написания букв и каллиграфии, но и основам передачи звуков с помощью букв, включая графические и отчасти орфографические нормы. В дальнейшем, на уроках русского языка, школьники изучают орфографические правила, учатся их применять, а также развивают другие компоненты письменной речи через выполнение практических заданий [Там же, с. 122].

Основой обучения грамотному письму является умение решать орфографические задачи. Это возможно только в том случае, если ученик умеет распознавать орфограммы, поскольку именно они становятся объектом применения правил. Способность распознавать орфограммы определяется как орфографическая зоркость. Согласно определению П.Я. Гальперина, орфографическая зоркость – это сформированное умение находить в словах те участки, где написание расходится с произношением [4].

Орфографический навык представляет собой сложное умение, которое формируется в ходе продолжительной практики и опирается на более базовые навыки и умения, такие как:

1) навык письма;
2) умение анализировать слово с фонетической стороны;
3) умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки;
4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило [8, с. 29].

Формирование орфографической грамотности через освоение сложных механизмов письменной речи зависит от множества факторов, среди которых могут быть наследственные, органические и патогенные. Таким образом, нарушения письма являются одной из самых распространённых форм нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Термин «дисграфия» часто используется для обозначения нарушений усвоения навыка письма. Одно из наиболее известных определений, сформулированных Р.И. Лалаевой, характеризует дисграфию как частичное расстройство процесса письма, которое выражается в устойчивых и систематически повторяющихся ошибках. Эти ошибки возникают из-за недостаточной сформированности высших психических функций, участвующих в процессе письма [6, с. 15].

При дисграфии орфографические ошибки могут сохраняться на протяжении длительного времени. Многочисленные и различные орфографические ошибки, прежде всего, обусловлены неразвитыми лексико-грамматическими навыками, слабым развитием оптико-пространственного восприятия, недостаточным уровнем фонематического слуха и восприятия, а также трудностями в анализе структуры предложения и в осуществлении звукового и слогового анализа и синтеза [3, с. 33].

Обзор научной литературы позволил определить различные способы классификации дисграфических ошибок. Таким образом, Р.И. Лалаева предлагает классифицировать дисграфические ошибки в зависимости от следующих факторов:

– искаженные написания букв;
– замена графически сходных букв и букв, обозначающих акустически близкие фонемы;
– искажения звукобуквенной конструкции слова, обусловленные перестановками, пропусками, вставками букв и слогов;
– искажения структуры фразы (слитное написание слов, неверное разделение слова, контаминации слов);
– письменные аграмматизмы [6, с. 18].

И.Н. Садовникова, используя поуровневый анализ специфических ошибок письма, предлагает выделять ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения (словосочетания) [9, с. 28].

© Колесова Е.В., 2025

Ошибки, связанные с буквами и слогами, встречаются часто и отличаются большим разнообразием. Среди них особенно выделяются те, которые вызваны трудностями в формировании фонематического анализа. До начала школьного обучения простые формы фонематического анализа развиваются у ребёнка естественным образом. Однако более сложные формы этого анализа формируются уже в процессе обучения грамоте в школе. На этом этапе недостаточное развитие звукового анализа проявляется в пропуске букв, перестановке слогов, а также в добавлении лишних букв или слогов в словах.

У младших школьников в результате закрепления графомоторных навыков при выполнении письменных упражнений, представленных в «Прописи» могут сформироваться ошибки в виде удвоения букв, если слово начинается с прописной буквы [9, с. 32].

Ошибки фонематического восприятия на уровне букв и слогов появляются из-за сложностей в различении фонем, имеющих акустическое и артикуляционное сходство. Это приводит к частой путанице парных звонких и глухих согласных, лабиализованных гласных, сонорных, а также свистящих и шипящих звуков. Аффрикаты могут смешиваться друг с другом или с любым из составляющих их элементов [Там же, с. 34–35].

Ошибки на уровне слова возникают, когда у ребенка отсутствует навык выделения и распознавания устойчивых речевых единиц и их элементов в потоке речи. Это, в свою очередь, приводит либо к слитному написанию соседних слов, либо к раздельному написанию частей одного слова [Там же, с. 40].

Ошибки на уровне предложения обусловлены неспособностью ребенка расчленять речевые единицы. На письме это проявляется в отсутствии обозначения границ: начала и окончания предложений (заглавные буквы, точки) [Там же, с. 42].

Многочисленность ошибок при формировании письменной речи, обусловливающих дисграфию следует дифференцировать от ошибок, связанных с началом обучения, которые можно объяснить трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма [2, с. 192].

Для преодоления трудностей письма на начальном этапе обучения младшему школьнику необходимо научиться выделять звучащие в речи звуки, сохранять их последовательность и порядок при письме, правильно соотносить звуки с соответствующими буквами и избегать путаницы между похожими по написанию буквами. Кроме того, важным аспектом является выработка двигательных навыков и тонкой моторной координации, которые необходимы для правильного чередования движений в процессе письма [5].

У большинства младших школьников с нарушениями письма существует чёткая связь между дисграфическими и орфографическими ошибками, что, в свою очередь, влияет на особенности организации работы по формированию орфографической компетенции. При этом у школьников с общим недоразвитием речи дополнительным фактором сложности организации коррекционной работы по устранению нарушений письма является недостаточная сформированность у них высших психических функций (памяти, внимания, мышления).

Литература

1. Багичева Н.В., Кусова М.Л., Плотникова Е.И. [и др.] Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011.

2. Витчинкина Т.А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Вестник Москов. гос. област. ун-та. Сер.: Педагогика. 2010. № 3. С. 191–197.

3. Гавшина М.В., Каландарова Н.Н. Методика предупреждения и исправления орфографических ошибок у младших школьников // Воспитание будущего учителя-исследователя: сб. материалов по итогам науч. сессии студентов, посвященной 70-летию со Дня Победы в Великой Отечественной войне. (г. Глазов, 1 апр. 2016 г.). Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та им. В.Г. Короленко, 2016. С. 33.

4. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 61–73.

© Колесова Е.В., 2025

5. Кудрина С.А., Калашникова А.Р. Технология коррекции дисграфии у младших школьников // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 2(43). С. 62–65. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1652707558.pdf (дата обращения: 13.01.2025).

6. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д.: Феникс; СПб.: Союз, 2004.

7. Мочалова Е.П. Приёмы, развивающие орфографическую зоркость // Вестник научных конференций. 2015. № 2-1(2). С. 119–121.

8. Расщепкина Н.Ю. Формирование орфографической зоркости у учащихся младших классов на уроках русского языка // Портал педагога. [Электронный ресурс]. URL: https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=22334 (дата обращения: 11.01.2025).

9. Садовникова Н.И. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС»: Московский пед. гос. ун-т, 1995.

EKATERINA KOLESOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ORTHOGRAPHICAL LITERACY AS ONE OF THE CRITERIA OF DEVELOPMENT OF WRITTEN SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The orthographical literacy, as one of the criteria of development of written speech of younger schoolchildren, is considered. One of the most widespread forms of writing disorders "dysgraphia" is described in details. There are presented different ways of classification of dysgraphia mistakes.

Key words: *orthographical literacy, dysgraphia, younger schoolchildren, written speech, dysgraphia, writing ability.*

© Колесова Е.В., 2025

УДК 373.3

М.С. КОРОХОВА
(m-korokhova@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФРАЗЕОЛОГИЕЙ*

Раскрывается необходимость ознакомления младших школьников с фразеологизмами. Описываются подходы к словарной работе с фразеологизмами. Предлагаются задания, которые, на наш взгляд, помогут школьникам освоить фразеологическое значение, без труда употреблять фразеологизмы в речи.

Ключевые слова: *фразеологизмы, пословицы, поговорки, ознакомление с фразеологией, фразеологические словари.*

Изучение фразеологии в школе необходимо, т. к. она отражает историю и культуру русского народа, является богатейшим материалом для воспитания, развития и обучения учащихся. О воспитывающем потенциале фразеологических единиц пишут преподаватели нашего вуза [2]. В начальной школе происходит знакомство с фразеологизмами в узком смысле; паремии – пословицы и поговорки – анализируются отдельно.

Изучение лексики и фразеологии в начальной школе направлено на переход от пассивного к активному использованию единиц в устных и письменных текстах, что способствует развитию речевых навыков учащихся. Задания по фразеологии в начальной школе направлены на выявление фразеологизмов в текстах, определение их значения различными способами и правильное использование в речи с учетом таких принципов, как коммуникативная значимость и доступность. Выбор конкретных методов и приемов для расширения запаса фразеологизмов у учащихся средней школы зависит от конкретных условий и целей, которые ставит перед собой учитель в каждом конкретном случае. О необходимости и специфике использования наглядности на уроках русского при изучении фразеологии пишут студенты нашего вуза [3]. В Федеральной рабочей программе начального общего образования написано, что к концу обучения в 4-м классе обучающийся должен «осознавать язык как одну из главных духовно-нравственных ценностей народа» [12, с. 33]; уметь наблюдать употребление фразеологизмов в тексте, соотносить рисунки с фразеологизмами, подбирать к фразеологизмам соответствующие значения, работать со словарём фразеологизмов; сопоставлять буквальное значение компонентов-слов, входящих в структуру фразеологизмов, и целостное фразеологическое значение [Там же, с. 98].

Лексикографическая работа в начальной школе важна, *актуальна*, учитывая сложность ознакомления школьников с фразеологией. *Задачи* данной статьи – 1) рассмотреть теоретические основы изучения фразеологии; 2) раскрыть значение лексикографической работы при ознакомлении младших школьников с фразеологией.

Фразеологизмы очень привлекательны для лексикографов. Отметим, что фразеологизмы – «общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания или предложения), а воспроизводятся в ней в узуально закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава. В них нельзя заменить или пропустить какое-либо слово, иначе изменится смысл» [9, с. 605]. Добавим, что устойчивые сочетания обладают экспрессивностью и образностью. Возвращаясь к лексикографической работе, отметим, что известны академические словари, раскрывающие фразеологическое значение, некоторые словари обобщают употребление фразеологизмов в художественных произведениях авторов – А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова и других

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Корохова М.С., 2025

русских классиков. Существует опыт составления словарей для школьников, младших школьников, в том числе [1, 4, 10, 11]. Среди авторов данных изданий – известные русские фразеологи В.В. Волина, В.П. Жуков, Т.Г. Никитина, Е.И. Рогалёва и др. Информация о Фразеологических словарях русского языка необходима для учителя начальной школы, т. к. использование словарей сделает его работу более продуктивной.

В связи с объектом исследования был проведён анализ учебников по русскому языку (УМК «Школа России») – авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий [5–8]; выявлено, что в учебнике представлена тема «Фразеологизмы», материал нацелен на ознакомление детей с фразеологизмами. При анализе учебников, в которых рассматриваются фразеологизмы, мы выяснили, что на специальное изучение данной темы отводится незначительное количество часов. Собственно фразеологизмы, фразеологические выражения – пословицы и поговорки, включены в структуру учебника. В 1-м и во 2-м классах термин «фразеологизм» не вводится, однако учащимся предлагается задание, где необходимо сказать, как они понимают данные выражения. В учебники включены пословицы и поговорки, раскрывающие смысл дружбы, закономерности природы, нравственные качества. Даются задания, предлагающие раскрыть смысл пословиц и поговорок. Ученики должны выполнить упражнения, например, такие как: 1) объединить пословицы и поговорки, близкие по тематике; 2) из предложенных слов составить пословицы; 3) поставить в нужную форму имя существительное из пословицы [5, 6]. В 3 и 4-х классах вводится понятие «фразеологизм», сам материал включается в уроки интенсивнее, становится более разнообразным. В учебниках представлены упражнения на изучение пословиц и поговорок, включены задания с собственно фразеологизмами. В процессе изучения темы учащиеся 3-го класса знакомятся с фразеологическими единицами, среди которых *повесил нос, ни свет ни заря, прикусил язык, брать на буксир, висеть на телефоне, гладить по головке, падать духом, надуть губы, во все лопатки, ломать голову, рукой падать, капля в море, во весь дух* и др. В упражнении № 86 необходимо прочитать в словаре учебника толкование фразеологизмов *брать на буксир, висеть на телефоне* и выписать их значения [7, с. 49]. Очень ценно, что данное упражнение направлено на работу учащихся с фразеологическим словарем. Впервые тема «Что такое фразеологизмы?» вводится в 3-м классе, где ученики знакомятся с «крылатыми выражениями». Задания к упражнениям направлены на определение значения фразеологизмов. Школьники продолжают знакомиться с пословицами и поговорками, выполняя разные семантические задания.

В 4-м классе изучение фразеологизмов продолжается (*куда глаза глядят, считать ворон, совать нос, черепашьим шагом, кашу заварил, как курица лапой, засучив рукава, водой не разольешь* и др.), но на изучение данной темы отводится 1 час. Задания в упражнениях направлены на определение значения единиц. Пословицы и поговорки учащиеся продолжают анализировать, школьниками выполняются разнообразные задания [8].

Анализ Программы по русскому языку и учебников для начальной школы УМК «Школа России» [12] показал, что младшие школьники наблюдают употребление, написание фразеологических оборотов. Также фразеологизмы являются материалом для лингвистических заданий разного характера – морфемного и фонетического анализа, морфологического разбора. Вызывает интерес материал учебника о соответствиях русских и зарубежных фразеологических единиц. На изучение теории фразеологии в начальной школе отводятся два часа. Сделаем небольшой вывод: с собственно фразеологизмами, пословицами и поговорками учащиеся начальной школы знакомятся на протяжении всех четырёх лет обучения. К сожалению, задания по анализу фразеологизмов редко сопровождаются обращениями к фразеологическим словарям, что осложняет усвоение учениками значения единиц, активное употребление в речи.

Представим некоторые рекомендации. Знакомству с фразеологическими единицами помогут словари, прежде всего, – помещённые в конце учебников. Материал словарей станет опорой для выполнения следующих заданий: 1) составить тематические классификации (фразеологизмы о труде, о мире и т. д.); 2) выделить фразеологизмы, которые могут быть использованы для написания сочи-

© Корохова М.С., 2025

нения на тему «Человек и труд»; 3) создать иллюстрации к конкретным фразеологизмам; 4) составить карточки с указанием значения и примеров употребления фразеологизма; 5) создать кроссворд, ребус, включающие фразеологические единицы из учебника.

При знакомстве с фразеологизмами, включенными в учебники, а также предложенными учителем, необходимо также использовать не только словари из учебников. Приведём примеры заданий, предполагающих обращение к различным словарям.

1. Выберите из предложенных нами фразеологизмов единицы, похожие по смыслу (фразеологизмы-синонимы). Используйте данные словарей. *Материал для работы: как белка в колесе, крутиться как юла, бить баклуши, лежать на печи, в двух шагах от цели, на расстоянии вытянутой руки, во весь дух, на всех парусах*.

2. Найдите значение фразеологизмов в словаре. *Материал для работы: белая ворона, бросать слова на ветер, слон на ухо наступил, считать ворон, во все горло.*

3. Из стихотворения выделите фразеологизмы и найдите их значение в словаре. *Материал для работы: Рыбак Баклана приручил – / Баклану дело поручил. / Сказал рыбак без лишних слов: / – Носи хозяину улов! – / На рыбака Баклан не злится, / Привык с хозяином делиться. / Но все же поздно или рано / Терпенье лопнет у Баклана.*

4. Найдите в словаре все фразеологизмы со словом *нос*. Выпишите их и дайте им объяснение.

5. Придумайте игру с использованием фразеологизмов. Например: а) игра «Объясни» – дается фразеологизм, к которому школьники должны найти толкование; б) игра «Продолжи» – найти окончание к предложенному началу фразеологизма.

6. Создайте собственную фразеологическую статью, которая структурирована следующим образом: а) фразеологизм; б) описание его значения; в) указание на происхождение фразеологизма; г) пример употребления фразеологизма; д) иллюстрация к фразеологизму.

7. На основе фразеологического практикума для учащихся 3–4 классов (авторы – Е.И. Рогалёва, Т.Г. Никитина) [10] выберите фразеологизм и создайте проект (презентация, плакат, рисунок).

Освоение фразеологии в начальной школе – ответственный этап. При ознакомлении с фразеологизмами школьникам помогут фразеологические словари. Прежде всего это словари из школьных учебников, а также академические словари и издания, созданные специалистами для учеников начальной школы. Использование фразеологических словарей в начальной школе поможет: 1) увеличению объема словарного запаса школьников; 2) пониманию переносного значения и скрытого смысла фразеологизмов; 3) использованию фразеологизмов в речи; 4) развитию языкового чутья и улучшению коммуникативных способностей.

Ознакомление с фразеологическими словарями является неотъемлемой частью обучения в начальной школе. Эти словари предоставляют школьникам необходимые инструменты для освоения лексического и фразеологического материала. Проблема, раскрытая в статье, является перспективной, т. к. словарный материал, представленный в учебниках по русскому языку, требует корректировки и дополнения.

Литература

1. Волина В.В. Фразеологический словарь. СПб.: Дидактика Плюс, 2001.
2. Гриднева Т.В. Воспитание младших школьников в процессе их знакомства с фразеологией как явлением культуры // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2024. № 6(95). С. 36–39. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1733069620.pdf (дата обращения: 16.01.2025).
3. Денисова М.Н. Наглядность на уроках русского языка в начальной школе при изучении лексики и фразеологии // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.1). С. 16–19. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617784413.pdf (дата обращения: 16.01.2025).
4. Жуков В.П. Школьный фразеологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 2006.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 1-й класс: учебник. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

© Корохова М.С., 2025

6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 2-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

7. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 3-й класс: учебник : в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

8. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2-х частях.14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

9. Караулов Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская эн- циклопедия; Дрофа, 1997.

10. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологический практикум: 3–4 классы. М.: ВАКО, 2012.

11. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологический словарь. Занимательные этимологические истории для детей. М.: ВАКО, 2010.

12. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2022.

MARGARITA KOROKHOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE WORK WITH DICTIONARIES AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF INTRODUCTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH PHRASEOLOGY

The necessity of introduction of younger schoolchildren with phraseological units is revealed. There are described the approaches to dictionary work with phraseological units. There are suggested the tasks, that, in our opinion, can help schoolchildren to master the phraseological meaning and to use easily the phraseological units in speech.

Key words: *phraseological units, proverbs, sayings, introduction to phraseology, phraseological dictionaries.*

© Корохова М.С., 2025

УДК 373.3

А.А. КУЗНЕЦОВА
(angelina2016x@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО*

Рассматриваются трудности в развитии речи младших школьников. Раскрывается потенциал имён прилагательных в развитии речи. Обращается внимание на материал учебников для начальной школы (УМК «Школа России»). Представлены рекомендации для совершенствования работы по развитию речи учеников при использовании имён прилагательных.

Ключевые слова: *развитие речи, признаки имён прилагательных, семантико-грамматические разряды имён прилагательных, УМК «Школа России», материал учебников, рекомендации.*

Одной из проблем преподавания русского языка в начальной школе является развитие грамотной речи младших школьников, которая играет ключевую роль в полноценном развитии, т. к. именно она служит основным средством общения и одновременно отражает уровень интеллекта и нравственной культуры человека. Кроме того, развитие речевых навыков приобретает особую значимость для школьников, поскольку от них зависит успешное освоение всех учебных предметов. Несмотря на усилия методистов, учителей-практиков, проблема развития речи младших школьников продолжает оставаться актуальной, что и объясняет наш интерес к ее исследованию. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед педагогами цель – развить у учеников умение составлять устные и письменные тексты, осознанно подбирая языковые средства в зависимости от целей общения, что является основой для выполнения разнообразных коммуникативных задач [13].

Заметную роль в достижении этой цели играют имена прилагательные, которые способствуют более точному выражению мыслей младших школьников, позволяют описывать предметы, явления и события, что делает их важным элементом в формировании полноценного речевого навыка. Именно эта часть речи делает речь учащихся образной, красочной, выразительной. Несмотря на то, что дети начинают осваивать язык задолго до поступления в школу, их активный словарный запаснередко остается ограниченным. Так, Н.С. Рождественский оценивал роль имён прилагательных в обогащении словаря детей, подчеркивая, что именно эти слова помогают ребенку выделять наиболее важные для него качества предметов, людей и явлений, исходя из его интересов и жизненных потребностей [7]. Важно обогащать речь младших школьников прилагательными-синонимами, акцентируя их внимание на том, что слова с близким значением могут различаться по оттенкам и контексту использования [5]. Данная проблема уже освещалась в ряде исследований, однако она продолжает волновать молодых исследователей, что свидетельствует о необходимости ее дальнейшего изучения. В частности, студентка С.М. Фролова обращалась к семантике имен прилагательных как к важному аспекту развития речи, подчёркивая актуальность этой темы в образовательной практике [9]. В ходе нашего исследования мы рассмотрели трактовки имени прилагательного в работах Е.М. Галкиной-Федорук, Ф.К. Гужвы, П.А. Леканта, Р.Н. Попова, Н.М. Шанского [2, 3, 4, 6, 15]. Наблюдения показывают пересечения в определении значения имени прилагательного и его концептуальных признаков: имя прилагательное – это знаменательная часть речи, указывающая на признак предмета и выражающая его через морфологические категории рода, числа и падежа, находящиеся в тесной связи с существительным. По мнению В.В. Виноградова, в современном русском языке имена прилагательные занимают второе место по количественной значимости, уступая лишь именам существительным [1]. В то же время в теоретических работах, посвященных изучению прилагательных, неоднократно отмечалось,

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Кузнецова А.А., 2025

что эта часть речи – одна из самых сложных в языке. Все имена прилагательные разделяются на три семантико-грамматические разряда: качественные, относительные и притяжательные; они обладают семантической и грамматической спецификой.

В данной статье предполагается решить следующую *задачу*: на основе анализа литературы разработать рекомендации для совершенствования работы по развитию речи младших школьников средствами семантико-грамматического потенциала имени прилагательного. Для решения поставленной задачи нами были проанализированы учебники по русскому языку для начальной школы (УМК «Школа России») [8–12]. Анализ показал, что учебники с первых шагов обучения, начиная с «Азбуки» и до завершения начальной школы в 4-м классе, последовательно вводят понятие «имя прилагательное». В процессе обучения постепенно развиваются навыки его использования, а также подчеркивается его значимость для повышения выразительности речи. В 1-м классе ученики знакомятся с именами прилагательными как со «словами-названиями признаков». Во 2-м классе дается определение имени прилагательного, и учащиеся получают базовые знания о грамматических характеристиках прилагательных. В 3 и 4-х классах младшие школьники осваивают более сложные аспекты, такие как согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.

Следовательно, в учебниках по русскому языку предусмотрена работа с именами прилагательными, которая предполагает последовательное развитие как грамматических, так и семантических навыков учащихся. Однако при анализе учебно-методического комплекса мы заметили, что в нем преобладают задания однотипного характера, что может сдерживать творческое развитие учащихся и не всегда эффективно поддерживает их интерес к учебному процессу. Введение разнообразных типов заданий является ключевым фактором для повышения результативности речевого развития, т. к. такие задания стимулируют креативное мышление, обогащают словарный запас и дают возможность применить полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Для совершенствования работы по развитию речи младших школьников грамматическими и семантическими свойствами имен прилагательных нами были разработаны следующие задания. Первое задание – это *«Распределение по категориям (группам) по признаку “общее значение”»*. Суть упражнения заключается в том, что учитель пишет на доске список различных имён прилагательных (например, *зеленый, большой, сладкий, круглый, красный, крошечный, овальный, острый*). Затем он объясняет учащимся задание: необходимо рассмотреть каждое слово в списке и придумать категории (группы), к которым эти слова можно отнести, основываясь на их значении. Ученики могут предложить следующие категории (общие признаки) для данных слов: цвет, размер, форма, вкус. Каждый ученик выполняет задание самостоятельно, после чего все озвучивают свои предложенные категории и объясняют, какие слова включили в каждую из них. Это позволяет учителю обратить внимание на возможные различия в подходах учащихся: уточнить значения слов в случае необходимости или отметить творческий и нестандартный подход к выполнению задания, когда ученик придумывает нестандартные категории.

Цель данного упражнения заключается в том, чтобы развить у младших школьников умение классифицировать и систематизировать имена прилагательные по их семантическим группам, что способствует развитию аналитического мышления, обогащению словарного запаса и укреплению навыков работы с лексическими единицами. Упражнение помогает учащимся видеть связи между словами, что происходит при формировании лексико-семантических групп и использования их в речи. Подобные упражнения подготовят школьников к восприятию материала о семантико-грамматических разрядах имён прилагательных.

Также мы предлагаем упражнение, которое помогает развивать навыки точного и выразительного использования имен прилагательных в речи. На доску учитель выводит два столбика: в одном размещены имена существительные, а в другом – имена прилагательные. Задача учащихся заключается в том, чтобы правильно подобрать имена прилагательные для имен существительных. В некоторых случаях одно имя существительное может быть связано с несколькими именами прилагательными,

© Кузнецова А.А., 2025

и ученики должны предложить несколько возможных сочетаний. При выполнении этого задания важна постановка вопроса от имени существительного к имени прилагательному. Примером может служить следующее задание. На доске в два столбика записаны: 1) *имена существительные* – лиса, книга, море, яблоко; 2) *имена прилагательные* – хитрый, интересный, бескрайний, зеленый. Учащимся предлагают установить соответствия и составить словосочетания, например, такие: *хитрая лиса, интересная книга, бескрайнее море, зеленое яблоко.*

Для того чтобы усложнить задачу и активизировать внимание учащихся, можно попросить их объяснить, почему они выбрали те или иные сочетания слов. Это упражнение способствует развитию аналитических навыков, т. к. учащиеся начинают рассматривать не только совпадение по смыслу, но и возможные оттенки значений каждого имени прилагательного в контексте имени существительного.

При выполнении этого задания учащиеся расширяют свой словарный запас, поскольку работают с разнообразными именами существительными и именами прилагательными, что способствует расширению их лексикона и применению новых слов в различных контекстах. Также развивается гибкость речи школьников, которые осознают, как одно имя существительное может сочетаться с разными именами прилагательными, что делает высказывания более многогранными. При анализе и объяснении своего выбора школьники учатся осознанно подходить к выбору слов; таким образом развивается их критическое мышление.

В работу с именами прилагательными мы также включили игровые задания, чтобы сделать обучение увлекательным процессом. Игры помогают развивать речевые навыки у школьников, учат их использовать имена прилагательные для точных и ярких описаний, способствуют лучшему усвоению материала, стимулируют интерес к учебе и создают позитивную атмосферу в классе.

Первое игровое задание, которое мы предлагаем, – это *«Фотограф в словах»*. Цель игры заключается в том, чтобы развить у учащихся навыки точного и яркого описания объектов, научить использовать имена прилагательные, которые наиболее полно и точно отражают особенности объектов в разных ситуациях. Игра помогает младшим школьникам развивать воображение, учит выбирать подходящие слова для создания ярких образов и деталей, а также развивает способность передавать чувства и атмосферу через описание. Суть игры заключается в том, что учитель сообщает ученикам об их необычной роли фотографа. Вместо камеры они будут использовать слова. Их задача состоит в следующем: описать изображение так, чтобы весь класс мог представить его, используя яркие и выразительные описания. Например, учитель показывает картинку, на которой изображена радуга в горах, а один из учеников создает яркое и подробное описание, используя выразительные прилагательные. Остальные должны догадаться, что изображено на картинке, исходя из этого описания.

Чтобы усложнить задание, можно предложить учащимся сделать описание более необычным и креативным. Например, вместо простого «высокие горы», можно сказать «величественные горы со снежными вершинами».

Мы также предлагаем игру под названием *«Случайный набор»*. Цель игры заключается в том, чтобы развить у учащихся креативность и навыки правильного сочетания имён прилагательных и существительных. В этой игре учитель сообщает учащимся, что они будут сочинять короткую историю, в которой нужно описать предмет, его свойства и особенности. Однако задача усложняется: вместо того, чтобы выбирать предметы самостоятельно, школьники будут тянуть карточки – одну с именем существительным, другую с именем прилагательным. Например, они могут получить комбинацию слов *«плавучий»* и *«город»*, и задача будет заключаться в том, чтобы придумать короткую историю о том, почему же этот город плавучий.

Приведём пример истории: «В одном необычном мире был плавучий город. Плавучий город был построен, чтобы защитить людей от затоплений, а его дома и дороги плавали, как корабли, всегда в безопасности, несмотря на бурю или шторм». Игра поможет школьникам комбинировать слова, создавать яркие и интересные описания, а также поможет развивать их способность придумывать короткие и увлекательные истории.

© Кузнецова А.А., 2025

Эти задания помогут активному пополнению словарного запаса, развитию точности и выразительности речи, а также способствуют развитию аналитических и творческих способностей учащихся.

Таким образом, имя прилагательное является великолепным средством для развития речи младших школьников. Учитель должен знать о богатейших возможностях имён прилагательных различных разрядов. Анализ современных школьных учебников, безусловно, показал, что материал служит цели развития речи учащихся, однако требует дополнения. Предложенные упражнения могут стать ценным инструментом для углубления знаний об именах прилагательных и для формирования у учеников множества полезных навыков, развития речи. Безусловно, разработанные упражнения могут быть проверены в ходе следующей производственной практики, полезны в преподавании русского языка в начальной школе; само исследование является перспективным, т. к. может быть расширено при использовании речевого потенциала различных семантико-грамматических разрядов прилагательных.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Русский язык, 2001.
2. Гужва Ф.К. Морфология русского языка. Книга для учителя. Киев: Радняньская школа, 1997.
3. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Морфология. Синтаксис. М.: Изд-во МГУ, 1964.
4. Лекант П.А. Современный русский литературный язык. М.: Высшая школа, 1982.
5. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. М.: Просвещение, 2002.
6. Попов Р.Н., Валькова Д.П., Маловицкий Л.Я. [и др.] Современный русский язык. М.: Просвещение, 1978.
7. Речевое развитие младших школьников: сб. статей / под ред. Н.С. Рождественского. М.: Просвещение, 2013.
8. Русский язык. Азбука. 1 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская [и др.]. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
9. Русский язык. 1 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
10. Русский язык. 2 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
11. Русский язык. 3 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
12. Русский язык. 4 кл: учеб. для общеобразов. орг. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (далее – ФГОС НОО-2021). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf. (дата обращения: 30.12.2024).
14. Фролова С.М. Развитие речи младших школьников в процессе изучения семантики имён прилагательных // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2 (37.1). С. 161–165. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617799333.pdf (дата обращения: 04.01.2025).
15. Шанский Н.М., Иванов В.В. Современный русский язык: в 3-х ч. Ч. 2. (Словообразование.Морфология.). М.: Просвещение, 1981.

ANGELINA KUZNETSOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING ADJECTIVES

The difficulties in the development of speech of younger schoolchildren are considered. There is revealed the potential of adjectives in speech development. There is emphasized the material of textbooks for primary school (the training package "School of Russia"). The recommendations for the improvement of the work of speech development of schoolchildren while using adjectives are presented.

Key words: *speech development, patterns of adjectives, semantical-grammatical classes of adjectives, training package "School of Russia", textbook material, recommendations.*

© Кузнецова А.А., 2025

УДК 373.3

Е.Г. ПАХОМОВА
(elena.pakhomova.04@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается применение дидактических игр на уроках русского языка, которое приводит к повышению орфографической грамотности младших школьников.

Ключевые слова: *орфография, орфографический навык, дидактические игры, анализ программы, младшие школьники.*

Актуальность обращения к теме настоящего исследования обусловлена требованиями ФГОС НОО к предметным задачам обучения по предмету «Русский язык». Орфографическую грамотность необходимо формировать у учеников, начиная с младшего школьного возраста. Эта важная задача решает проблему формирования общей языковой культуры школьника – будущего гражданина Российской Федерации. Безупречная грамотность «обеспечит точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении» [14].

Ученики начинают осваивать нормы устного и письменного литературного языка, когда поступают в школу; именно тогда они учатся использовать языковые средства в разных ситуациях общения. К сожалению, уровень орфографической грамотности учащихся часто бывает недостаточно высоким: выпускник начальной школы нередко допускает серьезные орфографические ошибки. Одна из причин данной проблемы заключается в недостаточной начитанности младших школьников и плохой способности «распознавать» орфограммы.

Во многих изученных нами работах раскрываются проблемы становления и развития орфографических навыков, это исследования Н.Н. Алгазиной, А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова и других учёных [1]. В исследованиях Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабекова, Л.И. Федорова, Г.А. Цукерман нас заинтересовали мысли о значении игровой деятельности в обучении и воспитании детей разных возрастов [2, 15].

Использование дидактических игр для активизации учащихся представляет собой один из эффективных способов улучшения процесса изучения русского языка, является привлекательным объектом анализа [5].

Цель работы заключается в теоретическом и практическом обосновании значения дидактических игр для развития орфографических навыков. Формирование орфографического навыка у школьников является сложной задачей; для этого ученику необходимо развить следующее: 1) ставить орфографическую задачу, т. е. уметь выявлять орфограмму, в связи с чем важно развивать у детей орфографическое внимание; 2) определять тип орфограммы и связывать её с конкретным правилом. Для выбора учащиеся должны хорошо осознавать, в какой части слова расположена орфограмма; 3) применять правило: большинство орфографических правил требует следования определённому алгоритму действий, который необходимо выполнять точно; 4) проводить орфографический самоконтроль, в ходе которого учащиеся проверяют свои письменные работы или другие записи.

Выявление орфограммы считается основным среди орфографических навыков. Это связано с тем, что для определения типа орфограммы, применения правила и осуществления самоконтроля учащийся сможет действовать только после того, как найдет орфограмму. Дидактическая игра оценивается исследователями как форма учебной деятельности; она проводится в формате игровых занятий, которые воплощают в себе основные принципы игрового и активного обучения. У дидактической игры есть чёткая структура, определённые правила и система оценивания; именно это делает её одним

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Пахомова Е.Г., 2025

из способов активного обучения. Дидактическая игра подразумевают активную учебную деятельность, она связана с имитационным моделированием исследуемых систем, явлений и процессов [10]. Эффективность дидактической игры зависит от следующих аспектов: 1) регулярность применения в учебном процессе; 2) целеустремленность программы игр в сочетании с традиционными дидактическими заданиями.

По типу рассматриваемой ситуации выделяют три основных вида дидактических игр. Первый вид – *ситуация-иллюстрация.* В ней конкретные примеры из практической деятельности показывают закономерности и механизмы различных социальных процессов, человеческих поступков, управленческих решений, методов работы, поведения и условий. Наиболее результативным и наглядным способом представления ситуации является ее «воспроизведение» с помощью обучающихся [15]. Второй вид – *ситуация-оценка*. Она предполагает комплексный анализ текущей ситуации; анализ выполняется учащимися. Для формирования своей оценки они вправе обратиться к справочным материалам, заметкам и другим источникам, рекомендованным преподавателем [Там же]. Третий вид – *ситуация-упражнение*. В этой ситуации учащимся необходимо проанализировать информацию, опираясь на специализированные источники, литературу и справочные материалы, а также путем обращения с вопросами к преподавателю. После этого школьники формируют алгоритм своих действий [Там же]. А.И. Сорокина выделяет несколько категорий дидактических игр: путешествующие игры, игры с заданиями, игры на предположения, загадочные игры и беседующие игры [11].

Дидактическая игра имеет определённую организацию, которая предполагает, что цели образования, его содержание, используемые методы в учебном процессе остаются теми же; в «серьёзное» образование вводится игровая деятельность (активность). При постановке игровых задач педагог должен учитывать и существующую образовательную цель. С учётом обучающей цели в определённом порядке осуществляются игровые действия. В конце концов подводится её итог [Там же].

В игровой активности детей можно наблюдать закономерности формирования умственных действий в контексте школьного обучения. В игре «поэтапная обработка» умственных действий и понятий, как правило, происходит спонтанно. Однако при использовании соответствующих методик педагогического руководства с дидактической целью этот процесс может быть структурирован [3]. Всё сказанное позволяет сделать небольшой вывод по поводу необходимости использования дидактических игр ещё и потому, что в процессе их проведения на уроках русского языка у школьников формируется очень важные навыки – орфографические.

Проведём анализ учебников для начальной школы по русскому языку УМК «Школа России» [5–8]. Это очень важно для полного раскрытия темы нашего исследования. При данном анализе мы обращали внимание на орфографический материал, который изучают школьники, и на задания, представленные для освоения орфографического материала. Хотелось бы отметить положительные стороны анализируемых учебников; новые правила вводятся постепенно, начиная с простых и переходя к более сложным. Это позволяет ученикам осваивать материал в удобном темпе. Структура учебников организована таким образом, чтобы облегчить усвоение орфографического материала: каждая тема четко структурирована, содержит теоретическую часть и практические задания. Это помогает учащимся систематизировать знания. Также необходимо отметить, что в учебниках присутствуют иллюстрации и примеры, что помогает школьникам лучше понять и запомнить правила. Помимо этого, в учебниках предлагаются различные формы контроля знаний, включая тесты и контрольные работы, что позволяет учителям оценить уровень усвоения материала. Несмотря на это, анализ показал, что при работе с орфографическим материалом преобладают однотипные упражнения: изучаемые темы перегружены упражнениями на списывание и вставку пропущенных букв. Отсутствует достаточное количество заданий, развивающих орфографическую зоркость и умение применять правила в нестандартных ситуациях. Мало заданий, предполагающих самостоятельное составление предложений и текстов с использованием изученных орфограмм. Это снижает мотивацию и не способствует развитию навыков письменной речи.

© Пахомова Е.Г., 2025

Иногда формулировки заданий неясны или слишком сложны для младших школьников. Это затрудняет понимание цели задания и его выполнение. Можно сделать вывод, что орфографические задания в учебниках УМК «Школа России» нуждаются в улучшении. Необходимо разнообразить типы заданий: включить большее количество интерактивных элементов, творческих заданий и также дидактических игр, что может повысить мотивацию и эффективность обучения.

Для успешного формирования орфографических навыков у детей младшего школьного возраста важно использовать разнообразные методы и приемы обучения, на что нацеливает Федеральная рабочая программа начального общего образования [13]. Одним из эффективных инструментов в этом процессе являются дидактические игры. Они не только позволяют сделать обучение более интересным и увлекательным, но и способствуют активному усвоению материала и развитию критического мышления у детей.

Например, в 1–2 классах необходимо использовать простые игры с визуальной поддержкой – карточки со словами. Игры должны быть короткими и динамичными, чтобы удержать внимание детей. В 3–4-х классах следует вводить более сложные игры, которые требуют анализа и создания слов, например, игры на составление слов с использованием определенных орфограмм или правила написания приставок и суффиксов. Также важно, чтобы игры были направлены на развитие конкретных орфографических навыков, например, правильного написания сложных слов и пунктуации.

Необходимо учитывать уникальные характеристики каждого ребенка и адаптировать игры, исходя из потребностей ученика. К примеру, для детей с проблемами зрения подойдут игры с крупным шрифтом или задания с аудиоподдержкой. Также следует помнить о значении положительной мотивации в образовательном процессе. Создание атмосферы доверия и поддержки, а также поощрение детских усилий и успехов в орфографии играют значительную роль.

Когда речь идет о внедрении дидактических игр в уроки русского языка, это можно реализовать разными способами. Например, начать занятие с короткой игры, настраивающей класс на рабочий лад, такой как «Словарный спринт», в которой учащиеся поочередно называют слова с определенной орфограммой. В конце урока также можно использовать игры для закрепления материала, например, викторины с мячами или интерактивные задания на доске.

Важен и аспект интерактивности при использовании дидактических игр. Можно применять интернет-платформы для создания тестов и викторин, доступных как в классе, так и дома, что содействует разнообразию учебного процесса. В процессе игры важно вовлекать учеников в обсуждение орфографических правил и анализ ошибок, что поможет им лучше понять предмет и воспринять ошибки как часть обучения.

Приведем примеры игр, которые применяются для обучения младших школьников орфографии. Одна из интересных игр по орфографии называется «Подбери орех»; её суть заключается в том, что ученики должны помочь белкам собрать определённые орешки (слова). Например, одна белка собирает орешки-слова с безударной гласной **А** в корне, другая – с **О**. Школьники выполняют запланированные действия и одновременно объясняют правила написания слов. Школьникам можно предложить слова для работы, например, такие: лесная, доброта, гора, запонка, волна, конюшня, палата. Эта игра помогает школьникам выделять корни слов, различать корни с разными безударными гласными, проверять гласные с помощью ударения и развивать фонематическое восприятие.

Во время игры «Нападающий дня» ученики видят на классной доске изображение трёх ворот, на которых написаны родовые окончания имён прилагательных. На первых воротах изображены окончания –ый, –ий; на вторых – –ая, –яя; на третьих – –ое, –ее. Гласные в окончаниях пропущены, на что указывают слова для справок. Учащиеся должны забить мячи-словосочетания в нужные ворота.

Для работы школьникам можно предложить такие словосочетания: кожан... мяч, син... платье, вкусн... яблоко, сладк... пирог, весенн... солнце, утренн... заря, домашн... работа.

Эта игра очень важна для решения образовательных целей, т. к. помогает школьникам закреплять представления о родовых окончаниях имен прилагательных; развиваются навыки определения рода

© Пахомова Е.Г., 2025

и числа имён прилагательных; формируются умения применять правила написания окончаний на практике, а также закрепляется понимание зависимости прилагательного от существительного.

Подведём итог. В начальной школе формируются орфографические навыки. Работа по орфографии должна пройти для учащихся с увлечением – с использованием дидактических игр. Процесс применения дидактических игр должен быть интересным для младших школьников и привести к решению важных задач обучения. Игра должна стать регулярной частью уроков. Регулярная практика позволит школьникам не только запомнить орфографические правила, но и применять их в своей речи и письме. Исследование является перспективным в связи с возможностью применения различных видов дидактических игр в процессе формирования орфографических навыков.

Литература

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987.
2. Андрущенко Т.Ю. Коррекционные и развивающие игры для детей 6–10 лет. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
3. Власенков А.И. Методика обучения орфографии в школе. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2011.
4. Канакина В.П, Горецкий В.Г. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы. М.: Просвещение, 2021.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 1-й класс: учебник. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 2-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
7. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
8. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2-х частях.14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России)
9. Петрова А.О. Методика использования дидактических лингвистических игр на уроках русского языка в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.1). С. 146–149. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617798820.pdf (дата обращения: 16.01.2025).
10. Рик Т.Г. Игры на уроках русского языка. М.: ВАКО, 2011.
11. Сорокина А.И., Батурина Е.Г. Игры с правилами в детском саду, сборник дидактических и подвижных игр. М.: Наука, 2002.
12. Степанова О.А. Научно-методические подходы к использованию игры в педагогической работе с младшими школьниками // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 8. С. 23–35.
13. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2022.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 10.04.2025).
15. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М.: Форум, 2024.

ELENA PAKHOMOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ORTHOGRAPHIC SKILLS AT PRIMARY SCHOOL

There is considered the use of didactic games at the lessons of the Russian language, coming to the improvement of orthographical literacy of younger schoolchildren.

Key words: *orthography, orthographic skill, didactic games, analysis of program, younger schoolchildren.*

© Пахомова Е.Г., 2025

УДК 373.3

С.И. ПОПКОВА
(popkovasvetlana93@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Показана роль математических задач на основе краеведческого материала в образовании младших школьников, формировании познавательного интереса и патриотическом воспитании учащихся. Автором представлены примеры математических задач для начальной школы с использованием краеведческого материала Волгоградской области.

Ключевые слова: *математика, краеведение, краеведческие задачи, начальная школа, познавательный интерес.*

Обучение математике в школе всегда являлось одной из труднейших задач, т. к. предмет «математика» требует трудолюбия, усидчивости, точности, пространственного воображения, запоминания, гибкости мышления и владения приёмами аналитического мышления. Трудности в изучении математики часто отталкивают школьников и приводят к угасанию интереса к этому предмету. В то же время сегодня особое внимание уделяется математической грамотности общества – способности людей использовать математику для упрощения своей деятельности в любой сфере своей жизни. В связи с этим так важно, чтобы в начале обучения школьник не только не потерял интереса к изучению математики, но и постоянно повышал его уровень.

Данное утверждение находит подтверждение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО), который определяет одной из основных задач начального математического образования – привитие интереса к предмету «Математика» [6]. Для решения этой задачи, а также развития общей познавательной активности современных учащихся, необходим поиск дополнительных средств, которые стимулировали бы развитие познавательного интереса, самостоятельности, личной инициативы и творчества учащихся.

Вместе с этим перед учителями в настоящее время чётко стоит задача формирования у детей чувства любви к своей малой Родине, эмоционально-положительного отношения к тем местам, где они родились и живут, желания узнать больше об особенностях своего края, его природы, истории. Достижение этого в начальной школе посредством одного только предмета «Окружающий мир» и внеурочных бесед невозможно.

Решение поставленных задач должно осуществляться на межпредметной основе. В частности, одновременно решать ранее упомянутые задачи можно с помощью интеграции двух образовательных предметов – «Окружающий мир» и «Математика». Общим средством в данном случае будут являться математические задания и задачи, содержащие в себе краеведческий материал.

По определению А.У. Уртеновой, задача краеведческого содержания – это такая формулировка учебной математической задачи, фабула которой описывает краеведческую ситуацию географического, исторического, экономического, экологического, социального характера при помощи числовых данных [7].

Мы полагаем, что включая задания и задачи на основе краеведческого материала в математические занятия нужно создавать условия не только для формирования умения школьника давать количественную оценку состояния географических, исторических, экономических, социальных, природных, экологических и объектов и явлений, но и на этой основе – для оценки положительных и отрицательных последствий деятельности человека в окружающем мире, вкладе земляков в развитие региона. Тогда использование краеведческого материала делает содержание упражнений и задач личностно значимыми, т.к. они с одной стороны про то, что знакомо и окружает с детства, а с другой стороны – открывают новое в этом близком и знакомом [4, 5].

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Попкова С.И., 2025

В трудах А.П. Аргуновой, Л.Ю. Бучневой, А.В. Завалиной, Н.И. Мерлиной, С.С. Салаватовой, М.Ю. Солощенко, А.У. Уртеновой, О.Ю. Ходыревой, О.А. Шаповал, М.М. Шишшинатовой и др. дается научное обоснование того, что решение и составление задач на краеведческом и историческом материале способствуют повышению интереса и познавательной активности учащихся начальных классов, помогают сделать обучение математике более содержательным, формируют представления о прикладной математике, а соответственно математической грамотности учащихся, повышают воспитательную функцию математических занятий, создают условия для достижения младшими школьниками важнейших личностных результатов. Краеведческое содержание заданий способствует более глубокому знакомству с родным краем и формированию любви к малой родине, патриотизму [1, 2, 3, 5, 7, 9].

Конечно же, в учебниках математики таких заданий нет и дополнительных дидактических материалов с «готовыми» заданиями чрезвычайно мало. Кроме того, окружающий мир быстро меняется и для того, чтобы задания были интересны, необходимо в них использовать актуальную информацию. Следовательно, задания и задачи с краеведческим материалом предстоит разрабатывать учителю. При этом важными условиями создания таких заданий являются: 1) фактологическая достоверность; 2) доступность понимания младшими школьниками; 3) соответствие типажа задания и его трудности определённому году освоения Федеральной образовательной программе начального общего образования [8] в части предметов «Математика» и «Окружающий мир»; 4) использование краеведческого материала по концентрическому принципу – постепенно расширяя радиус охвата краеведческих «объектов» от ближайшего окружения – к более масштабному (семья-посёлок-район-город-регион-страна); 5) обязательная иллюстрация заданий и задач фото и видео материалами.

Покажем на примере разных районов Волгоградской области, какими могут быть математические задания для младших школьников на основе краеведческого материала. Все представленные задачи были объединены информацией о том, какими ресурсами богата наша малая Родина. В рамках покажем задачи о Быковском, Еланском, Палласовском, Суровикинском и Урюпинском муниципальных районах. Для их составления мы, опираясь на Федеральную образовательную программу начального общего образования и методические рекомендации [1, 2, 3, 5, 7, 9], анализировали газетные статьи, официальные статистические отчёты, справочники, информацию с официальных сайтов. Для апробации каждой задачи подбирались фото и видеоиллюстрации, однако в рамках статьи приведём лишь текст задач.

Задача № 1 (4 класс). Еланский район Волгоградской области считается «сырной столицей» Волгоградской области, т. к. на его территории расположен сыродельный комбинат, который был открыт в 1967 г. За время своего существования предприятие получило стабильную репутацию лидера сыроделия в регионе и за его пределами. На сегодняшний день «Еланский сыродельный комбинат» может перерабатывать около 500 тонн молока в сутки. Ответь на вопросы: 1) Сколько лет работает комбинат? 2) Сколько примерно тонн молока комбинат сможет переработать за август месяц?

Задача № 2 (2 класс). Быковский район Волгоградской области славится своими бахчевыми культурами – арбузами, тыквами, дынями. Благодаря работе Быковой бахчевой селекционной станции Волгоградская область находится в числе лидеров по производству бахчевых культур в России. Это не случайно – много лет бахчеводы стараются улучшить качество выращиваемых культур и разрабатывают новые сорта-гибриды. Используя диаграмму (рис.), ответьте на следующие вопросы: 1) Сколько всего гибридов бахчевых разрабатывалось на станции в 2023 году? 2) Какого вида бахчевых культур разрабатывалось больше? Какого меньше? 3) На сколько больше разработано гибридов арбуза, чем тыквы?

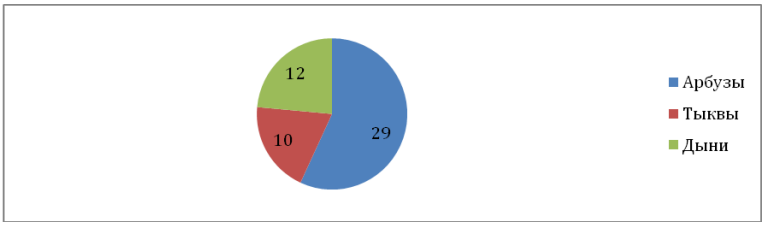


Рис. Количество разрабатываемых гибридов бахчевых в 2023 г.

© Попкова С.И., 2025

Задача № 3 (3–4 класс). Урюпинский район Волгоградской области известен в нашей стране пуховым промыслом. В его центре, г. Урюпинск, даже поставили памятник пуховой козе. Ажурные шали, палантины, платки, перчатки, шапочки и многие другие пуховые изделия Урюпинских мастериц пользуются большим спросом по всей России и за рубежом.

Опытная мастерица может связать 3 пуховых платка за 2 недели, а её ученица – на 1 платок меньше. Сколько пуховых платков свяжут мастерица и ученица за 4 недели вместе?

Задача № 4 (4 класс). На территории Суровикинского района Волгоградской области раскинулось Цимлянское водохранилище. Площадь водохранилища составляет 2700 кв.км. Его длина – 180 километров, а максимальная ширина – 30 километров и средняя глубина около 9 метров. В нем обитают караси, сазаны, карпы, а также плотва, окуни, щуки, судаки и сомы. . Цимлянское водохранилище – самое продуктивное водохранилище по вылову рыбы на территории нашей страны. На побережье Цимлянского водохранилища находится много рыболовецких хозяйств. Водохранилище является популярным местом отдыха и рыбалки.

Иван и Сергей договорились встретиться в одной из заводей Цимлянского водохранилища и порыбачить. Они выехали навстречу друг другу одновременно. Иван плывет на лодке со скоростью 12 км/ч, а Сергей на 2 км/ч медленнее, чем Иван. Какое расстояние между рыбаками было изначально, если встретились они в заводи через 2 часа?

Задача № 5 (3 класс). Палласовский район является столицей овцеводства Волгоградской области. Работа над выведением породы «Волгоградская», которая известная своей продуктивностью по всей России, началась 1932 году, а в 1978 г. она официально была выведена в совхозе «Ромашковский». Масса баранов составляет 95–110 кг, овец – 55–60 кг. Настриг шерсти с баранов этой породы получают 11–12 кг, с овец – 5 кг.

В домашней отаре 10 баранов, с каждого получают 11 кг шерсти, а количество овец – на 4 больше и шерсти получают с каждой овцы по 5 кг. Сколько всего килограмм шерсти получат с этой отары?

Таким образом, в задачном материале мы представили уникальные ресурсы только пяти муниципальных районов Волгоградской области, но без сомнений можно сказать, что уникальность каждого муниципального района и составляет экономическую основу Волгоградской области.

Однако не стоит забывать, что настоящая ценность Волгоградской области заключается не только в её ресурсах, но и в людях, которые здесь живут. Их трудолюбие, креативность и инициативность создают уникальную атмосферу для инноваций и предпринимательства. Об этом стоит поговорить с ребятами после решения таких задач. Возможно, решение подобной задачи станет отправной точкой для последующей исследовательской или проектной работы учащихся, повлияет на профессиональную ориентацию школьников.

В заключение ещё раз подчеркнём, что, несомненно, задачи на краеведческом материале несут большую пользу как в отношении знаний о родном крае, воспитании чувства гордости за родной край, патриотизма, так и познавательного интереса в целом. Решение таких математических задач увлекает, приобретает особый смысл. Таким образом, считаем необходимым каждому учителю начальных классов вести методическую работу в данном направлении с тем, чтобы создать авторский сборник материалов в личную методическую копилку.

Литература

1. Аргунова А.П. Использование фольклорного и краеведческого материала при конструировании математических задач // Bulletin d'eurotalent-fidjip. 2013. № 4. С. 21–23.

2. Бучнева Л.Ю. Элементы краеведения как способ повышения мотивации на уроках математики // Наука и образование: Отечественный и зарубежный опыт: сб. ст. одиннадцатой междунар. науч.-практич. конф. (г. Белгород, 06 апр. 2018 г.). Белгород: ООО «ГиК», 2018. С. 131–135.

3. Завалина А.В., Шаповал О.А., Ходырева О.Ю. Опыт использования сюжетных задач с краеведческим материалом // Исследования гуманитарного потенциала математики в формировании базовых национальных ценностей детей и молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Пермь, 5–6 июля 2018 г.) / под ред. Е.Л. Черемных, Л.Г. Недре и др.; под общ. ред. А.Е. Малых. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т., 2018. С. 186–188.

© Попкова С.И., 2025

4. Науменко О.В. Математические задачи как средство экологического воспитания младших школьников // Актуальные вопросы теории и практики биологического и химического образования: материалы XII Всерос. с междунар. участием науч.-практич. конф. (г. Волгоград, 1–30 апр. 2018 г.). М.: Изд-во «Планета», 2018. С. 355–360.

5. Науменко О.В., Михалькова Е.С. Элементы историзма в содержании уроков математики начальной школы // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 6(35.1). С. 41–44. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1605854797.pdf (дата обращения: 15.12.2024).

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 02.10.2024).

7. Уртенова А.У. Использование краеведческого материала как средства формирования элементов математической культуры младших школьников при обучении математике: автореф. дис. … канд. пед. наук. Махачкала, 2004.

8. Федеральная рабочая программа начального общего образования (для 1–4 классов образовательных организаций). Математика. М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-1-4-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения: 02.10.2024).

9. Шихшинатова М.М. Использование краеведческого материала на уроках математики // Современное педагогическое образование. 2018. № 5. С. 251–254.

SVETLANA POPKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF MATERIAL OF LOCAL HISTORY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT PRIMARY SCHOOL

The role of Mathematics' tasks on the basis of Local History material in teaching the younger schoolchildren, the development of cognitive interest and the patriotic education of students is demonstrated. The author presents the examples of Mathematics' tasks for primary school with the use of the material of the Volgograd region.

Key words: *Mathematics, Local History, regional tasks, primary school, cognitive interest.*

© Попкова С.И., 2025

УДК 373.3

В.О. ТКАЧЕВА
(veronika.tkacheva.03@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Рассматривается понятие «орфографическая зоркость» и возможность работы с текстом при формировании орфографической зоркости. Анализируются результаты исследования развития орфографической зоркости младших школьников при работе с текстом на уроках русского языка. Дано описание эффективных форм работы с текстом, подтвержденным экспериментально.

Ключевые слова: *младшие школьники, орфографическая зоркость, текст, урок русского языка, опытно-экспериментальное исследование.*

В современной начальной школе формирование орфографической грамотности у младших школьников является ключевой задачей обучения русскому языку. Развитие орфографической грамотности учащихся начальных классов, совершенствование их речевой культуры тесно связаны с понятием «орфографическая зоркость».

Проблема орфографической зоркости особенно актуальна для младших школьников, которые только начинают изучать русский язык и основы письма. В этом возрасте дети активно усваивают новые знания и навыки, и их орфографические ошибки часто обусловлены недостаточным уровнем речевой практики, развития языкового чутья, автоматизации навыков применения орфографического правила [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ставит конкретную задачу научить школьников осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила и правила пунктуации при записи собственных и предложенных текстов, овладеть умением проверять написанное [8].

Кроме того, актуальность проблемы орфографической зоркости связана с тем, что без правильного написания слов невозможно сформировать полноценный навык чтения и письма, который необходим для дальнейшего обучения и саморазвития. Неправильное написание слов может привести к искажению смысла текста, затруднить его восприятие.

В нашем исследовании были использованы труды по русской орфографии А.М. Гвоздева, Л.Р. Зиндера, В.Ф. Ивановой, Л.В. Щербы [2], работы по методике преподавания русского языка Н.Н. Алгазиной, В.В. Бабайцевой, М.Т. Баранова, П.С. Жедек, М.Р. Львова, М.М. Разумовской, В.П. Шереметьевского, А.В. Текучева и мн. др. [1, 3, 6], кто в своих трудах старался найти оптимальные методы и приемы, позволяющие формировать у учащихся прочные орфографические навыки. Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым в 60–70-х гг. была впервые достаточно полно разработана и апробирована система работы по развитию орфографической зоркости, включающая шесть этапов, которые расположены таким образом, что всякое новое упражнение находится в тесной связи с предыдущим, опирается на него, но при этом предполагает шаг вперед [9].

В нашей работе мы опираемся на определение орфографической зоркости, предложенное советским и российским ученым-педагогом, методистом М.Р. Львовым: Орфографическая зоркость – это «способность (умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные списывающим» [6, с. 39].

* Работа выполнена под руководством Бурмистровой Е.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Ткачева В.О., 2025

Изучая процесс формирования орфографической зоркости у младших школьников, мы в своем исследовании опираемся на текст. В начальной школе тема «Текст» изучается на протяжении всех четырех лет обучения, начиная с периода обучения грамоте. Школьники учатся различать звуки и буквы, находить связь между звуками и буквами, изучают типы орфограмм, знакомятся с различными способами решения орфографических задач, изучают общие характеристики орфограмм гласных и согласных и учатся находить их по этим признакам [1].

Текст выполняет несколько важных функций:

1. Стимулирование интереса и мотивации: повествования, стихи, диалоги – все это привлекает внимание детей, создает эмоциональный фон и помогает им погрузиться в мир языка.
2. Создание контекста для анализа и применения правил: проанализировав текст, дети могут выделить слова с орфограммами, понять причину их написания и запомнить правила.
3. Развитие орфографического навыка: текст позволяет многократно встречаться с теми же орфограммами, что способствует лучшему их запоминанию.

Это, по утверждению педагогов, позволяет использовать большое количество разнообразных упражнений с текстами: выборочное списывание, объяснительный диктант, графическое выделение орфограмм в тексте, диктант с постукиванием, комментированное письмо, предупредительный диктант, работа с деформированным текстом [3, 5].

С целью выявления наиболее эффективных методов и приемов формирования орфографической зоркости младших школьников при работе с текстом нами была предпринята опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в 2024–2025 учебном году на базе МКОУ «Средняя школа № 1 г. Калача-на-Дону Волгоградской области» в 4 «Г» классе, в котором обучается 18 школьников.

Работа проводилась в три этапа. Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности орфографической зоркости у младших школьников. Для этого учащимся было предложено выполнить два задания: диктант и задание на нахождение и исправление ошибок в тексте.

В диктанте были предложены следующие орфограммы: проверяемая безударная гласная в корне, непроверяемая гласная в корне, правописание безударных окончаний имен прилагательных, правописание приставок, парные звонкие и глухие согласные в корне, правописание безударных падежных окончаний имен существительных, сочетание ЧК, ЧН, правописание ЖИ-ШИ. После написания диктанта мы смогли узнать, владеют ли школьники орфографическими правилами написания слов.

Второе задание позволило определить, умеют ли учащиеся видеть и исправить орфографические ошибки в тексте на правильный вариант, иначе говоря, владеют ли ученики орфографическим самоконтролем. Учащимся предлагался деформированный текст с некоторым количеством ошибок по использованию на письме следующих орфограмм: проверяемая безударная гласная, падежные окончания существительных, непроверяемая безударная гласная в корне, правописание приставок, парные звонкие и глухие согласные.

Результаты первичной диагностики показали, что низким уровнем орфографической зоркости обладает 50% (9 человек), средним уровнем – 28% (5 человек) и высоким уровнем обладает лишь 22% (4 человека). По результатам качественного анализа диагностики мы выявили те орфограммы, которые вызывали наибольшее затруднение у младших школьников: написание безударных гласных в корне слова, написание непроизносимой согласной в корне слова, правописание окончаний в именах прилагательных, правописание безударных падежных окончаний имен существительных.

Полученные результаты позволили нам разработать систему упражнений и заданий с текстом по развитию орфографической зоркости и реализовать их на формирующем этапе эксперимента. Данная система включала следующие упражнения: разные виды диктантов (творческий, предупредительный, выборочный, объяснительный, диктант с постукиванием), графическое выделение орфограмм в тексте, комментированное письмо. В процессе формирующего этапа в период с 25.11.2024 по 21.12.2024 нами было проведено 12 уроков, включающих разработанные упражнения и задания. Рассмотрим некоторые из них.

© Ткачева В.О., 2025

Упражнение: «Выборочный диктант»

Цель: отработать правописание падежных окончаний имен существительных.

Задание: Выписать из текста сначала имена существительные первого склонения, затем второго склонения и третьего склонения в той же форме. Выделить окончания.

Королек – самая маленькая птичка в нашей стране. Она живет на вершине высокой ели. Гнездышко королек строит на кончике еловой ветки. Свою скромную тихую песенку птичка поет круглый год. Все лето и начало осени корольки проводят в хвойных лесах. Осенью и зимой их можно встретить в городском парке, в саду, в огороде на изгороди [7, с. 7].

Упражнение: «Объяснительный диктант»

Цель: проверка умений ученика увидеть имеющиеся в предложении орфограммы (проверяемая безударная гласная в корне слова, падежные окончания имен существительных, непроизносимые согласные в корне слова, правописание приставок, словарные слова). Это развивает орфографическую зоркость и позволяет выработать устойчивый навык использования определённого правила.

Задание: Учитель читает текст по предложениям, а ученики записывают его. Затем один из учеников зачитывает свою работу, выделяя орфографические правила. Остальные учащиеся сверяют свои записи и исправляют ошибки

Наш двор засыпало снегом. Мы ходим от двери до ворот по узкой тропинке. Ночью стояла удивительная тишина. В комнате было тепло. Свет лампы мягко падал на книгу. В тетради были новые стихи. Вдруг я уловил осторожный стук в окно. Было поздно. Кто мог стучать? Я подхожу к окну. Ночное небо прояснилось. Сугробы искрились в голубом свете луны. За замёрзшим стеклом я заметил синичку. Вот так ночной гость! [Там же, с. 23].

Упражнение: «Диктант с постукиванием»

Цель: развитие слухового сосредоточения, фонематического слуха. Отработать правописание падежных окончаний имен существительных, правописание окончаний имен прилагательных, написание проверяемой безударной гласной в корне слова.

Задание: Учитель, читая текст, постукивает по столу, когда произносит слово с орфограммой. Этот сигнал стимулирует детей концентрироваться на написании слова, заставляя их задуматься над его правильным написанием.

Лесную полянку укрыл пушистый снежок. Но полянка живет. Вот старый пенек. В уютной квартире под корой спрятались от стужи букашки. В норке между корнями лежит ящерица. Жук улегся в крохотной спаленке. В канавке на краю полянки под снегом спят лягушки. Рядом в куче хвороста заснул их враг – ежик.

Тихо и пусто на полянке. Только дятел сидит на высокой сосенке и таскает из шишки вкусные семена. Иной раз пробежит по снежной полянке лисица или беляк [Там же, с. 12].

Эффективность проведенной работы была оценена в процессе повторно проведенной диагностики. Результаты показали, что до высокого уровня выросли показатели у четырех учеников, обладающих на начальном этапе эксперимента средним уровнем. Таким образом, развитие орфографической зоркости на высоком уровне у 45% (8 человек), показатели выросли в два раза. Амир К., Таисия Т., Виталий Р., Яна К., София П., Павел Л., Гриша Л., Полина Щ. продемонстрировали свои знания орфографических правил и навыки их применения. Эти ученики допускали наименьшее количество ошибок (1–2 ошибки), двое из них не допустили ни одной ошибки. Два школьника повысили уровень до среднего. В итоге средним уровнем обладают 39% (7 человек). На низком уровне осталось 17% (3 человека), но их показатели качественно улучшились. Артем П., Антон Т.П., Матвей П. не смогли повысить уровень орфографической зоркости, но эти ученики стали меньше допускать ошибок в написании безударных падежных окончаний имен существительных. По результатам качественного анализа было выявлено, что ученики также допускали ошибки в написании безударных падежных окончаниях имен существительных, в окончаниях имен прилагательных и в написании проверяемой безударной гласной

© Ткачева В.О., 2025

в корне, однако, на контрольном этапе данных ошибок было гораздо меньше. В основном эти ошибки допускали ученики, находящиеся на низком уровне и имеющие некоторые особенности в развитии. Для них овладение орфографическими правилами и орфографической зоркостью становится сложным препятствием. Таким школьникам тяжело выполнять задания наравне со своими одноклассниками. В этом случае учителю следует обращаться за помощью к логопедам и дефектологам.

Общее количество орфографических ошибок на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рис.

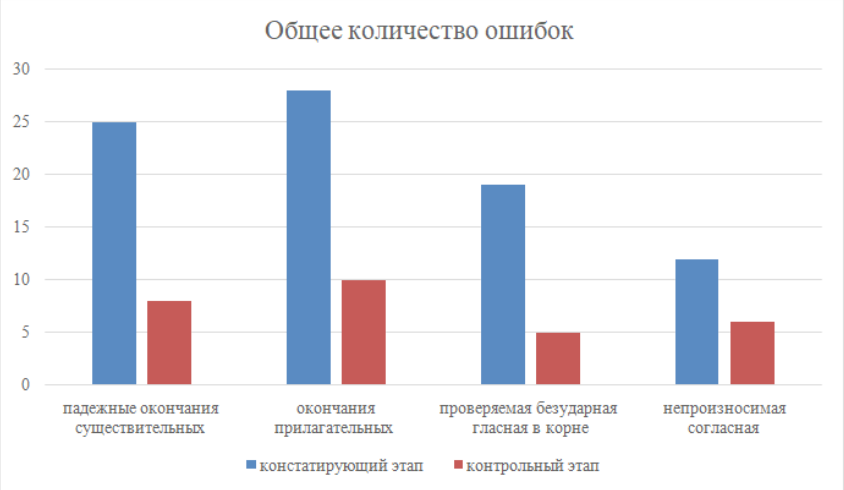


Рис. Орфографические ошибки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа показала, что разработанная и реализованная на базе 4 «Г» класса система упражнений и заданий является эффективной, что доказывают возросшие показатели диагностики контрольного этапа эксперимента. В процессе формирующего этапа экспериментальной работы мы выявили наиболее эффективные, на наш взгляд, приемы работы с текстом. К ним можно отнести: диктант с постукиванием, объяснительный диктант, выборочный диктант, комментированное письмо. Так, опираясь на результаты опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что применение на уроках русского языка наиболее эффективных приемов работы с текстом позволяет повысить уровень развития орфографической зоркости младших школьников.

Литература

1. Алгазина Н.Н. О развитии орфографической зоркости // Русский язык в школе. 1991. № 3. С. 32–37.
2. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. 3-е изд., доп. и испр. М.: Учпедгиз, 1951.
3. Жедек П.С., Репкин В.В. Орфографическая зоркость будущего учителя // Начальная школа. 1980. № 10. С. 60–63.
4. Калиманова Д.Г. Формирование орфографической грамотности младших школьников (на материале изучения безударных гласных в корне слова) // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 4(51). С. 45–48. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1691527990.pdf (дата обращения 10.01.2025)
5. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Академия, 2000.
6. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1990.
7. Сычёва Г.Н. Лучшие упражнения по русскому языку. 4 класс. 2-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2017.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом № 373 от 06.10 2009 г. [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 09.01.2025).
9. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. М.: ИНТОР, 1998.

© Ткачева В.О., 2025

VERONIKA TKACHEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

WORK WITH TEXT AS THE MEANS OF DEVELOPING THE ORTHOGRAPHICAL SHARPNESS OF SIGHT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The concept "orthographical sharpness of sight" and the potential of work with text in the process of developing the orthographical sharpness are considered. The results of study of developing the orthographical sharpness of younger schoolchildren during the work with the text at the lessons of the Russian language are analysed. There is given the description of the efficient forms of work with text, experimentally tested.

Key words: *younger schoolchildren, orthographical sharpness of sight, text, lesson of the Russian language, pilot and experimental study.*

© Ткачева В.О., 2025

УДК 373.3

Н.Г. ЩИТОВА
(teplyakova-2001@list.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ*

Рассматриваются методы и приемы, способствующие формированию логических умений в процессе обучения. Анализируются существующие педагогические технологии, направленные на развитие логического мышления, и отражаются их результаты на образовательный процесс.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, методы, приемы, формы, младший школьник, познавательные универсальные учебные действия, логические универсальные учебные действия, предмет «Окружающий мир».*

Актуальность исследования заключается в том, что на современном этапе развития общества требуются личности с нестандартным мышлением, с умением самостоятельно находить решение поставленным целям, умением применять современные технологические средства. Курс «Окружающий мир» в начальной школе играет важную роль в формировании универсальных учебных действий (УУД). Эти действия являются ключевыми навыками, которые помогают ученикам развивать способность к самостоятельному обучению, критическому мышлению и решению проблем, что очень важно с точки зрения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [11].

Наше исследование было направлено на решение следующих задач:

1. Проанализировать и выявить теоретические основы формирования познавательных логических универсальных учебных действий и их особенности в младшем школьном возрасте;

2. Охарактеризовать методы, формы и средства эффективной реализации познавательных логических универсальных учебных действий у младших школьников на уроках«Окружающий мир»;

3. Провести и описать диагностическое исследование, выявляющее уровни сформированности познавательных логических универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста.

Изучением проблемы формирования логических универсальных действий занимались многие авторы. Так, А.Г. Асмолов[1] является автором концепции формирования универсальных учебных действий, Г.С. Ковалева [3] и О.А. Родыгина[9] установили взаимосвязь каждого учебного предмета, который изучается в начальной школе, с возможностью формирования логических УУД. М.Р. Битянова [2] дала теоретическое объяснение каждой логической операции.

Рассмотрим сущность познавательных универсальных учебных действий и особенности их формирования у младших школьников. В процессе нашего исследования мы пришли к выводу, что познавательные универсальные учебные действия включают различные навыки и умения, необходимые для успешного усвоения знаний. В младшем школьном возрасте особенно важно формировать эти действия, учитывая особенности когнитивного развития детей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального образования, познавательные универсальные учебные действия включают: базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией [11].

Рассмотрим более подробно логические универсальные учебные действия, которыми должен овладеть младший школьник. Прежде всего – это логические действия анализа и синтеза.

* Работа выполнена под руководством Машковой С.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Щитова Н.Г., 2025

И.В. Петрова под анализом понимает мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части, выделение в нем отдельных частей, признаков и свойств. Анализ, как мыслительное действие, предполагает разложение целого на части, выделение путём сравнения общего и частного, различения существенного и не существенного в предметах и явлениях [8, с. 152].

В.В. Павлова считала, что не менее важным и сложных логическим умением является синтез («мысленное соединение отдельных элементов, частей и признаков в единое целое»). Анализ и синтез неразрывно связаны, находятся в единстве друг с другом в процессе познания. Это важнейшие мыслительные операции. Под сравнением понимается сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними. Рассматривая обобщение как компонент логических универсальных учебных действия, мы выяснили, что это мысленное объединение предметов и явлений в группы по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования [6, с. 153].

Нами была проведена и организована опытно-экспериментальная работа на базе МОУ «Средняя школа № 5 Краснооктябрьского района Волгограда». В диагностике участвовали 32 ученика, обучающихся 3 «Г» класса. Для изучения уровня сформированности логических познавательных учебных действий у обучающихся третьего класса нами были подобраны и адаптированы методики, выявляющие уровень развития логических универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста: методика «Выделение существенных признаков» (Э.Ф. Замбацявичене) [13], тест Липпмана «Логические закономерности» [Там же], методика «Последовательность событий» (Н.А. Бернштейн) [Там же]. Результаты проведенной нами диагностики свидетельствуют о среднем и низком уровнях сформированности логических универсальных учебных действий у обучающихся. Из 32 человек у 18 (56%) детей средний уровень (43%), у 14 человек низкий уровень. Умение анализировать и синтезировать сложное умение для младших школьников. В связи с этим целесообразно проведение комплексной работы по повышению уровня познавательных логических универсальных учебных действий у учащихся экспериментальной группы [4].

Представим методы и приёмы развития логических универсальных учебных действий, которые нами применяются на уроках «Окружающий мир».

Например, нами используется прием сравнительного анализа, когда учащиеся сравнивают виды животных или растений, различные экосистемы, что способствует развитию умение выявлять сходства и различия.

На уроке учитель по теме «Собака и волк» предлагает задание: «Сравните собаку и волка. Заполните таблицу».

Цель: сформировать умение сравнивать и обобщать информацию о животных.

Характеристика	Собака	Волк
Место обитания		
Питание		
Социальная структура		
Влияние на экосистему		

Также, обучающимся 3-го класса дается задание: «Сравните экосистему степи и пустыни. Опишите растения и животных, обитающих в каждой из экосистем».

Цель: сформировать умение выделять общие и отличительные признаки в экосистемах.

Критерий	Степи	Пустыни
Географическое положение и климатические условия		
Растительный мир		
Животный мир		

© Щитова Н.Г., 2025

Далее приведем пример использования приема классификации, при котором учитель дает задание по группировке животных и растений по определённым критериям, например, по типу питания или среде обитания.

Задание: Выберите несколько животных или растений и сгруппируйте их по указанным критериям.

Цель: научить группировать животных или растения по типу питания или среде обитания.

Группировка по типу питания:

– Плоские черви, львы, травы, олени, бобры, рыбы.

Сгруппируйте их в таблицу по типам питания:

Тип питания	Примеры
Травоядные	
Плотоядные	
Всеядные	

В процессе формирующего эксперимента так же мы используем учебные проекты. Например, при организации проекта «Влияние человека на различные экосистемы» обучающиеся выполняют самостоятельное исследование, анализируя различные влияния человеческой деятельности на экосистемы. Это работа требует сбора данных, их обработки и представления выводов.

В процессе выполнения проекта у учащихся развиваются умения анализа, синтеза, обобщения и сравнения. Например, учащиеся сравнивают, когда собирают информацию о различной человеческой деятельности (например, влияние промышленности, сельское хозяйство, городская среда) и сравнивают их влияние на выбранную экосистему. На этапе систематизации данных ребята создают таблицы для упорядочивания информации о воздействии на экосистему. Это помогает учащимся понять причины и следствия, а также делать выводы. Данная работа требует синтеза полученных знаний. На основе собранных данных участники формулируют общие выводы о воздействии человека на экосистему.

В ходе выполнения проекта дети создают информационные буклеты, что требует анализа информации и её логического структурирования. В ходе разработки буклетов происходит сбор данных. Дети ищут информацию из различных источников (книги, статьи, интернет-ресурсы). Анализируют полученную информацию, выделяют ключевые факты и понятия, сортируя их по темам, чтобы не потерять нить основного сообщения. Далее ребята создают план буклета, выделяя заголовки и подзаголовки. Это помогает учащимся презентовать свои мысли логично и последовательно. При написании текста важно применять понятия «причина – следствие», «сравнение», «обобщение», чтобы информация была структурированной и целостной.

Помимо уроков в нашей работе мы используем такую эффективную форму работы с детьми как экскурсия. В ходе проведения экскурсии дети выполняют задание по анализу, наблюдению, сравнению информации об окружающем мире, получаемую в реальном времени и самостоятельно делать обоснованные выводы (например, «В гости к зиме»).

В настоящее время наше исследование находится на этапе формирующего эксперимента, по завершению которого нами будет проведена повторная диагностика логических универсальных учебных действий у обучающихся 3-го класса экспериментальной группы. В результате которой мы сможем выявить на сколько повысился уровень сформированности логических универсальных учебных действий.

Ожидается, что применение вышеописанныхметодов и приёмов и форм работы будет способствовать повышению уровня логических универсальных учебных действий икачественному освоению материала об окружающем мире.

© Щитова Н.Г., 2025

Литература

1. Асмолов А.Г. [и др.]. Как проектировать универсальные учебныедействия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008.
2. Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г. [и др.] Методические рекомендации к рабочей тетради Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных учебных действий. 2 класс. Самара: Учебная литература, ИД Федоров, 2013.
3. Ковалева Г.С. Планируемые результаты начального образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2009.
4. Конобеева Т.А., Потапов И.В., Хаймович Л.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий // Метапредметные результаты обучения в начальной школе: метод. рекомендации для учителей нач. кл. / [авт.: Т.А. Конобеева и др.]. М.: Перспектива, 2015. С. 55–63.
5. Огар А.Н., Машкова С.В. Освоение познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе проведения опытов // Электрон. науч.-познават. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 5(76). С. 24–27. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1635605446.pdf (дата обращения: 05.01.2025).
6. Павлова В.В. Диагностика качества познавательных УУД в начальной школе // Начальная школа. 2011. № 4. С. 33–36.
7. Патлатая С.М., Копылова Л.В. Логические универсальные учебные действия младших школьников: сущность, структура // Мир, открытый детству: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 23 мая 2022 г.). Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2022. С. 183–187.
8. Петрова И.В. Формирование познавательных УУД младшего школьника на уроках окружающего мира // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 113–116. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1456/?ysclid=m8io8qrqza700875502 (дата обращения: 05.01.2025).
9. Родыгина О.А. Формирование универсальных учебных действий в школьном курсе «География России» // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 7. С. 48–53.
10. Соловьёва Т.А., Макарчук Т.А. Техники формирования познавательных универсальных учебных действий при реализации индивидуальных траекторий младших школьников на уроках окружающего мира // Электрон. науч.-познават. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2019. № 1(60). С. 6–11. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1554198314.pdf (дата обращения: 05.01.2025).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 286). [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 05.01.2025).
12. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: система заданий / под ред. А.Г. Асмолова, О.А. Карабановой. М.: Просвещение, 2012.
13. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: в 3 ч. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. Ч. 3.

NATALYA SHCHITOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

TEACHING METHODS OF DEVELOPMENT OF LOGICAL UNIVERSAL LEARNING SKILLS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE “THE WORLD AROUND US” AT PRIMARY SCHOOL

The methods and techniques, allowing to develop the logical skills, in the educational process are considered. There are analyzed the current pedagogical technologies, directed to the development of logical way of thinking, and there are reflected their results on the educational standard.

Key words: *Federal State Educational Standard of Primary General Education, methods, techniques, forms, younger schoolchild, cognitive universal learning skills, logical universal learning skills, subject “The World Around Us”.*

© Щитова Н.Г., 2025

Педагогические науки

УДК 372.891

А.Д. ИГНАТОВА
(karrrjin@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ*

Рассматривается эффективность метода проекта на уроках географии как средства развития метапредметных результатов у подростков в соответствии с требованиями ФГОС ООО. Представляется вариант проекта для учеников 6-х классов по теме: «Климат родного города». Приведены результаты диагностики, направленной на определение уровня вовлеченности обучающихся в проектную деятельность по географии.

Ключевые слова: *интерактивные методы, метод проектов, проектная деятельность, подростки, метапредметные результаты, география.*

В условиях стремительно развивающихся науки и технологий возрастает необходимость в качественно новом подходе к обучению подрастающего поколения. В связи с этим перед педагогической наукой встает задача поиска и разработки новых, более эффективных методов и технологий обучения, которые могли бы не только обеспечить усвоение учащимися необходимого объема знаний, но и способствовать развитию их творческих способностей, навыков критического мышления и анализа информации.

Работа по модернизации учебно-воспитательного процесса на уровне государства отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [5], основой которого является системно-деятельностный подход. Каждый урок и каждое внеурочное мероприятие по географии создают условия для развития ученика, а также учителя. Цель этого подхода – воспитать личность обучающегося, развивая ее через активную учебно-познавательную деятельность. Системно-деятельностный подход, обеспечивая развитие универсальных учебных действий (УУД), делает проектную деятельность важной частью образовательного процесса, направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, что соответствует государственной политике в сфере образования.

Одним из учебных предметов является география, которая позволяет учащимся получить представление о мире вокруг них, развить пространственное мышление и понимание взаимосвязей между различными элементами окружающей среды. Особенно актуальным становится изучение географии в контексте информационного общества, когда доступ к информации и знаниям становится все более доступным и важным фактором развития. В связи с этим возникает необходимость разработки и реализации информационных проектов, направленных на изучение различных географических объектов и явлений.

Анализ современного состояния педагогической теории и практики позволил выделить противоречие между возрастающей потребностью в разносторонне сформированной личности, которая воспитывается в том числе в процессе обучения, и отсутствием методического сопровождения в использовании метода проектов на уроках географии в логике его соответствия требованиям ФГОС ООО [Там же].

Данное противоречие обусловило постановку проблемы исследования: каковы особенности использования метода проектов как интерактивного метода на уроках по географии?

Цель исследования состоит в обосновании и проверке эффективности использования метода проектов как интерактивного метода на уроках географии.

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Игнатова А.Д., 2025

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить определенный ряд задач:

1. Разработать информационный проект по географии для учащихся 6-х классов на тему «Климат города Балашова».

2. Провести исследование уровня вовлеченности обучающихся в проектную деятельность на уроках географии.

Метод проектов играет одну из важных ролей в процессе обучения для формирования полноценной личности ученика. Это эффективный интерактивный метод обучения географии, позволяющий раскрыть ученический потенциал и развить творческие способности, критическое мышление и навыки сотрудничества обучающихся [1, с. 5]. Метод проектов как интерактивный метод по географии позволяет углубить знания по предмету и связать содержание школьного курса географии с повседневной жизнью ученика [2, с. 80].

При организации уроков с использованием проблемного обучения, необходимо опираться на базу знаний, педагогических средств и особенностей развития мышления у обучающихся. Проблемное обучение на уроках в школе должно организовываться таким образом, чтобы обучающиеся смогли самостоятельно найти решения поставленной педагогом проблемы. В условиях проблемной ситуации познавательная работа учащихся должна выстроиться следующим образом: проблемная ситуация или сам вопрос (формулирует учитель) + проблема + поиск способов ее решения (учащимися совместно с учителем) + решение проблемы (найденное учащимися самостоятельно) [4, с. 42].

Было проведено исследование реализации проектной деятельности в реальной учебно-воспитательной среде. Среди опрошенных педагогов только один выразил мнение, что проектная деятельность в школе представляет чрезмерную сложность для обучающихся, и испытывает затруднения при ее организации. Оставшиеся четыре учителя считают, что данная деятельность для обучающихся является универсальной возможностью использовать свои умения и навыки не только в теории, но и на практике. Кроме того, по результатам опроса, учителя единогласно считают, что после участия в проектной деятельности ученики значительно активнее проявляют себя в образовательном процессе, становятся самостоятельными в изучении материала, интересующего их, проявляя творческие таланты [3, с. 33].

Цель проекта: создание информационной системы, позволяющей учащимся получить доступ к информации о климате города Балашова, а также развить навыки исследовательской работы и критического мышления.

Задачи проекта:

1. Изучение обучающимися данных многолетних наблюдений за различными составляющими климата: направление ветра, количество атмосферных осадков, температура воздуха.

2. Составление на основе данных многолетних наблюдений розы ветров (для зимнего и летнего периодов), годового хода атмосферных осадков, годового хода температур и их описание.

3. Составление характеристики климата города Балашова на основе полученных данных в ходе исследования.

Информационный проект по географии для учащихся 6-х классов на тему «Климат города Балашова» направлен на достижение следующих образовательных результатов:

Личностных:

1. Патриотическое воспитание: проявление интереса к познанию своего края;

2. Физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия: соблюдение правил безопасности, в том числе навыков безопасного поведения в интернет-среде; способность адаптироваться к меняющимся социальным, информационным и природным условиям, в том числе осмысляя собственный опыт и выстраивая дальнейшие цели; сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека;

3. Экологическое воспитание: ориентация на применение знаний из социальных и естественных наук для решения задач в области окружающей среды, планирования поступков и оценки их возможных последствий для окружающей среды;

© Игнатова А.Д., 2025

4. Ценность научного познания: ориентация в деятельности на современную систему научных представлений об основных закономерностях развития природы взаимосвязях человека с природной средой; овладение языковой и читательской культурой как средством познания мира; овладение основными навыками исследовательской деятельности, установка на осмысление опыта, наблюдений, поступков и стремление совершенствовать пути достижения индивидуального и коллективного благополучия.

Метапредметных:

1. Универсальные учебные познавательные действия: выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений); выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи; делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений; самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи; оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента); самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений; применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления.

2. Универсальные учебные коммуникативные действия: выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах; в ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций; публично представлять результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта).

3. Универсальные учебные регулятивные действия: самостоятельно составлять алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей; составлять план действий (план реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте; владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии; учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам; оценивать соответствие результата цели и условиям; признавать свое право на ошибку и такое же право другого.

В каждом из заданий ученикам необходимо поставить свою небольшую цель и определить ряд задач, с помощью которых эта цель будет достигнута. Постановка цели и задач осуществляется на основе имеющихся у них знаний в ходе изучения курса предмета «География» в 5-м классе и начале 6-го класса. Первое задание показывает пример, каким образом можно формулировать цель и задачи к выполняемым задачам. В ходе работы ученикам необходимо использовать ресурсы сети Интернет для поиска многолетних наблюдений, которые будут использованы для построения Годового хода температуры воздуха, Годового хода атмосферных осадков и Розы ветров. По окончании работы, ученикам предстоит дать обобщающую характеристику климата города и оценить его благоприятность для проживания.

В рамках этого проекта учащиеся получат знания о климатических особенностях своего родного города, научатся применять полученные знания на практике, а также, в рамках метапредметности, овладеют способностью самостоятельно ставить цели и задачи деятельности, искать и отбирать необходимые данные, анализировать и интерпретировать их, делать обобщающие выводы.

Задание 1 имеет готовые цели и задачи, показывающий пример, как они формулируются; в последующих заданиях ученики формулируют их самостоятельно. Цель задания 2 связана с изучением хода атмосферных осадков города Балашова за год, задачи – со сбором информации об атмосферных осадках за год, составлении таблицы и графика годового хода атмосферных осадков, его описанием. Цель задания 3 связана с изучением преобладающего направления ветра города Балашова летом и зи-

© Игнатова А.Д., 2025

мой, задачи – со сбором информации о преобладающих направлениях ветра в разные сезоны года (лето и зима), составлении таблицы и розы ветров, ее описанием.

Данная работа выполняется учениками в течение одной четверти учебного года, на последнем уроке четверти они представляют перед классом и сдают учителю результаты своей работы. Продуктом данного проекта является сданный отчет с выполненными заданиями, который был защищен на уроке перед классом.

Информационный проект по географии на тему «Климат города Балашова» был реализован в 6 «Б» классе Средней общеобразовательной школы № 9 Имени Петра Аркадьевича Столыпина г. Балашова Саратовской области. Всего в исследовании приняли участие 18 учащихся 12 лет.

На этапе выполнения проекта ученики самостоятельно определяли цели и задачи, беря за пример цели и задачи из первого задания. Затем ученики приступали к самостоятельному поиску информации, связанной с заданием, в различных источниках. На этом этапе было необходимо проявить критичность мышления, чтобы отобрать достоверные данные для получения объективных результатов проекта. Отобранную информацию ученики представляли наглядно: сначала в виде таблиц, затем в виде графиков. По итогу выполнения всей работы, ученики делают обобщающий вывод, связанный с благоприятностью климата и проживания на территории города, основываясь на выполнении заданий. На данном этапе проявляются, в основном, универсальные учебные познавательные и регулятивные действия.

На этапе защиты проекта, ученики представляли перед классом результаты выполнения проектной работы, а также задавали вопросы своим одноклассникам по содержанию. На данном этапе проявляются универсальные учебные коммуникативные и регулятивные действия.

Для исследования уровня вовлеченности обучающихся в проектную деятельность на уроках географии выбран метод анкетирования, для которого была составлена методика исследования, содержащая ряд вопросов о степени самостоятельности выполнения проекта, выявленных преимуществах и недостатках проекта, удовлетворенности результатами проекта, а также о необходимости проектной деятельности в школе и ее влиянии на знания учеников. Результаты заполнения анкеты подвергались анализу.

В ходе эмпирического исследования выяснилось, что 50% учащихся самостоятельно выполняют проекты, 28% учащихся при работе над проектом помогают родители, 22% – одноклассники. Наглядная демонстрация ответов на вопрос исследования представлена на рис. 1.



Рис. 1. Степень самостоятельности выполнения проекта

К числу преимуществ проектной работы ученики относят возможность узнать много нового, для них также важно важна возможность высказать собственную мысль. Рядом обучающихся отмечается более эффективное запоминание теоретической информации, вследствие ее применения на практике, для других учеников проект – один из способов получить хорошую оценку.

Среди выявленных недостатков проектной работы, самым значительным, по мнению половины учащихся (50%), является ее высокая временная затратность. 44% учеников сложно защищать проект перед одноклассниками, 38% – трудно разобраться с большим количеством информации, 22% – тяжело поставить цели и задачи.

© Игнатова А.Д., 2025

Больше половины учащихся 6-го класса, принявших участие в проектной деятельности, довольны результатом своей работы (67%), 28% учащихся получили стимул к дальнейшей работе над проектами, 6% учеников остались недовольны результатом своей работы. Наглядная демонстрация ответов на вопрос исследования представлена на рис. 2.



Рис. 2. Степень удовлетворенности результатом проекта

На вопрос «Как работа над проектом влияет на ваши знания?» 89% учащихся ответили: «Знания становятся лучше». 11% учеников считают, что работа над проектом никак не влияет на знания.

56% учащихся отмечают, что проекты нужны как на уроках, так и во внеурочной деятельности, 39% – считают, что проекты нужны только на уроках, 5% учащихся считает, что проекты в школах не нужны. Наглядная демонстрация ответов на вопрос исследования представлена на рис. 3.



Рис. 3. Необходимость проектов в школах

Для большинства учащихся (72%) проекты нужны в первую очередь для лучшего запоминания материала. Значительная часть (68%) также видит их ценность в обмене информацией. Меньшая, но все же существенная доля (33%) полагает, что проекты помогают закрепить знания. И только небольшая группа (5%) считают, что проектысовсем не нужны.

При работе над проектом самыми востребованными источниками информации для учащихся являются: Интернет, учебник, справочники и энциклопедии. Некоторые ученики для выполнения проекта использовали самостоятельное наблюдение.

Анализ результатов анкетирования показывает, что большинство школьников понимает важность применения метода проектов в образовательном процессе. Они проявляют интерес к участию в проектах, однако сталкиваются с определенными трудностями в процессе их выполнения. Важно поддерживать интерес учащихся к исследовательской деятельности и предлагать им различные виды проектов в дальнейшем, чтобы они могли развивать свои навыки и компетенции в разных областях.

С точки зрения развития метапредметных результатов, проектная деятельность учащихся является эффективным методом развития у них универсальных учебных познавательных, коммуникативных и регулятивных действий: навыков целеполагания, самостоятельности в поиске и отборе информации, способности донести до одноклассников и учителя о результатах своей деятельности, способности распределения времени для выполнения работы.

© Игнатова А.Д., 2025

Литература

1. Багнюк И.В., Безрукова А.П. Интерактивные методы и формы социально-педагогической работы с учащимися: методич. рекомендации. Минск: РИПО, 2015.
2. Везеничева А.А. Роль проектного метода и его использование на уроке географии // Оригинальные исследования. 2020. Т. 10. № 11. С. 78–84.
3. Гаас А.В. Особенности проектной деятельности старшеклассников в сельской школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 1(54). С. 32–36. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1712657148.pdf (дата обращения: 10.01.2025).
4. Дегтярева В.Ю. Проблемное обучение в формировании познавательного интереса на примере школьного курса «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники» // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 1(54). С. 32–36. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1712657284.pdf (дата обращения: 10.01.2025).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897] // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=m9ayp58a78310510769 (дата обращения: 10.01.2025).

ANASTASIYA IGNATOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

PROJECT ACTIVITY OF TEENAGERS AT THE LESSONS OF GEOGRAPHY AS THE MEANS OF DEVELPMENT OF METADISCIPLINARY RESULTS

The efficiency of project method at the lessons of Geography as the means of development of metadisciplinary results of teenagers in accordance with the Federal State Educational Standard of Basic General Education is considered. There is presented the variant of the project "Climate of native town" for the schoolstudents of the sixth form. The results of the diagnostics, directed to the definition of the level of the students' involvement in the project activity of Geography, are given.

Key words: *interactive methods, method of projects, project activity, teenagers, metadisciplinary results, geography.*

© Игнатова А.Д., 2025

УДК 376.37

А.Е. СОЛОВЬЕВА
(solovievascp@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Рассматриваются загадки, как средство для развития описательной речи у старших дошкольников с ОНР. Рассмотрены особенности загадки как средства развития речи и мышления. Анализируется опыт использования загадок в логопедической работе по развитию связной речи. На основе данных, полученных в результате первичной диагностики детей, разработана и кратко представлена система коррекционно-логопедического воздействия, доказана эффективность ее применения. Статья будет полезна специалистам в области логопедии, педагогики и психологии.

Ключевые слова: *описательная речь, связная речь, дети с общим недоразвитием речи, коммуникация, загадки.*

Введение. Умение полно, логично и последовательно описать предмет или явление окружающего мира – важная составляющая связной речи дошкольника. Ребенку непросто самостоятельно составить описательный рассказ, а особенно сложно это дается детям с общим недоразвитием речи (ОНР), имеющим нарушения всех компонентов речевой деятельности. При отсутствии у дошкольников соответствующих умений и навыков, дети будут испытывать трудности в коммуникации, может нарушиться их адаптация в обществе.

Проблема развития описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальной и значимой как для родителей таких детей, так и для учителей-логопедов. Ведь для успешной, результативной работы необходимо найти такие методы и приемы, которые с одной стороны будут понятны и интересны детям, а с другой – эффективны в коррекции речевых дефектов. Мы выдвигаем гипотезу о том, что таким методом может быть использование загадок, которые обладают большим потенциалом для развития описательной речи и мышления детей.

В соответствии с этим перед нами была поставлена цель – теоретически обосновать и проверить в педагогической практике использование загадок как средства для развития описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-педагогическую литературу по развитию описательной речи у старших дошкольников с ОНР средствами загадок.

2. Провести диагностику уровня развития описательной речи у старших дошкольников с ОНР на основе комплексного метода речевой диагностики.

3. Разработать и реализовать серию логопедических занятий по формированию навыков описательной речи у старших дошкольников с ОНР средствами загадок.

Методы: изучение и анализ научно-педагогической литературы, сравнение, метод беседы, педагогическое наблюдение, тестирование, диагностический эксперимент.

Основная часть. Связной речи уделено большое внимание как в психолого-педагогической, так и в научно-методической литературе. Так, В.П. Глухов провел огромную работу по изучению проблемы связной речи и составил методику по обследованию связной речи у детей [4].

Нарушения связной речи у дошкольников описаны в работах А.Н. Леонтьева, Е.М. Мастюковой [6, 7].

Вопросы коррекции связной речи освещены в исследованиях М.Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [12, 13, 14].

В норме (по А.Н. Гвоздеву) в старшем дошкольном возрасте ребенок, кроме навыков правильного звукопроизношения, должен владеть фразовой речью, уметь поддерживать диалог, к 6-ти годам – владеть монологической связной речью [3].

* Работа выполнена под руководством Варфоломеевой Т.В. кандидата социологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Соловьева А.Е., 2025

Описательная речь – это вид монологической связной речи; это умение рассказывать о предметах, явлениях, событиях, передавать их признаки: свойства, качества, действия. Особенности описательной речи дошкольников с ОНР могут проявляться в следующем:

Во-первых, у старших дошкольников с ОНР ограничен словарный запас. Дети с ОНР могут испытывать трудности с подбором слов, синонимов, антонимов, что естественно затрудняет формирование разнообразных описательных конструкций.

Во-вторых, из-за нарушения грамматического строя речи дети с ОНР могут допускать ошибки в согласовании слов, использовании падежей, что снижает качество описательной речи. Также у таких старших дошкольников могут быть трудности с использованием интонации, темпа и ритма речи, что снижает эмоциональную окраску и приводит к недостаточной выразительности описательной речи.

Кроме того, дети с ОНР страдают от проблем с последовательностью изложения, логикой повествования, т. е. у таких дошкольников возникают затруднения в самом процессе построении связного описательного высказывания.

По данным педагогической практики и специальных исследований, большинство детей с недоразвитием речи, поступающих в школу, не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Соответственно, у таких детей имеются и нарушения в описательной речи, являющейся компонентом связной [4, с. 5].

В начале нашей работы мы предположили, что эффективным средством развития описательной речи у старших дошкольников с ОНР могут стать загадки.

Загадка относится к малому жанру устного народного творчества. Само слово произошло от древнерусского «гадать», что означало «думать», «размышлять». О.В. Моринец говорит о том, что «загадка – это учебник жизни». Она содержит лаконичное поэтическое описание предмета или явления, нередко оформленное в виде вопроса, загадке часто присущ ритм [8].

Загадки помогают развивать описательную речь, т. к. требуют от детей умения выделять признаки и свойства предметов и явлений, формулировать их в виде описательных конструкций. Специалист по фольклору В.П. Аникин отметил, что цель загадки – «... испытать сообразительность человека и привить поэтический взгляд на действительность» [1].

По типу логической задачи, характеру умственной операции, необходимой для решения, С.Н. Сопова условно делит загадки на три уровня сложности: 1) включают все признаки загаданного предмета, для решения хватает элементарных навыков анализа и синтеза; 2) неполный «портрет» предмета, чтобы отгадать, необходимо хорошо знать его; 3) метафорические – для разгадывания нужно выделить схожее в том, что с первого взгляда не имеет ничего общего [10].

Тематика загадок широка и разнообразна. Кроме стандартных при работе с детьми тем, вроде «фрукты», «овощи», «животные», «деревья», «одежда», «профессии» и т. д., существуют загадки разных народов мира, праздничные загадки (например, новогодние), загадки по фильмам и сериалам.

Рассмотрим методы и приемы использования загадок в логопедической работе.

О.В. Ефимова в своей статье отмечает, что обычно дети с ОНР не понимают скрытый смысл образных выражений, не умеют абстрагироваться от конкретной ситуации и не способны целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи. Автор считает перспективным для развития связной речи применение произведений малых фольклорных форм (к которым относятся и загадки) и указывает на недостаточность разработанных методик по соответствующей работе с дошкольниками (в т. ч., с ОНР), однако не предлагает собственных конкретных методик и приемов по работе над развитием описательной речи детей с ОНР средствами загадок [5, с. 343].

Учитель-логопед С.Н. Сопова также отмечает, что в практике специальных ДОУ и групп для детей с нарушениями речи «недостаточно широко используется загадка, компактная и интересная фольклорная форма». Среди коррекционно-развивающих возможностей загадки автор выделяет: воспитание находчивости, сообразительности, быстроты реакции; стимуляция умственной активности; развитие мышления, речи, памяти, внимания, воображения; расширение запаса знаний и представле-

© Соловьева А.Е., 2025

ний об окружающем мире; развитие сенсорной сферы, что особенно актуально для детей, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР) [10].

О.И. Артемьева в своей работе предоставляет общее описание процесса загадывания загадки ребенку (отметим, что автор говорит о работе с нормотипичными детьми, а не с дошкольниками с ОНР). Автор считает эффективными такие приемы, как: «загадывание загадок от лица героя», т. к. в процессе дети самостоятельно рассуждают и приводят доводы; «игру-соревнования или конкурсы загадок» – автор считает, что эта форма работы заставляет детей быть внимательнее к своим высказываниям, т. к. от правильности их ответов зависит судьба команды [2].

Однако автор рассматривает работу с детьми без речевых нарушений. Опираясь на исследования, проведенные нами ранее, мы считаем, что в отношении дошкольников с ОНР элемент конкуренции может не пойти на пользу, а лишь добавить детям стресса. Вот, что мы сообщали о логопедической работе с детьми с нарушениями речи: «Используйте критику аккуратно, учитывайте индивидуальные особенности каждого ребенка. Не ругайте дошкольника при других детях – есть риск того, что он замкнется в себе. Также не стоит показательно хвалить одного ребенка перед другими – это может вызвать конфликтную ситуацию в группе и вся работа по развитию положительного коммуникативного взаимодействия будет разрушена» [9, с. 168].

Так, приемы О.И. Артемьевой могут применяться с оговорками.

Мы считаем наиболее доступной и понятной методику наглядных схем для описательных рассказов, предложенную Т.А. Ткаченко, т. к. этот инструмент помогает выстроить четкую последовательность и логику речевого высказывания для создания монологов [11] .

Мы использовали данные описательные схемы, а также часть заданий по методике В.П. Глухова [4] в процессе диагностики уровня развития описательной речи у старших дошкольников с ОНР, о чем будет рассказано далее.

В констатирующем эксперименте, проведенном в декабре 2024 г. на базе детского сада г. Волгограда принимали участие 12 детей в возрасте 5–6 лет с общим недоразвитием речи III-го уровня. Изучение уровня сформированности описательной речи дошкольников проводилось с помощью комбинации методик В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко [Там же]. В связи с тем, что каждая методика изначально была направлена на обследование всей связной речи (включая навыки рассказывания и повествования), то нами были изучены и отобраны лишь те задания, которые оценивали описательную сторону речи. Это были задания на составление законченного высказывания (на уровне фразы) по изображенному на картинке действию; составление описательного рассказа ситуации по сюжетной картинке; рассказ-описание на основе личного опыта (как проходит день в детском саду); составление описания предмета (фрукта или овоща, а затем – животного), изображенного на картинке, с использованием наглядной схемы. За выполнение каждого из 5 заданий дети могли получить от 0 до 3 баллов.

В результате у всех детей целевой группы были выявлены нарушения в описательной речи, что подтвердило необходимость логопедической работы. У 50% – незначительные (ошибки в согласовании прилагательных с существительными, смешение понятий «форма» и «размер»). У 15% – значительные (односложные ответы, неточности в описании, использование жестов в качестве замены вербального ответа). У трети – полностью нарушена описательная речь. Таким образом, 35% детей на момент констатирующего эксперимента имеют низкий уровень описательной речи, 15% – средний и 50% – выше среднего.

С учетом полученных данных нами была разработана и опробована на практике система коррекционно-развивающих логопедических занятий по развитию описательной речи старших дошкольников с ОНР.

Общими особенностями построения этих занятий являлись:

1) вовлечение в активную деятельность всех участников занятия с помощью загадывания загадок по очереди;

2) развитие внимания и памяти благодаря применению приема «составление рассказа по цепочке»;

© Соловьева А.Е., 2025

3) обогащение лексики посредством использования выразительных загадок на разнообразные темы и семантического разбора нового материала;

4) использование наглядного материала (тематических карточек) для закрепления только что изученных слов и понятий;

5) формирование навыков анализа и синтеза информации с помощью работы в формате вопрос-ответ и использования обратной связи со стороны логопеда.

Логопедическая работа по развитию описательной речи у старших дошкольников с ОНР проводилась поэтапно. Первые десять занятий были построены по одной структуре и являлись тематическими. Ход каждого занятия строился по следующей схеме: Вступление, обозначение темы и цели занятия; задание № 1 – загадывание загадок всей группе детей, дети поднимают руку и говорят ответ, если он верный, логопед просит ребенка самостоятельно описать отгаданный предмет для закрепления навыков описательной речи и формирования умения синтеза информации, если неверный – группа отгадывает дальше; задание № 2 – отгадывание детьми загадок по очереди, если ребенок не может отгадать, ему дается подсказка, затем сообщается ответ и загадывается следующая загадка до тех пор, пока он не отгадает; задание № 3 – составление рассказа по теме занятия всеми детьми по цепочке: первый ребенок говорит свою придуманную фразу, второй – повторяет ее и добавляет свою, третий делает тоже самое и так до конца (в случае работы с детьми с ОНР целесообразно делить детей на мини-группы по 4–5 человек); подведение итогов занятия. Темы занятий следующие: «овощи и грибы», «фрукты и ягоды», «животные (дикие и домашние)», «птицы», «деревья», «продукты питания», «посуда», «транспорт», «одежда», «времена года».

Занятие № 11 было направлено на самостоятельное придумывание загадок, а финальное занятие № 12 предполагало самостоятельное составление детьми описательных рассказов на свободную тему, анализ результатов и подведение итогов всей работы.

Таким образом, нам удалось провести логопедические занятия с учетом индивидуальных особенностей детей с общим недоразвитием речи. По итогам проведенной работы нами были отмечены следующие моменты:

1. Дети выражали огромный интерес к работе в таком формате.
2. Слушая ответы (отгадки) друг друга и корректируя их (по разрешению учителя-логопеда), дошкольники научились лучше выражать свои собственные мысли, стали более внимательны и собраны.
3. Благодаря выразительному тексту загадок дети расширили свой словарь, добавив в него новую лексику.
4. После 2-го занятия детям быстрее и проще давалось описание тех или иных предметов по заданию учителя-логопеда.

Для оценки эффективности нашей работы мы провели контрольный эксперимент. Вот его результаты: у всех детей расширился словарный запас, часть детей с изначально средним уровнем описательной речи улучшили свои навыки до уровня «выше среднего», т. к. стали реже допускать неточности в описании и перестали совершать ошибки в согласовании прилагательных с существительными. У детей ушла проблема смешения понятий «форма» и «размер», у большинства односложные ответы заменились на более развернутые фразы. В группе «выше среднего» один ребенок благодаря занятиям усовершенствовал навыки описательной речи до высокого уровня.

Таким образом, у 15% детей на момент констатирующего эксперимента выявлен низкий уровень описательной речи, у 25% – средний, у 50% – выше среднего и у 10% – высокий.

Заключение. Таким образом, мы выяснили, что такое средство, как загадки – интересно для детей, способствует расширению словарного запаса, активизирует мыслительную деятельность (навыки анализа и синтеза) и успешно развивает описательную речь. Соответственно, наша гипотеза подтверждена, а цель работы – достигнута. Наши дальнейшие исследования видятся в изучении других средств и методик для работы с детьми с речевыми нарушениями по развитию как монологической, так и диалогической связной речи.

© Соловьева А.Е., 2025

Литература

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957.
2. Артемьева О.И. Загадки как средство развития связной доказательной речи детей дошкольного возраста // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 99–101. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/276/13884/ (дата обращения: 09.12.2024).
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007.
4. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: моногр. 2-е изд. М.: В. Секачев, 2014.
5. Ефимова О.В. К проблеме развития связной описательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами малых фольклорных форм // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-2. С. 340–344.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. 8-е изд. М.: Ленанд, 2014.
7. Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2021.
8. Моринец О.В., Ефремова О.Ф. Загадка современной загадки // Юный ученый. 2020. № 10(40). С. 8–19. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/young/archive/40/2186/ (дата обращения: 19.12.2024).
9. Соловьева А.Е. Развитие коммуникативного взаимодействия детей с системным недоразвитием речи на логопедических занятиях в условиях дошкольного образовательного учреждения // Мир педагогики и психологии. 2024. № 11(100). С. 163–169.
10. Сопова С.Н. Консультация для педагогов ДОУ: «Загадка как средство развития мышления и речи дошкольников с общим недоразвитием речи» // Копилка уроков. [Электронный ресурс]. URL: https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/konsultatsiia_dlia_pedagogov_dou_zagadka_kak_sredstvo_razvitiia_myshleniia_i_rec (дата обращения: 16.12.2024).
11. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи дошкольников 4–7 лет. СПб.: Ювента, 2007.
12. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. М.: Эксмо, 2021.
13. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. 3-е изд. М.: Просвещение, 1981.
14. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми. 2-е изд., испр. М.: АРКТИ, 2003.

ANNA SOLOVYEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

RIDDLES AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF DESCRIPTIVE SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Riddles are considered as a means for the development of descriptive speech of older preschool children with general speech underdevelopment. The features of the riddle as a means of developing speech and thinking are considered. The experience of using riddles in speech therapy for the development of coherent speech is analyzed. Based on the data obtained as a result of the primary diagnostics of children, a system of correctional speech therapy has been developed and briefly presented, and its effectiveness has been proven. The article will be useful for specialists in the field of speech therapy, pedagogy and psychology.

Key words: *descriptive speech, coherent speech, children with general underdevelopment, communication, riddles.*

© Соловьева А.Е., 2025

УДК 376.58

М.А. ЧЕРЕВИЧКО
(cherevichko.m@list.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ*

Представлены результаты изучения особенностей работы педагога с трудными подростками, где респондентами выступали обучающиеся МОУ «Гимназия № 1 Центрального района Волгограда», а также их классный руководитель. Нами было выявлено количество обучающихся, которые относятся к категории «трудных подростков», а также было изучено содержание работы педагога с такими обучающимися, которое включает в себя комплексное воздействие на подростка через различные методы, приёмы и формы, используемые педагогом на основе своего профессионального опыта.

Ключевые слова: *трудный подросток, младший подросток, работа педагога, подростковый возраст, методы работы.*

Подростковый возраст является одним из сложнейших периодов в жизни каждого человека. В данном возрасте ребёнок сталкивается с трудностями перехода от детства к взрослой жизни, происходит серьёзная перестройка всех психических процессов, меняется характер и т. д. Однако нельзя утверждать, что все подростки являются проблемными. М. Раттер в своих работах говорит о том, что для большинства младших подростков характерно наличие психологических проблем, эмоциональных расстройств и поведенческих нарушений. Он считает, что всё это является обязательной частью процесса развития ребёнка. Однако если подросток не сможет справиться с проблемами кризисного этапа своего взросления, то его поведение начнёт значительно отклоняться от общепринятых социальных норм, что приведёт к становлению подростка трудным [1, с. 27].

На данный момент, в современном обществе присутствует множество факторов, которые влияют на формирование «трудных подростков». Политическая и экологическая нестабильность общества, социально-экономические, социально-педагогические, морально-этические факторы и особенности семейного воспитания негативно сказываются на развитии и формировании личности и ценностных ориентаций младшего подростка. На фоне всех этих трудностей наблюдается рост подростковой преступности, у подростков наблюдаются проблемы с учёбой, со взаимодействием с окружающими людьми, они ведут аморальный образ жизни [4, с. 922]. Трудные подростки начинают проявлять свою агрессию, жестокость, грубость, напускную независимость и т. д. [11, с. 381]. Школа как социальный институт общества пытается решить данную проблему, анализируя психолого-педагогическую литературу и используя эффективные методы работы педагога с трудными подростками.

Работа педагога с трудными подростками регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования через систему психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя: учёт специфики возрастного психофизического развития учащихся; сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; психодиагностика; психопрофилактика; психологическое консультирование и коррекционно-развивающую работу [7].

Кроме этого, работа с трудными подростками регулируется ст. 42 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В данной статье прописа-

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Черевичко М.А., 2025

но, что психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя: психолого-педагогическое консультирование учителей, обучающихся и родителей; коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися; комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий; помощь обучающимся в профориентации и социальной адаптации. Так, например, педагог для достижения положительных результатов в процессе работы с трудными подростками обращается за помощью к специалистам психолого-медико-социального сопровождения. Такими специалистами являются: школьный психолог, специалист по лечебной физкультуре, социальный педагог и др. Они помогают педагогу подобрать эффективные методы воздействия на трудного подростка, объясняют способы работы с отдельными детьми и т. д. [2, с. 12].

Изучение проблематики работы педагога с трудными подростками не прекращается, ежегодно исследователи развивают свои гипотезы на эту тему в своих научных работах, в основе этих работ лежат научные труды отечественных учёных. Так, Л.С. Выготский (1928), Т.В. Драгунова (1979), А.И. Кочетов (1986), И.А. Невский (1997), В.Ф. Пирожков (1998), Е.В. Змановская (2005) и другие учёные разработали и предложили различные классификации трудных подростков, опираясь на их трудновоспитуемость, на нарушение в волевой, эмоциональной и интеллектуальной сфере и т. д. Так, например, А.И. Кочетов выделил следующие типы трудных детей: «дети с нарушениями в сфере общения; дети с недостатком умственного развития; дети с повышенной или пониженной эмоциональной реакцией; дети с неправильным развитием волевых качеств» [11, с. 381–382].

С.А. Беличева (1984), П.П. Блонский (1930), Ю.А. Клейберг (1995), В.И. Куфаев (1934), А.Е. Личко (1983), А.С. Макаренко (1920), И.А. Невский (1997), Т.В. Полозова (2008), Т.С. Шацкий (1911) и др. представили в своих научных трудах принципы и способы работы с трудными подростками [7]. В зависимости от того, сколько подростку лет, сколько проблем возникает у него и у его семьи, насколько он подвержен влиянию окружающих людей, существует множество методов профилактики отклоняющегося поведения подростков. В работе с трудными подростками педагог может применять различные методы, включая индивидуальное консультирование, развитие навыков конструктивного взаимодействия, коррекцию системы ценностей и т. д. [9, с. 39].

Согласно интервью председателя комитета Госдумы по молодёжной политике Артёма Метелева в проекте «ТАСС Дети» [6], примерно 420 тысяч подростков в России относятся к категории «трудных». Он отмечает, что подростковая преступность снижается, но увеличивается количество рецидивов (36%). Такая плохая статистика указывает на то, что система профилактики и работы с трудными подростками не направляет их на изменение образа мышления.

Таким образом, несмотря на широкую представленность изучаемой темы в научной литературе, остаётся открытым вопрос: как работать педагогу с трудными младшими подростками в учебно-воспитательном процессе школы?

В процессе изучения особенностей работы педагога с трудными младшими подростками мы провели диагностику обучающихся, чтобы выявить количество трудных детей, с которыми педагог, основываясь на своём жизненном и профессиональном опыте, будет выстраивать продуктивное взаимодействие, используя различные методы, приёмы и формы работы.

Эмпирическое исследование было проведено в МОУ «Гимназия № 1 Центрального района Волгограда». В данном исследовании приняли участие обучающиеся в количестве 18 человек. Возраст испытуемых варьировал в диапазоне от 12 до 13 лет.

Во время исследования использовалась методика В.А. Егоровой [8, с. 5–7]. Анкета В.А. Егоровой применяется с целью выявления трудновоспитуемых детей в классе. Цель эмпирического исследования: выявить количество младших подростков с повышенным уровнем трудновоспитуемости.

По итогу проведённой диагностики нами были получены результаты, которые мы представили в виде рис (см. на с. 146).

© Черевичко М.А., 2025



Рис. Результаты диагностики (в %) уровня трудновоспитуемости младших подростков

Из вышеуказанных данных, которые представлены на рис., следует, что 22% испытуемых относятся к категории «благополучных». Такие младшие подростки больше склонны к лёгкому и непосредственному общению с ровесниками, они проявляют уважение к старшим поколениям, умеют контролировать себя в конфликтных ситуациях, учёба может даваться им легко. Такие дети часто участвуют в различных школьных мероприятиях и занимаются внеурочной деятельностью.

44% испытуемых имеют начальный уровень трудновоспитуемости. Это нормальный показатель, т. к. сейчас у обучающихся наступил переходный возраст, который может незначительно повлиять на их поведение, поэтому не стоит сразу относить таких подростков к категории «трудных». Младшие подростки начинают чувствовать себя неуверенно, могут вступать в конфликты с окружающими, их успеваемость в школе может немного снизиться, они могут начать бояться общаться со сверстниками или, наоборот, начинают стараться привлекать к себе как можно больше внимания.

33% испытуемых относится к дезорганизаторам. Именно на этих младших подростков педагогу стоит обратить особое внимание. Для таких обучающихся характерно следующее: невосприятие педагогического воздействия, отстранённость от внеклассной деятельности, прогулы уроков, успеваемость в школе снижается (плохих оценок становится больше), часто вступают в конфликты с учителями, родителями и сверстниками, такие подростки могут начать пробовать запрещённые вещества и т. д.

В ходе исследования мы также изучили опыт работы педагогов с трудными младшими подростками в МОУ «Гимназия № 1 Центрального района Волгограда». Так, мы выяснили, что в начале учебного года школьные психологи проводят социально-психологический тренинг (СПТ). По результатам тренинга школьный психолог может выявить отклонение в поведении школьника и дать рекомендации классному руководителю по работе с некоторыми учениками. Также педагог использует метод наблюдения. Замечая у некоторых учащихся отклонения в поведении, классный руководитель проводит диагностику, направленную на выявление склонности младших подростков к категории «трудных».

Выявив в своём классе трудных младших подростков, классный руководитель начинает составлять индивидуальный план работы с этими учащимися. Цель такой работы заключается в обеспечении условий, способствующих развитию, самореализации, социализации, сохранению физического, психологического и социального здоровья учащихся в процессе обучения.

На основе своих профессиональных компетенций и возможности реализации методов, приёмов и форм работы с трудными младшими подростками, классный руководитель включает в индивидуальный план следующие направления своей деятельности:

– привлечение трудных младших подростков в соответствии с их интересами и способностями к внеурочной деятельности и мероприятиям школы (кружки, секции, спортивные мероприятия, художественная самодеятельность, акции, конкурсы и т. д.);

© Черевичко М.А., 2025

– проведение Дней здоровья;
– консультирование обучающихся, попавших в трудную жизненную ситуацию;
– регулирование взаимоотношений и конфликтных ситуаций среди обучающихся в общеобразовательном учреждении;
– организация и проведение классных часов, формирующих у трудных подростков и у других обучающихся такие понятия, как «ценность личности человека», «цели и смысл жизни» и т. д.
– проведение для всех обучающихся своего класса классных часов по программе «Наш выбор – жизнь» с целью профилактики формирования отклоняющегося поведения.

Также классный руководитель в индивидуальный план включает работу с родителями трудных подростков. Классный руководитель проводит индивидуальные или групповые консультации с родителями или законными представителями детей, относящихся к категории «трудных». На таких консультациях учитель выделяет эффективные способы взаимодействия родителей со своими детьми, проговариваются профилактические меры по предупреждению и предотвращению формирования отклоняющегося поведения у подростков. Также для родителей всех обучающихся в классе классный руководитель проводит родительские собрания по следующим темам: «Конфликты с собственным ребёнком и пути их решения», «Первые проблемы подросткового возраста» и т. д.

Основываясь на результатах проведённого исследования, мы подобрали психолого-педагогические рекомендаций для совершенствования работы с трудными подростками:

1. Педагогу необходимо находить индивидуальный подход к каждому трудному младшему подростку, находить с ними общие темы для обсуждения;
2. Необходимо изучать личные предпочтения обучающегося для привлечения его к интересной и значимой деятельности;
3. Использование в своей работе метод стимулирования и поощрения активной деятельности на уроке;
4. Давать трудным младшим подросткам общественные поручения, чтобы воспитать у них чувство ответственности перед другими людьми;
5. Педагогу не следует давать «пустые обещания» трудному младшему подростку, т. к. это может повлиять на доверительные отношения с обучающимся;
6. При работе с трудными младшими подростками необходимо уметь сохранять спокойствие, серьёзно относиться к проблемам подростка;
7. Необходимо внимательно выслушивать подростка и сохранять конфиденциальность разговора [3, с. 280];
8. Будьте открыты и последовательны в своём отношении к трудному младшему подростку, не осуждайте его публично за ошибки;
9. Говорить с трудными подростками следует тактично, избегая резких выражений. В общении не должен присутствовать поучительный тон;
10. Необходимо концентрировать внимание трудного подростка на достигнутых в прошлом успехах и вселять уверенность в будущие достижения;
11. Не следует сравнивать младшего подростка с ровесниками, т. к. это может только ухудшить его положение;
12. Необходимо работать над формированием дружного классного коллектива, где не будет допускаться изолированность трудного подростка.

Таким образом, подводя итог исследовательской работы, мы хотим отметить, что главной особенностью работы педагога с трудными младшими подростками является комплексное воздействие на подростка с привлечением в учебно-воспитательный процесс его родителей, учителей, одноклассников и специалистов из области психологии. А также на успех работы педагога с трудными подростками влияет желание учителя помочь ученику и желание самого младшего подростка улучшить свою жизнь, выйти из трудной жизненной ситуации.

© Черевичко М.А., 2025

Литература

1. Годовникова Л. Работа с трудными подростками: содружество классного руководителя и специалистов // Коррекционно-развивающее образование. 2014. № 4. С. 12–18.
2. Годовникова Л.В. Индивидуально-психологические особенности трудных подростков // Социальная педагогика. 2015. № 3. С. 27–31.
3. Завьялова Е.А. Особенности подросткового возраста в трудной жизненной ситуации: рекомендации и способы помощи // Молодёжь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы XI Междунар. науч.-практич. конф. (г. Владимир, 24 марта 2022 г.). Владимир: Издат.-полиграф. компания «Транзит-ИКС», 2022. С. 277–281.
4. Имаева А.В. Работа с трудными подростками // Форум молодых ученых. 2017. № 5(9). С. 922–923.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001.
6. Метелев заявил, что в России 420 тыс. трудных подростков // Информационное агентство ТАСС. [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru/obschestvo/20365951?ysclid=m9j31vuxxu65505557/ (дата обращения: 16.04.2025).
7. Полозова Т.В. Ориентация на самовоспитание как стратегия работы с «трудными» подростками // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2008. № 1(25). С. 48–52.
8. Рушанина Л.И. Диагностический инструментарий по выявлению обучающихся «Группы риска»: методическое пособие. Челябинск: «СОШ № 13 г. Челябинск», 2021.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 (ред. от 22.01.2024). [Электронный ресурс]. URL: https://sh-obuxovskaya-r38.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/FGOS_OOO.pdf (дата обращения: 30.10.2024).
10. Чернявская А.В. Особенности работы педагога с трудными подростками // Юность и знания – гарантии успеха – 2022: сб. науч. ст. 9-й Междунар. молодеж. науч. конф.: в 3-х т. (г. Курск, 15–16 сент. 2022 г.). Курск: Изд-во Юго-Запад. гос. ун-та. 2022. Т. 1. С. 379–382.
11. Чернявская А.В., Бреусова В.С. Современный подходы педагога в работе с «трудными» подростками в общеобразовательных учреждениях // Приоритеты мировой науки: новые подходы и актуальные исследования: сб. науч. тр. по материалам XXXIV Междунар. науч.-практич. конф. (г. Анапа, 31 окт. 2022 г.). Анапа: ООО «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе. 2022. С. 38–42.

MARINA CHEREVICHKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF WORK OF TEACHER WITH TROUBLED TEENAGERS

The results of study of peculiarities of teacher's work with troubled teenagers, where the respondents were the students of Municipal Educational Institution "Gymnasium #1 of the Central district of Volgograd" and their class teacher, are presented. We discovered the quantity of students, related to the category of "troubled teenagers". The content of the teacher's work with such students, including the complex influence on teenagers by using different methods, techniques and forms, used by teachers on the basis of their professional experience, is studied.

Key words: *troubled teenager, younger teenager, work of teacher, teenage years, methods of work.*

© Черевичко М.А., 2025

Психологические науки

УДК 159.9

Ю.В. ПОПОВА
(yulyaknopka@yahoo.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 4-Х КЛАССОВ*

Рассматриваются особенности учебной мотивации младших школьников, связь мотивации и академической успешности. Приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи мотивации к изучению иностранного языка и успешности по данному предмету у учащихся 4 –х классов.

Ключевые слова: *учебная мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, младшие школьники, академическая успешность, иностранный язык.*

Младший школьный возраст представляет собой значимый этап в формировании личности ребенка. В этот период происходит изменение социальной ситуации развития и ведущей деятельности, что стимулирует общее развитие всех психических процессов, а также закладываются основы интеллектуальных, эмоциональных и социальных навыков. Важным моментом является активное взаимодействие детей со сверстниками, что способствует развитию их коммуникативных способностей и социализации. В этом возрасте происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, что связано с освоением навыков чтения и письма, способствующих увеличению знаний и развитию критического мышления. Изменения касаются также и эмоциональной сферы – у детей развиваются навыки саморегуляции [11].

Развитие учебной мотивации является одной из важнейших задач данного возрастного этапа, что также подтверждается требованиями ФГОС НОО третьего поколения, в котором отмечается необходимость формирования «личностного смысла учения» [10]. Учебная мотивация является сложным и динамичным процессом, неоднородным по своему содержанию. Согласно М.В. Матюхиной, она представлена системой мотивов, в которой доминируют мотивы самосовершенствования и самоопределения, за ними следуют мотивы долга и ответственности и мотивы учения [7]. В исследовании И.Ю. Кулагиной и С.В. Гани отмечается, что мотивы получения высокой отметки также занимают важное место в этой системе, однако имеют свойство снижаться к концу 4-го класса, а вот направленность на похвалу проявляется слабо на протяжении всего обучения в начальной школе [1]. Г.М. Шашловой показано наличие «тесной взаимосвязи между учебной мотивацией и самостоятельностью обучающихся младшего школьного возраста» [12, с. 8].

Уровень внутренней мотивации также имеет свойство изменяться. Исследования показывают, что направленность на учебу начинает проявляться ко 2-му классу, а пик мотивации чаще всего приходится на 3-ий класс, затем наблюдается закономерный ее спад, что связано с переходом к подростковому возрасту [1].

Также в ходе исследований было выявлено, что у учащихся с более высоким уровнем интеллектуальных способностей интерес к учению более стабилен: не наблюдается очевидного снижения уровня познавательной мотивации к концу обучения в начальной школе. Отмечается, что у школьников с высоким интеллектом внутренняя мотивация является доминирующей, в отличие от нормотипичных учащихся, у которых преобладает внешняя мотивация [13].

В ходе немногочисленных исследований связи мотивации к изучению иностранного языка и академической успешности было определено, что учебная мотивация имеет тенденцию к снижению, по-

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Попова Ю.В., 2025

зитивное отношение к изучению иностранного языка отмечается у 59% опрошенных, а фактическая оценка и самооценкой учебных достижений учащихся совпадает менее чем в половине случаев [9]. Также было установлено, что высокая мотивация положительно коррелирует с высокой тревожностью, а низкая – с повышенной агрессивностью, и то, что у учащихся школ с углубленном изучением иностранного языка наблюдается взаимосвязь интеллекта и стабильности мотивации [3].

Согласно исследованиям, мотивация учения связана с академической успешностью учащихся, которая предполагает не только высокий балл и одобрение учителя, но и личную удовлетворенность от процесса и результата учения, а также положительную самооценку [5]. Учащиеся с более высокими академическими показателями в большей степени направлены на учебный процесс, обладают большей автономией и более заинтересованы в решении сложных задач, а менее успешные школьники чаще проявляют личностную беспомощность, меньше интересуются трудными вопросами, а игровые мотивы и мотивы избегания неудач у них являются доминирующими [2, 6, 8, 14].

Для более детального рассмотрения связи учебной мотивации к изучению иностранного языка и успешности младших школьников было проведено эмпирическое исследование на базе ЧОУ Школа «Сократ» Центрального района Волгограда. Выборку составили 27 учащихся 4-х классов.

Для изучения особенностей мотивации были использованы следующие стандартизированные опросники: (1) «Методика диагностики направленности учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкой) [4], целью которой было выявить направленность и уровень внутренней мотивации учащихся при изучении иностранного языка; (2) «Опросник академической саморегуляции» (Т.О. Гордеевой и др.) [15], который применялся для определения типа регуляции учебной деятельности школьников.

Полученные результаты соотносились с количественными результатами обучения (средним баллом) за первый учебный триместр с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Согласно результатам диагностики по опроснику Т.Д. Дубовицкой, была обнаружена значимая средняя по силе положительная корреляция между уровнем внутренней мотивации и успеваемостью (ρ=0,513;p <0,01). На рисунке показана иллюстрирующая эту связь диаграмма рассеивания признаков, из которой видна тенденция к увеличению успеваемости учащихся с повышением уровня их мотивации.

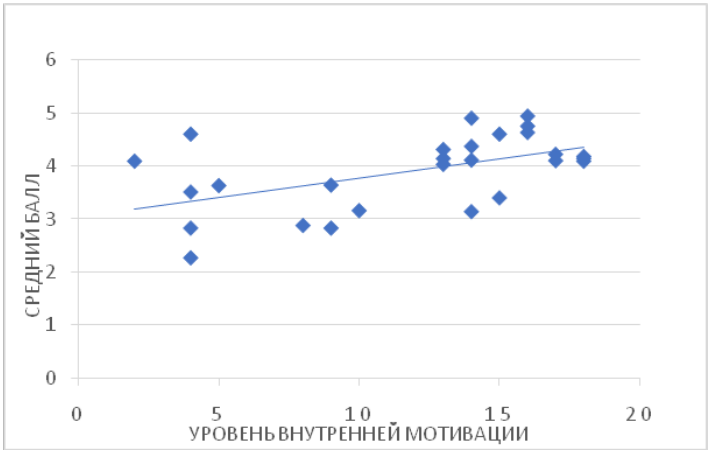


Рис. Диаграмма рассеивания показателей уровня внутренней мотивации (по методике Т.Д. Дубовицкой) [4] и триместровой оценки по иностранному языку

На основе сравнения корреляционных связей показателей по методике Т.О. Гордеевой [15] (см. табл. на с. 151) с внутренней мотивацией к изучению иностранного языка и средним баллом успеваемости можно сделать следующие выводы. Значимые на уровне p <0,05 умеренные положитель-

© Попова Ю.В., 2025

ные связи со средним баллом успеваемости обнаружены для таких шкал академической саморегуляции как идентифицированная регуляция (ρ=0,449), внутренняя мотивация к саморазвитию (ρ=0,441) и внутренняя мотивация к знаниям (ρ=0,478). Для остальных шкал методики связи не являются значимыми, однако, можно отметить их направление: прямые для интроецированной и обратные для внешней регуляции.

При этом те же показатели опросника академической саморегуляции, которые связаны с успешностью обучения, имеют и существенно более тесные и значимые связи с показателем внутренней мотивации к изучению иностранного языка, а для внешней регуляции учителем также отрицательная связь с внутренней мотивацией в отношении иностранного языка оказывается значимой.

Таблица

Коэффициенты корреляции (Спирмена) между показателями опросника академической саморегуляции, внутренней мотивации к изучению иностранного языка и успешностью обучения

	Ср. оценка за триместр	Внутренняя мотивация – иностранный язык
Внутренняя мотивация – иностранный язык	0,513**	–
Внешняя регуляция учителями	-0,241	-0,425*
Общая внешняя регуляция	-0,212	-0,145
Интроецированная негативная регуляция	0,280	0,117
Интроецированная позитивная регуляция	0,263	0,181
Идентифицированная регуляция	0,449*	0,594**
Внутренняя мотивация к саморазвитию	0,441*	0,427*
Внутренняя мотивация к знаниям	0,478*	0,687***

Примечание: корреляция значима на уровне p <0,05;** – p < 0,01; ***– p <0,001

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Если рассматривать мотивацию в структуре механизмов саморегуляции учебной деятельности младшего школьника в целом, то можно отметить более значимые взаимосвязи с успешностью обучения для внутренней мотивации иидентифицированной регуляции. При этом внутренняя мотивация к изучению конкретного предмета – иностранного языка – с одной стороны, более тесно и значимо, чем показатели мотивации учебной деятельности в целом связана с успешностью обучения, а с другой стороны – также связана и с «общей» мотивацией. На основании этого именно внутреннюю мотивацию к изучению отдельного предмета можно рассматривать как механизм, опосредующий успешное включение ученика в учебную деятельность по этому предмету. Полученные результаты показывают, что именно поддержка внутренней мотивации к изучению конкретного предмета может стать значимым ресурсом в повышении успешности его изучения – эмпирическая проверка этого предположения станет задачей следующего этапа нашего исследования.

Литература

1. Архиреева Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 38–47.

2. Веденеева Е.В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2009.

3. Дорохова С.В. Особенности учебной мотивации младших школьников при углубленном изучении иностранного (английского) языка: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.

4. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7. № 2. С. 42–45.

5. Курапова Т.Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ // Психология в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). СПб.: Реноме, 2011. С. 106–109. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1092/ (дата обращения: 24.08.2024).

© Попова Ю.В., 2025

6. Маланкина Н.А. Особенности мотивации учебной деятельности воспитанников детского дома-школы: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2009.

7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.

8. Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Электрон. научно-познават. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 4(75). С. 54–60. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1633354192.pdf (дата обращения: 18.02.2025).

9. Межина А.В. Повышение успешности учебной деятельности младших школьников на основе саморегуляции: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010.

10. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 13.01.2025).

11. Тухужева Л.А. Психологические особенности младшего школьника // Вопросы науки и образования. 2021. № 8(133). С. 53–55.

12. Шашлова Г.М. Проблема взаимосвязи учебной мотивациии и самостоятельности обучающихся начальной школы // Электрон. научно-познават. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 5(82). С. 3–9. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1668599201.pdf (дата обращения: 18.02.2025).

13. Шумакова Н.Б., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Учебная мотивация младших школьников с разным уровнем интеллектуальных способностей // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 3(56). С. 169–179.

14. Яшкова А.Н. Мотивация достижения младших школьников как фактор их успешности в учебной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 8. С. 67–80. [Электронный ресурс]. URL: https://e-koncept.ru/2024/241127.htm?ysclid=m92o32ake7427328731 (дата обращения: 18.02.2025).

15. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 3(13). P. 16–34.

YULIYA POPOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE INTERRELATION OF MOTIVATION TO THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE AND ACADEMIC SUCCESS OF THE STUDENTS OF THE FOURTH FORM

The specific features of learning motivation of younger schoolchildren and the connection of motivation and academic success are considered. The results of empirical study of interrelation of motivation to foreign language study and the success of this subject of the school students of the fourth form are given.

Key words: *learning motivation, internal motivation, external motivation, younger schoolchildren, academic success, foreign language.*

© Попова Ю.В., 2025

Филологические науки

УДК 811.1/.8

Я.А. ТОПОРКОВА
(toporkovayana1@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ И ЗАГОЛОВКОВ (на материале французских журналов)*

Данная статья посвящена стилистическому анализу языкового оформления рекламного текста, в частности его составляющих – слогана и заголовка. Исследование проводится на материале рекламных текстов, взятых из франкоязычных журналов, ориентированных на женскую аудиторию. Проведенный анализ слоганов и заголовков позволяет выявить стилистические особенности «женской» рекламы, а также понять, каким образом выбор языковых средств влияет на ее результативность.

Ключевые слова: *коммерческая реклама, слоган, заголовок, гендер, стилистические особенности, грамматические особенности.*

Введение. Актуальность данного исследования определяется ключевой ролью рекламы в формировании мировоззрения людей. Анализ стилистики женских рекламных текстов дает возможность раскрыть особенности языковых приемов, которыми пользуются французские СМИ для воздействия на женскую аудиторию. Материалом исследования выступают франкоязычные журналы для женщин “Biba” и “Cosmopolitan” [8, 9], вышедшие в августе 2023 г. Методами исследования являются метод сплошной выборки, анализ и синтез, обобщение, описание.

Обзор иностранной и отечественной литературы. Коммерческая реклама представляет собой информацию о товарах и услугах, о товарных и нетоварных предложениях, распространяемую для привлечения внимания к объекту рекламирования с целью получения прибыли [3, 7]. С помощью рекламы оказывается значительное воздействие на восприятие людьми окружающего мира, а также на формирование их отношения к нему. Основной задачей рекламы является стимулирование спроса и увеличение продаж, что достигается посредством формирования осведомленности о продукте, создания его положительного образа и привлечения внимания целевой аудитории. В связи с этим особое внимание уделяется языковому оформлению рекламного текста, одной из особенностей которого является его ориентированность на адресата, поэтому анализ гендерных характеристик целевой аудитории становится одной из ключевых задач при создании результативных рекламных стратегий [1].

Рекламный текст состоит из слогана, заголовка, основного печатного текста и эхо-фразы [2]. Слоганы и заголовки – ключевые коммуникативные единицы рекламного текста, на которые потенциальные потребители обращают внимание в первую очередь [5]. Слоган определяется как «краткое, простое и легкое для произнесения выражение, которое содержит как главный логический элемент товар, название торговой марки, услугу или место продажи» [4, с. 118]. Характеристиками слогана является краткость, запоминаемость, содержание в нем торговой марки [7]. Заголовок представляет собой центральный элемент рекламы, в котором сосредоточено основное рекламное сообщение и главный аргумент [6]. Данный компонент рекламного текста должен быть кратким и емким, но при этом информативным.

Коммуникативная эффективность рекламного сообщения определяется его качеством, следовательно, качеством его компонентов, в частности слогана и заголовка. Таким образом, можно отметить

* Работа выполнена под руководством Штеба А.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Топоркова Я.А., 2025

возникновение необходимости анализа стилистических особенностей рекламных слоганов и заголовков, обеспечивающих их уникальность среди других текстов и повышающих их привлекательность и запоминаемость для целевой аудитории – женщин.

Задачи исследования. После анализа научных источников были сформулированы задачи исследования:

1. Проанализировать грамматические особенности структуры слоганов и заголовков «женской» рекламы;

2. Проанализировать стилистические приемы, используемые в слоганах и заголовках рекламы, ориентированной на женскую аудиторию.

Описание исследования. В данном исследовании мы проанализировали рекламу во франкоязычных журналах “Biba” и “Cosmopolitan”, вышедших в августе 2023 г. [8, 9]. Методом сплошной выборки были отобраны 30 рекламных разворотов, содержащих слоган и/или заголовок.

В рамках решения первой задачи были проанализированы грамматические особенности структуры слоганов и заголовков отобранной «женской» рекламы. В плане синтаксиса можно проследить все типы предложений по цели высказывания: утвердительные, вопросительные, побудительные и восклицательные. Необходимо отметить преобладание утвердительных предложений (69% от общего количества слоганов и заголовков). Также преимущественно встречаются предложения с прямым порядком слов: “Mon shampooing est noté A et je peux le prouver!” (заголовок рекламы Garnier), “Les vacances passent trop vite? Voyagez toute l’année avec Super Croix” (заголовок рекламы Super Croix) и др. 54% изученных заголовков и слоганов являются номинативными предложениями, отсутствует сказуемое: “Les essentiels beauté de l’été by BIBA” (заголовок рекламы BIBA), “Nos cheveux, notre histoire” (заголовок рекламы Sephora) и др. Особенностью таких слоганов и заголовков также является их содержание, представленное названием бренда и/или названием продукта: “Paul Marius”, “Versace pour femme Dylan Purple” и др. Таким образом, можно сделать вывод о том, что «женская» реклама характеризуется краткостью и номинативностью.

Рассматривая языковой материал с точки зрения морфологии, мы отмечаем, что в анализируемых слоганах и заголовках существительное выступает наиболее частотной частью речи. Прилагательные встречаются реже, преобладают притяжательные прилагательные в форме 2-го лица множественного числа: “Ravivez naturellement votre désir” (заголовок рекламы HerbalGem) и др. Мы можем также проследить наличие притяжательных прилагательных в форме 1-го лица единственного числа, но в меньшем количестве: “Mon shampooing est noté A et je peux le prouver!” (заголовок рекламы Garnier) и др. Данная особенность позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев адресат и адресант рекламного сообщения не совпадают.

Глаголы редко становятся ключевой частью слоганов и заголовков «женской» рекламы, что также обуславливает низкую частотность использования наречий. Чаще других встречаются глаголы в настоящем времени изъявительного наклонения, особенно глагол être: “Le jeu c’est vous, le réseau c’est nous”, “Les bulles c’est vous, le réseau c’est nous” (заголовки рекламы Bouygues) и др. Указанная особенность отражает устоявшийся стереотип о женщине, олицетворяющей пассивное и зависимое начало. Еще одна черта – употребление глаголов в повелительном наклонении, например, “Sublimez votre été avec BIBA” (слоган рекламного объявления BIBA). Данная тенденция открывает возможность для двух противоположных заключений: с одной стороны, повелительное наклонение может рассматриваться как форма давления на женщин, с другой – как средство акцентирования независимости их выбора.

Еще одну важную тенденцию мы можем выделить, проанализировав местоимения. Наиболее частотным среди местоимений является “ce”, преимущественно представленное в составе конструкции “c’est”. Личные местоимения “nous” и “vous” используются одинаково часто, преобладая над местоимением “je”. Данная тенденция может являться признаком ориентации на гендерную нейтральность в рекламных сообщениях.

© Топоркова Я.А., 2025

В рамках решения второй задачи были выделены и проанализированы стилистические приемы, используемые в слоганах и заголовках отобранных рекламных разворотов: эпитет, метафора, перифраза, антитеза, ономатопея, эллипсис, синтаксический параллелизм, риторический вопрос, риторическое восклицание.

Наиболее распространенным приемом является эпитет, используемый для создания образов и формирования эмоциональной окраски: *"Nouvelle recette"* (заголовок рекламы Schweppes), "Oasis Ice Tea: un goût *extra fruit-thé*!" (заголовок рекламы Oasis Ice Tea), "Le *vrai* luxe sera toujours l'espace" (слоган рекламной кампании Renault) и др. Такую же функцию выполняет метафора. Например, в слогане рекламной кампании Renault "Le vrai luxe sera toujours l'espace" можно проследить скрытое сравнение роскоши и пространства. Также выделяется употребления перифразы "Et si pour une automédication de qualité, il n'était pas nécessaire d'alléger votre porte-monnaie?" (заголовок рекламы Viatris). Выражение "alléger votre porte-monnaie" дословно переводится как «облегчить ваш кошелек», что символизирует трату денег. В отобранных заголовках и слоганах можно отметить использование антитезы. В заголовке рекламы GSK "Certaines menaces sont prévisibles mais pas les méningites" привлекается внимание читателей к опасности менингита. Проанализированные выше стилистические приемы привлекают внимание потенциальных потребителей.

Можно отметить использование одного из фонетических стилистических приемов – ономатопеи: "Schhh… Laissez-vous surprendre" (слоган рекламного объявления Schweppes). В данном примере буквосочетание "Schhh" ассоциируется с шипением газированного напитка, а также со звуком, призывающим к тишине, что усиливает эмоциональную окраску слогана.

Среди синтаксических стилистических приемов отмечается употребление эллипсис ("Chez E.Leclerc, pas de vacances pour la défense du pouvoir d'achat" (слоган рекламного объявления E.Leclerc), синтаксический параллелизм ("Le jeu c'est vous, le réseau c'est nous" (заголовок рекламы Bouygues), риторический вопрос ("Les vacances passent trop vite? Voyagez toute l'année avec Super Croix" (заголовок рекламы Super Croix) и риторическое восклицание ("Mon shampooing est noté A et je peux le prouver!" (заголовок рекламы Garnier). Данные приемы привлекают внимание целевой аудитории, повышая степень запоминаемости рекламного текста.

Заключение. Реклама, размещенная во франкоязычных журналах, нацеленных на женскую аудиторию, отличается определенными грамматическими и стилистическими чертами. Проведенное исследование показывает преобладание синтаксических структур с номинативными предложениями, активное использование существительных, местоимений и притяжательных прилагательных, что отражает стилистические и гендерные особенности рекламы. Редкое употребление глаголов указывает на стереотип о женщине как о представительнице пассивного начала. В то же время тенденция использования глаголов в повелительном наклонении может являться не только показателем давления на женщин, но и средством акцентирования их свободы выбора.

В отобранных рекламных слоганах и заголовках используется ряд стилистических приемов, добавляющих текстам экспрессивности, образности, что усиливает эмоциональное воздействие на целевую аудиторию. Вышеперечисленные особенности позволяют добиться привлечения внимания женской аудитории к рекламному сообщению.

Литература

1. Акуличева В.В. Гендерные характеристики рекламного текста: на материале французского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
2. Быстрова Л.А., Поповичева А.А. Основные элементы рекламного текста и их языковые особенности (на материале французской и российской прессы) // Вестник Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. 2009. № 1. С. 101–109.
3. Гилева Е.А. Основные характеристики коммерческой рекламы // Форум молодых ученых. 2018. № 12-2(28). С. 115–118.
4. Джулер А.Д., Дрюниани Б.Л. Креативные стратегии в рекламе. 7-е изд. СПб.: Питер, 2002.
5. Песоцкий Е.А. Современная реклама. Теория и практика. Ростов н/Д.: Феникс, 2003.

© Топоркова Я.А., 2025

6. Писарева И.А. Особенности построения рекламных текстов, предлагающих автомобильную продукцию // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 2(6). С. 18–21. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1455702976.pdf (дата обращения: 20.11.2023).

7. Харлашкина М.Ю. Теоретические основы исследования функций рекламного слогана как основного вербального компонента рекламного текста // Актуальные проблемы современной филологии и методики преподавания языка: сб. науч. трудов VIII Междунар. науч.-практич. Интернет-конф. (г. Орел, 08–18 дек. 2015 г.). Орел: Орлов. гос. ун-т экономики и торговли, 2016. С. 66–72.

8. Bibamagazine: [сайт]. URL: https://www.bibamagazine.fr/.

9. Cosmopolitan: [сайт]. URL: https://www.cosmopolitan.fr.

YANA TOPORKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

STYLISTIC ANALYSIS OF ADVERTISING SLOGANS AND HEADLINES (based on the french magazines)

The article is devoted to the stylistic analysis of linguistic formatting of advertising text and its components (slogan and headline) in particular. The study is conducted on the basis of advertising texts, taken from the French magazines, that are focused on the women audience. The conducted analysis of slogans and headlines allows to discover the stylistic peculiarities of "women" advertisement and to understand how the choice of linguistic means has influence on its efficiency.

Key words: *commercial advertising, slogan, headline, gender, stylistic peculiarities, grammar peculiarities.*

© Топоркова Я.А., 2025