



Дата выхода: 13.05.2022 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 2(43) 2022

**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



VI Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов «Наука онлайн!»

ГУДКОВ М.Ф. Габриеле Д' Аннунцио: поэт-диктатор	5
ЗАХАРОВ С.А. Анализ расположения загородных организаций отдыха и оздоровления детей Российской Федерации	11
КАЛМЫКОВА В.И. Ценностная сторона лингвокультурного концепта «Мода» (на материале французского языка)	16
КОСИЕНКО М.В. Формирование основ финансовой культуры у детей старшего дошкольного возраста	21
КРОЛЬ М.А. Прагматический потенциал испанской социальной рекламы	24
СТАЦЕНКО В.А. Пространство сна в «Сказках Кота-Мурлыки» Н.П. Вагнера	29
ЯЦИКОВ И.С. Мотивация и трудности самообразования в открытом образовательном пространстве на материале освоения онлайн-курсов	33



IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Инклюзивное и специальное образование в современном обществе: актуальные вопросы, достижения и инновации-2022»

АБДУЛЛИНА К.Д., БОНДАРЕНКО Т.А. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности	38
ВИНИЦКАЯ М.Д. Контурные рисунки как инструмент профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста	42
ГЛАДКОВА А.Р. Логопедическая работа по подготовке к овладению письмом детей с общим недоразвитием речи	46
ДУПИНА О.А., БОНДАРЕНКО Т.А. Теоретические основы формирования коммуникативных умений дошкольников средствами проектной деятельности	49
ЕРЕМЕЕВА В.С. Развитие наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе	52
КИНЯПИНА А.К. Развитие словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями средствами арт-терапии	57
КУДРИНА С.А., КАЛАШНИКОВА А.Р. Технология коррекции дисграфии у младших школьников	62

- ХРАНОВСКАЯ Е.В. Опорные картинки и схемы как средство формирования связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи 66
- ШАДБАНОВА С.Д., БОНДАРЕНКО Т.А. Методические основы обучения восприятию поэтических текстов младших школьников с общим недоразвитием речи 69



Международная научно-практическая конференция «Духовные традиции и культурные практики в современном воспитании личности»

- СКИДАНОВА П.А. Роль родительских установок в воспитании личности ребенка 73



Исторические науки

- НИКИТИН М.А. Ментальность немецкого наёмника XVI–XVII вв. 77



Педагогические науки

- КУЛИКОВА Е.В., АРТЕМОВА С.А. Современные дидактические игры в процессе автоматизации звуков при дизартрии 82
- КУЛЬКИНА Д.В., АРТЕМОВА С.А. Современные технологии формирования произносительной стороны речи у детей с дислалией 86
- ЛАВРИКОВА Е.В. Применение официальных интернет-сайтов реалий англоязычного мира в процессе обучения чтению иноязычных прагматических текстов 90
- МАНУЧАРЯН В.Л. Использование игровых технологий при изучении правописания аффиксальных морфем в начальной школе 98
- ПОПЛЕВИН А.С., ПОПОВА А.В., ФОМЕНКО Н.Г. Особенности использования средств обучения на уроках биологии 102



Психологические науки

- ЖУКОВА Т.П. Исследование представлений о материнстве у обучающихся в вузе студенток 106



Филологические науки

ВЕДЕНЕЕВА В.А. Идеино-тематическое своеобразие исповедальной лирики Марины Цветаевой и Сильвии Плат: к проблеме типологического сходства	112
ВЕДЕНЕЕВА В.А. Формы выражения эмоций в исповедальной лирике Марины Цветаевой и Сильвии Плат: к проблеме типологического сходства	114
ЗАЙКИНА М.В. Образ Луны в современной испанской литературе	117
СВИРИДОВА Д.В. Синтаксис в проектной деятельности старшеклассников	121
СМИРНОВА О.Н. Формы выражения запрета на испанском языке (на материале публицистических текстов)	126
ФЕДОРОВ Ф.Д. Стратегии институциональной вежливости в испанском политическом дискурсе	129
ФЕТИСОВ С.В. Фонологические явления в текстах песен направления «хип-хоп» (на материале испанского языка)	133
ЦОЙ Ю.А. Грамматические особенности испанского языка в Мексике	138
ШЕМЕТОВА О.С. Особенности репрезентации испанских реалий в литературном произведении “Marina” Carlos Ruíz Zafón	142

VI Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов «Наука онлайн!»

УДК 94(450)

М.Ф. ГУДКОВ

(mishal338585@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГАБРИЕЛЕ Д'АННУНЦИО: ПОЭТ-ДИКТАТОР*

Исследование посвящено проблеме оценки политической деятельности писателя и государственного деятеля Италии Габриеле Д'Аннунцио. На основе изучения доступной источниковой базы был сделан вывод о влиянии его личности на политическую жизнь Италии конца XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: Габриеле Д'Аннунцио, писательское мастерство, декаданс, политическая деятельность, Итальянское регентство Карнаро, фашизм.

Окончание Первой мировой войны и её влияние на становление новых диктатур является актуально темой новейшей истории, как в отечественном, так и в зарубежном дискурсе. Однако политическая деятельность Габриеле Д'Аннунцио, человека, оказавшего непосредственное влияние на формирование идеологии фашизма, и как следствие нацизма, остается слабо изученной за пределами современной Италии.

Большинство исследований, посвященных Д'Аннунцио, особенно российские, находятся в литературоведческой среде, вскользь упоминая информацию о политической деятельности поэта. Исторических монографий и статей крайне мало, на русском языке они вообще отсутствуют. Потому изучение идеологических воззрений и политической деятельности данной исторической личности является актуальным и важным для современной исторической науки.

В итальянской историографии 1950-х годов Д'Аннунцио характеризуется протофашистом. Похожие оценки делали историки других стран, например, в Югославии 1953 г. была издана монография хорватского историка Фердо Чулиновича [12]. В ней исследуются юридические аспекты и характер военной кампании Д'Аннунцио. В 1970 г. итальянский историк Ренцо де Феличе, издавший работу «Переписка Д'Аннунцио-Муссолини (1919–1938)» под редакцией Р. Де Феличе и Эмилио Мариан, переосмысляет личность Д'Аннунцио, выходя за узкие рамки предыдущих трактовок [19]. Американский историк Майкл Артур Ледин исследовал влияние поэта на Муссолини в работе «Первый дуче: Д'Аннунцио в Фиуме» [16]. В XXI в. историк искусства Саларис К. исследовала окружение поэта в работе «На празднике революции: художники и либертарианцы с Д'Аннунцио в Фиуме». Историк Б.Г. Джордано издал биографию «Д'Аннунцио. Воин любовник» [20] в 2008 г. В отечественной науке фигура Д'Аннунцио не подвергалась серьёзному исследованию. Две биографические работы о поэте были написаны в 1990-х годах. Это «Д'Аннунцио: Крылатый циклоп» Е.А. Шварц (поэтесса, прозаик) [7] и «Три жизни Д'Аннунцио» И.В. Кормильцева (поэт, прозаик, переводчик) [4]. Научные работы по Д'Аннунцио посвящены влиянию его творчества на дореволюционную Россию: это статьи Л.М. Ковалея и К.А. Чекалова [3, 6].

Основной целью нашего исследования является осмысление личности Габриеле Д'Аннунцио и выяснение специфики ее влияния на развитие политической жизни Италии на рубеже XIX–XX вв.

Гаэтано Рапаньетто – Д'Аннунцио (позднее Габриеле Д'Аннунцио) родился 12 марта 1863 г. в городе Пескаре, в итальянской провинции Абруццо, в аристократической семье. В раннем возрасте проявил поэтический талант. Первый сборник стихов был издан в школе под патронажем отца. Длитель-

* Работа выполнена под руководством Евдокимовой Т.В., доктора исторических наук, профессора кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ное время проживал в Риме, Неаполе, Флоренции и Париже. Общественная популярность пришла с публикацией романа «Удовольствие» в 1889 г. Вел расточительный и развязный образ жизни, употреблял наркотики, алкоголь, имел многочисленных любовниц, постоянно влезал в долги [14, с. 10–40].

Столь экстравагантного поведения Д'Аннунцио во многом объясняется принадлежностью к декадансу. «Декаданс – это направление в искусстве, объединившее на рубеже XIX–XX вв. различные типы художественной деятельности, для которых свойственен пессимистический взгляд на исторический процесс и роль личности в современном обществе, а также кризисные упадочные, деструктивные настроения и преобладание эстетики над рациональностью. Отличительными чертами декаданса являлось два представления: неизбежность разложения всего, от живых существ до цивилизаций, и идеализированное представление о возможности искусства менять реальность» [5, с. 286–287].

Большую часть своего зрелого возраста (25–37 лет) эпатажный поэт придерживался элитаризма. В статье, написанной в 1888 г., Д'Аннунцио критикует слабое либеральное правительство, полагая, что государство должно управляться военной аристократией [9]. В статье 1892 г. он высмеивает эгалитаризм [1], его посыл о верховенстве власти народа над властью короля. Считая упадок королевской власти естественным ходом истории, Д'Аннунцио положительно оценивает избирательную систему, которая «была изобретена с необычайной тщательностью, чтобы лишить плебеев их права». Либералы обвиняются в уничтожении сословия и насаждению меркантилизма в культуре. Образ спасителей культуры Д'Аннунцио представил в романе «Дева скалы». Переосмыслив труды Ф. Ницше, он сформировал представление о «новом аристократе» – интеллигенте-националисте [11, с. 10–21].

Политическую карьеру Д'Аннунцио начал в возрасте 35 лет, когда в 1897 г. был избран в парламент. В своих речах он обличал фарс демократических выборов и жадность буржуазных политиков. В 1898 г. поддержал репрессии генерала Фьоренцо Бава Беккарисы против бастующих и даже считал их недостаточно суровыми: «Всего кровопролития было недостаточно, чтобы отомстить за такой позор. Ни один народ никогда прежде не отрицал присущего их расе благородства более позорным поступком» [13, с. 205]. В целом парламентский опыт 1897–1900 гг. для Д'Аннунцио характеризовался постоянным отсутствием в парламенте и редкими выступлениями. Единственным исключением был демонстративный переход в левую оппозицию в знак протеста против избрания премьер-министром Луиджи Пеллу.

Не переняв левые идеологии, Д'Аннунцио поменял риторику по отношению к простолюдинам. Во время неудачной попытки баллотироваться на пост президента в 1900 г. он произнес две речи. В первой он обвиняет государство, создавшее условия для деградации народа [18, с. 206]. Во второй речи он прямо критикует государственную пробуржуазную политику, ущемляющую свободы народа, идеализирует низшие классы, воспекает Рисорджименто [15, с. 206]. Перевоспитывать плебс Д'Аннунцио решает через театр. В пьесе «Дочь Иориро» термин «праведные люди» встречается 11 раз [2]. В пример им ставится архетип крестьянства, как образец «здоровой родословной, укрепленной солнцем и очищенной ветром» итальянской «расы» [13, с. 138–140]. Он обращается к рабочим, призывая отказаться от классовой борьбы и демократии и следовать за «гением расы» [9, с. 206]. Важно, что за резкой сменой тона к рядовым итальянцам Д'Аннунцио не стал воспринимать простых людей как политических субъектов, они остаются ведомыми, но в правильную сторону.

С конца 1900-х годов на передний план произведений поэта выходят ранее появлявшиеся, милитаристические послы. Так, 1 января 1908 г. на королевском банкете, после премьеры «Ла Неф», он произнес тост, что вдохновлялся идеей возвращения Далмации. Право итальянцев на Адриатическое побережье он обосновывал моральным превосходством над «славянскими варварами».

В 1911 г. началась Итало-турецкая война, выступившая катализатором для роста националистических настроений. Д'Аннунцио в сотрудничестве с военными вел активную агитацию, обосновывая интервенцию. Показательной является произведение «Канцона де Дарданелли» (1911). В песне Италия представлялась оплотом против «турецких варваров», параллельно отстаивающая свои интересы перед европейскими гегемонами. В этом же канцоне появляется новый стилистический приём, апелляции к христианству, делаются прямые параллели с крестовыми походами [10, с. 207].

В 1914–1915 гг. после возвращения из Франции, где он прятался там от кредиторов, Д' Аннунцио стал лицом провоенной компании, способствовавшей вступлению Италии в Первую мировую войну. Сам поэт также участвовал в боевых действиях, получив славу смелого и безрассудного лётчика, хотя некоторые подвиги ставятся исследователями под сомнение.

В период Первой мировой войны Д' Аннунцио продолжал писать. Многие работы военного периода вошли в сборник «Песни латинской войны», где создается образ внутреннего и внешнего врага. В стихотворении «Для бойцов» поэт, используя отсылки на «Ад» Данте, обвиняет нейтраллистов в поругании войны. Так «похороненная война была похожа на падаль» и «поглощалась грязью в безжалостном Стиксе Данте». Д' Аннунцио считает войну единственным способом восстановить величие Италии. В «Очень горькой Адриатике» (25 апреля 1915 г.) внутренним врагам приписываются негативные черты. Они представляются «стариками», поэт противопоставляет их молодым «укротителям огня». Поэт доходит до прямых оскорблений, называя своих противников «грязными паразитами», «изнеженными свиньями». Внешним врагом обозначались потомки «германских варваров» – австрийцы [15, с. 37]. Главной целью называлась Далмация; права на неё обосновывалось историческим прошлым, останками античных сооружений, и божественным проведением:

«Она принадлежит нам по божественному праву и по праву человека: Богом, который формирует земные фигуры так, чтобы каждая раса признавала там свою судьбу, а не человеком, который умножает красоту берегов, воздвигая там памятники своей знати и создавая их. Там ... выгравировав знаки его величайших надежд» [Там же, с. 37–38].

Фактическая причина претензий именно на эту часть бывшей Римской империи, объяснялась стратегической важностью, в перспективе, позволявшей влиять на политику европейских держав. Данной позиции придерживались премьер-министр Антонио Саландра и король Виктор Эммануил III. Д' Аннунцио предавал внешнеполитическим устремлениям Италии романтический флёр, представляя города Далмации как красивых женщин, нуждающихся в заступничестве сильных итальянских мужчин.

Окончание войны и подписание Версальского мирного договора, где не были реализованы пункты Лондонского договора, воспринимаются Д' Аннунцио как поражение победителя. В статье «Молитва Серналья» (24 октября 1918 г.) он высказал всю ненависть к изуродованной победе, сочинив слоган, ставший популярным у ирредентистов:

«Наша победа, ты не будешь изувечена! Никто не сломает тебе колена, не отрежет тебе крыла! Куда ступить? Куда идти?» [Там же, с. 40].

5 мая 1919 г. во время выступления в Риме он, как проповедник, заявлял о необходимости похода на восточные границы. Он съел «хлеб Фиуме», и он чувствовал себя готовым «преломлять и умножать этот хлеб, ... пропитанный кровавым потом!». В период послевоенной нестабильности Д' Аннунцио хотел «четко отделить добродетель народа от неумелости (либеральных) лидеров». «Командование переходит к народу», – заявил он, – и было бы необходимо свергнуть либеральное правительство и «политическую касту, пытающуюся любыми способами продлить изуродованные и презираемые формы жизни» [5, с. 209].

Оккупация Фиуме 12 сентября 1919 г. силами местной итальянской общины и легионерами (добровольцами и солдатами) воспринималась поэтом, как символ торжества новых людей над старым демократическим миром. Закрепившись в городе, Д' Аннунцио стремился заполнить идеологическое пространство внутри него, перейдя затем на всю Италию: происходила героизация легионеров, проводились постоянные военные парады и выступления с балкона поэта-политика, использовался «римский салют», сатирически высмеивались правящие элиты, декларировалось плебисцитарное управление, осуществлялся свободный оборот наркотиков, была легализована проституция. Фактической целью Д' Аннунцио было присоединение Фиуме и всей Далмации к Италии, что окончательно дискредитировало бы слабое правительство, приведя к его свержению народом.

Нарастающий радикализм стал с еще более очевидным после декабря 1919 г., когда агитация приобрела открыто революционный характер. Некоторые из политически умеренных офицеров Д' Аннун-

цио и представители итальянского правительства подписали соглашение «модус вивенди», гарантирующее прекращение оккупации. Соглашение было отвергнуто частью легионеров и самим Д' Аннунцио, который опасался возвращения к нормальной жизни и стабилизации политической ситуации в Италии. Затем текст был передан на всенародное голосование, настоящий плебисцит, в ходе которого италязычные граждане должны были решить, будет ли продолжаться оккупация или нет. Подавляющее большинство проголосовало за «модус вивенди». Политик проигнорировал вердикт, отменил результаты голосования и решил остаться в Риеке. Однако это стало «лебединой песней» проекта Д' Аннунцио.

Успех военного предприятия Д' Аннунцио был тесно связан с его поэтическими талантами, умением вызывать восторг в толпе. Он почти каждый день выступали с речами, стимулируя коллективный энтузиазм. Массы, опьяненные риторикой Рисорджименто и псевдо-христианскими метафорами, ощущали чувство возвышенности над всеми, кто не разделял их взглядов. Такой подход казался значительно эффективнее медленного демократического процесса, но шло время, и Фиуме, так и не включенный в состав Италии, начал стремительно беднеть. Население начало отворачиваться от диктатора.

Обострение ситуации не нравилось легионерам, изначально сформированных из разрозненных групп. Их условно можно поделить на умеренных, монархистов и националистов, нацеленных на присоединение Фиуме к Италии, и радикалов, разрозненную группу молодых футуристов и революционеров, положительно сдержанно относившихся к революции большевиков и исповедовавших множество пёстрых, зачастую противоречащих друг другу идей [17, с. 35–40]. Они желали сделать город-государство плацдармом для борьбы со старым миром.

Д' Аннунцио приходилось лавировать между позициями своих сторонников. Так, из первой редакции «Конституции» Фиуме, составленной Альцесте де Амбрисом, Д' Аннунцио вымарал право национальных меньшинств (хорватов, венгров) на многоязычные школы, опустил вопрос о демократических институтах, обосновывая продление своей диктатуры и прямо говоря о постепенной ассимиляции неитальянского населения. Когда же поэт объявил о создании независимого государства – Итальянского регентства Карнаро, он намеренно использовал архаичное и размытое понятие «регентство», а не «республика», допуская возможность присоединения к Италии в будущем.

Примерно на Рождество 1920 г., через несколько недель после обнародования Хартии Карнаро, оккупация Риеки внезапно закончилась насильственным выселением легионеров итальянскими войсками, которым Д' Аннунцио предварительно успел объявить войну.

После событий в Фиуме Д' Аннунцио не понес никакого наказания, но пропал на два года с политической арены. Вновь появился в октябре 1922 г. на балконе Палаццо Марино в Милане, призывая к умиротворению общества и прекращению столкновений фашистских и антифашистских сил. На этом этапе активная политическая карьера поэта закончилась. Во многом этому способствовали Бенито Муссолини, мягко отстранивший возможного конкурента от власти, и ухудшающееся самочувствие поэта. В дальнейшем он поддерживал деятельность фашистской партии по расширению территориальных границ Италии, но выступал против союза с Третьим Рейхом. Он получал большую пенсию от государства и проживал в личном особняке в Ломбардии, где скончался 1 марта 1938 г. [Там же, с. 41–42].

Габриеле Д' Аннунцио был одновременно и литературным, и политическим деятелем. Он стремился играть в жизнь, как играют роль в театре, эпатируя публику каждым своим действием. Личность подобного размаха сложно всесторонне проанализировать и понять, на что автор ни в коем случае не претендует. Однако политическую характеристику ему дать достаточно легко. Габриеле Д' Аннунцио был авантюристом, националистом и популистом. Поход на Фиуме и 15-ти месячное удержание власти – это безнадежная военная авантюра, не имевшая поддержки в итальянском правительстве и нарочито прямо противоречившая планам Великобритании, Франции и в особенности США. Итальянское регентство Карнаро было обречено. Национализм Д' Аннунцио первым реализовал риторику, провозглашавшую рождение нации из «пепла войны» с постоянными ссылками на древнее прошлое, формулу, лёгшую в основу правых диктатур начала XX в.

Популизм Д' Аннунцио оказался отличным от других и своеобразным. Используя искусство как пропаганду, что само по себе не ново, он рассчитывал получить популярность среди масс, подчинить их своим целям. Однако Д' Аннунцио редко апеллировал к экономическому положению, сконцентрировав все усилия на формировании образа нового аристократа и возвеличиванию латинской расы, вкладывая больше эмоционально-эстетический, а не идеологический посыл в данные понятия. Причудливое слияние аристократической ментальности и постулатов декаданса, создали причудливый эстетический популизм, лишенный привычных форм и целей.

Даже придя к власти, Д' Аннунцио парадоксально мало времени уделял политике. Будучи фактическим диктатором, он не создал законодательно закреплённого аппарата государственного управления, не стремился насаждать единой идеологии в рядах сторонников и контролировать население. Даже хартия, основной документ его государства, был написан в последние недели существования регентства, выглядит больше, как план будущих преобразований или как художественный манифест.

Д' Аннунцио оказал огромное влияние на становление итальянского фашизма: националистическая риторика, форма политического протеста, униформа, приветствие, милитаризм, корпоративизм (упоминается в хартии). Однако системный, тоталитарный подход фашизма к управлению абсолютно чужд хаотичному действию Габриэле Д' Аннунцио.

Литература

1. Бегматова А.К. Психология и социальная работа // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2016. № 5(09). С. 76–80. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1470859932.pdf> (дата обращения: 04.01.2022).
2. Д' Аннунцио Г. Собрание сочинений: в 6 т. / пер. с итал. Е.Р. под ред. Ю. Балтрушайтиса, Л. Добровой, Н. Бронштейна. Т. 3. Франческа да Римини. Слава. Дочь Иорио. Факел под мерой. Сильнее любви. Корабль. Новеллы. М.: «Книжный Клуб Книговек», 2010.
3. Коваль Л.М. Габриэле Д' Аннунцио в России. // Книга. Исследования и материалы. 1999. № 76. С. 165–171.
4. Кормильцев И.В. Три жизни Габриэле Д' Аннунцио // Иностранная литература. 1999. № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/1999/11/tri-zhizni-gabriele-d-annunzio.html> (дата обращения: 08.01.2022).
5. Савельев К.Н. Декаданс // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 286–287.
6. Чекалов К.А. Д' Аннунцио на российской сцене: рубеж двух столетий // Новые российские гуманитарные исследования. 2008. № 3.
7. Шварц Е.А. Габриэле Д' Аннунцио. Крылатый циклоп. СПб.: Вита Нова, 2010.
8. Badurina N. Gabriele D' Annunzio i dva suvremena umjetnička projekta // POZNAŃSKIE STUDIA SLAWISTYCZNE. 2019. P. 33–48. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/41131405/Gabriele_DAnnunzio_i_dva_suvremena_umjetni%C4%8Dka_projekta (дата обращения: 09.01.2022).
9. D' Annunzio G. Della mia Legislatura, in *IL Giorno, 1900* / Longhi E.S. The Triumph of the Noble People: Gabriele D'Annunzio and Populism between literature and politics // *Qualestoria*. 2020. № 2. P. 201–212. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/44799990/The_Triumph_of_the_Noble_People_Gabriele_D_Annunzio_and_Populism_between_literature_and_politics (дата обращения: 04.01.2022).
10. D' Annunzio G. L' Armata d'Italia, in *La Tribuna* // Lanciano, 1915. 143 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/larmataditalia00dann/mode/2up> (дата обращения: 04.01.2022).
11. D' Annunzio G. La Canzone dei Dardanelli, in *Laudi del mare della terra degli eroi. Libro quarto, Merope, Fratelli, Milano 1917* / Longhi E.S. The Triumph of the Noble People: Gabriele D'Annunzio and Populism between literature and politics // *Qualestoria*. 2020. № 2. P. 201–212. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/44799990/The_Triumph_of_the_Noble_People_Gabriele_D_Annunzio_and_Populism_between_literature_and_politics (дата обращения: 04.01.2022).
12. Ferdo Čulinović. Riječka država, od Londonskog pakta i Danuncijade do Rapalla i aneksije Italiji. Zagreb, 1953. [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.ru/books/edition/The_Fiume_Crisis/pbUCEAAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=%D0%A0%D0%B8%D1%98%D0%B5%D1%87%D0%BA%D0%B0+%D0%B4%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%B0+%D0%A4%D0%B5%D1%80%D0%B4%D0%BE+%D0%A7%D1%83%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%9B&pg=PA244&printsec=frontcover (дата обращения: 06.01.2022).
13. Guerri G.B. D' Annunzio. L' amante guerriero // Mondadori, 2009. 385 p.
14. G. D'Annunzio. The Springtime of Blood, in *The Morning Post*, 26 May, 1898 / Longhi E.S. The Triumph of the Noble People: Gabriele D'Annunzio and Populism between literature and politics // *Qualestoria*. 2020. № 2. P. 201–212. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/44799990/The_Triumph_of_the_Noble_People_Gabriele_D_Annunzio_and_Populism_between_literature_and_politics (дата обращения: 08.01.2022)
15. Härmänmaa M. “Io, ultimo figlio degli Elleni”. La greccità impura di Gabriele D'Annunzio // *Recensioni*. 2011. P. 138–140. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/64477417/Io_ultimo_figlio_degli_Elleni_La_greccita_impura_di_Gabriele_D_Annunzio (дата обращения: 09.01.2022).

16. Härmänmaa M. Gabriele D'Annunzio and War Rhetoric in the Canti della guerra Latina. *Annali d'Italianistica: The Great War and the Modernist Imagination*. 2015. 21 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/17727439/Gabriele_DAnnunzio_and_War_Rhetoric_in_the_Canti_della_guerra_latina (дата обращения: 07.01.2022).

17. Ledeen M. *The first duce: D'Annunzio at Fiume*. / Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1977. 225 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/firstducedannunz0000lede/page/n7/mode/2up> (дата обращения: 09.01.2022).

18. Longhi E.S. The Triumph of the Noble People: Gabriele D'Annunzio and Populism between literature and politics // *Qualestoria*. 2020. № 2. P. 201–212. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/44799990/The_Triumph_of_the_Noble_People_Gabriele_D_Annunzio_and_Populism_between_literature_and_politics (дата обращения: 04.01.2022).

19. Renzo de Felice. *Carteggio d'Annunzio-Mussolini (1919–1938)*: a cura di Renzo de Felice e Emilio Mariano. 551 p. [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books/about/Carteggio_d_Annunzio_Mussolini_1919_1938.html?id=ВрUбААААМААJ&redir_esc=y (дата обращения: 06.01.2022).

20. Westby G, Grey T. Gabriele D' Annunzio's "Il caso Wagner" (The Case of Wagner): Reflections on Wagner, Nietzsche, and Wagnerismo from fin-de-siècle Italy // *Fall*. 2012. P. 7–26. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/13217457/Gabriele_DAnnunzios_Il_caso_Wagner_The_Case_of_Wagner_Reflections_on_Wagner_Nietzsche_and_Wagnerismo_from_fin-de-si%C3%A8cle_Italy (дата обращения: 06.01.2022).

MIKHAIL GUDKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GABRIELE D' ANNUNZIO: POET-DICTATOR

The article deals with the study of the issue of the political activities of the writer and the public official of Italy – Gabriele D' Annunzio. There was concluded about the influence of his personality on the political life of Italy of the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries on the basis of studying the open sources.

Key words: Gabriele D' Annunzio, creative writing, decadency, political activities, Italian regency of Carnaro, fascism.

УДК 332.132

С.А. ЗАХАРОВ
(zaharov.serge@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНАЛИЗ РАСПОЛОЖЕНИЯ ЗАГОРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

Представлены результаты исследования пространственного анализа загородных организаций по предоставлению услуг детского отдыха на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: отдых и оздоровление детей, каникулы, реестр лагерей, социально-экономическое развитие, пространственный анализ, загородный лагерь, расположение лагерей, социальная инфраструктура.

Одним из важнейших компонентов рекреационной деятельности является организация детского отдыха. Сегодня в Российской Федерации стоит важная задача максимально увеличить число детей, охваченных оздоровлением и отдыхом [4].

Детские оздоровительные лагеря, вопросы организации каникулярного, оздоровительного досуга детей достаточно полно и активно исследовались в отечественной педагогической науке (В.П. Бедерханова, М.Б. Коваль, С.И. Панченко, С.А. Шмаков), в трудах учёных Волгоградского государственного социально-педагогического университета Н.И. Тихоненко, М.Ю. Чандра [7], Л.В. Деточенко [1, 2], большое число диссертационных работ посвящено именно лагерю как таковому, изучению исторических аспектов их становления (Б.В. Куприянов, Л.Н. Тохтиева) [5]. Однако анализ научной литературы свидетельствует о недостаточном уровне изученности организации детского отдыха и оздоровления в аспекте третичного сектора экономики, именно с позиции социально-экономической географии.

В этой связи приходится констатировать недостаточную проработку аспектов территориального расположения, изучения и анализа деятельности организаций отдыха и оздоровления детей. **Актуальность** исследования состоит в необходимости проработки вопросов и получения результатов исследования по выявлению особенностей размещения и территориального расположения организаций детского отдыха в РФ.

Главная цель исследования – проанализировать расположение загородных стационарных организаций отдыха и оздоровления детей на территории Российской Федерации.

Для достижения цели были решены следующие **задачи**:

- изучены теоретические основы деятельности социальной инфраструктуры, оказывающей услуги отдыха и оздоровления детей;
- изучены и проанализированы расположение организаций отдыха и оздоровления на территории РФ;
- составлена карта расположения на территории Российской Федерации загородных организаций отдыха и оздоровления детей.

Для изучения расположения организаций отдыха и оздоровления детей на территории Российской Федерации были использованы методы: статистический, сравнительный, пространственного анализа, картографический.

На первом этапе были проведены сбор и систематизация количественных данных из региональных реестров организаций отдыха и оздоровления детей в 2020–2021 годы [3], составлена таблица по экономическим районам (см. табл. 1 на с. 12) и по каждому региону в отдельности.

По результатам анализа реестров получены следующие данные: общее количество организаций составило 1881.

По количеству организаций лидируют:

- 1 место – Уральский экономический район;
- 2 место – Центральный экономический район;
- 3 место – Северо-Кавказский экономический район.

* Работа выполнена под руководством Деточенко Л.В., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Для более детального анализа и понимания территориального расположения рассматриваемых организаций смоделирована компьютерная картограмма (см. рис. 2) с разбивкой на десять численных категорий, которые определенным цветом отображают количество организаций, находящихся на территории (см. табл. 2).

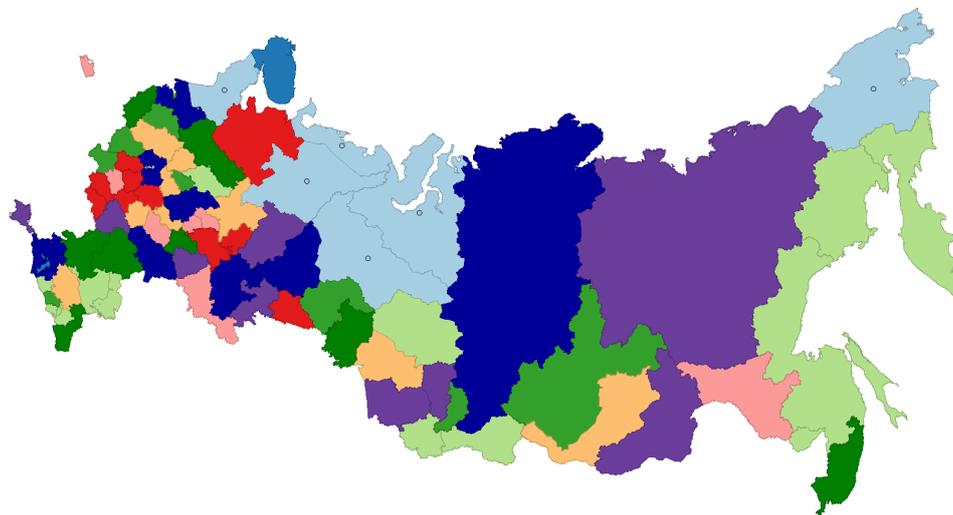


Рис. 2. Количественное распределение организаций отдыха и оздоровления детей на территории РФ

Таблица 2

Количественное распределение организаций отдыха и оздоровления детей на территории РФ

Цветовое обозначение на карте	Кол-во лагерей	Субъект РФ
1 (7)	0–2	Ямало-Ненецкий АО, ХМАО – Югра, Ненецкий АО, Чукотский АО, г. Москва, Республика Карелия, Республика Коми
2 (2)	3	Мурманская область, Адыгея
3 (16)	4–7	г. Севастополь, Еврейская АО, Тыва, Сахалинская обл., Камчатский край, Хабаровский край, Магаданская обл., Ингушетия, Карачаево-Черкесия, Северная Осетия, Чечня, Калмыкия, Томская обл., Республика Алтай, Астраханская обл., Костромская обл.
4 (9)	9–13	Хакасия, Ивановская обл., Иркутская обл. Смоленская обл., Кабардино-Балкария, Новгородская обл., Тюменская обл., г. Санкт-Петербург, Брянская обл.
5 (7)	14–15	Орловская обл., Амурская обл., Калининградская обл. Чувашия, Марий Эл, Пензенская обл., Оренбургская обл.
6 (10)	17–21	Калужская обл., Рязанская обл., Тульская обл., Белгородская обл., Курская обл., Липецкая обл., Архангельская обл., Татарстан, Курганская обл. Удмуртия
7 (9)	22–27	Новосибирская обл., Кировская обл., Мордовия, Ставропольский край, Бурятия, Тамбовская обл., Ярославская обл., Тверская обл., Ярославская обл.
8 (8)	29–31	Приморский край, Вологодская обл., Волгоградская обл., Ульяновская обл., Ростовская обл., Псковская обл., Дагестан, Архангельская обл.
9 (9)	30–49	Кемеровская обл., Алтайский край, Челябинская обл., Пермский край, Самарская обл., Забайкальский край, Якутия, Воронежская обл., Крым
10 (8)	50–90	Башкортостан, Московская обл., Краснодарский край, Красноярский край, Ленинградская обл., Саратовская обл., Свердловская обл., Нижегородская обл.

Источник: составлено автором по данным региональных реестров организаций отдыха и оздоровления [4].

На представленной картограмме чётко отражено расположение учреждений отдыха и оздоровления детей на территории РФ в количественном выражении по каждому субъекту страны.

Под номером 1 мы видим территории РФ, которые совсем не имеют стационарных загородных лагерей – ХМАО и ЯНАО, или имеют по 1 лагерью – Карелия и Коми, так же 2 лагеря находятся на территории г. Москва.

Отсутствие или ничтожное количество лагерей обусловлено отсутствием подходящей инфраструктуры, суровыми климатическими условиями, отсутствием природных аспектов и экологических факторов, благоприятных для рекреационной деятельности, неразвитостью дорожной сети, отсутствием телефонной связи, большим количеством магистральных газопроводов и нефтепроводов.

К этой же группе можно отнести территории под номером 2, имеющие всего по 3 лагеря на субъект. Мурманская область является северной территорией неблагоприятной для размещения учреждений отдыха и оздоровления, а Адыгея имеет незначительное население и не обладает развитой инфраструктурой, способной обеспечить существования большого количества лагерей.

На территориях, отнесенных в самую многочисленную группу 3, размещение детских организаций отдыха и оздоровления представлено незначительно – от 4 до 7 организаций на субъект, что связано с плохо развитой транспортной инфраструктурой (республики Северного Кавказа), отсутствием благоприятных природно-климатических условий (Камчатский край, Хабаровский край, Калмыкия).

Территории из групп 4, 5, 6 представлены субъектами средней полосы России и имеют развитую инфраструктуру, наиболее благоприятный климат для летнего отдыха и здесь проживает значительное число несовершеннолетних, потенциальных пользователей услугами загородных лагерей. Также благоприятно на размещение влияет размещение промышленных предприятий, способных оказывать помощь в жизнедеятельности организаций.

Территории 8 и 9 имеют хорошо развитую инфраструктуру и благоприятный климат для расположения организаций отдыха и оздоровления детей. Так же наличие загородных оздоровительных лагерей обусловлено социальной политикой региона (Пермский край), направленной на сохранение существующих организаций. Наличие промышленных предприятий, оказывающих помощь, так же является фактором сохранения здравниц.

Самое большое количество здравниц мы видим на территориях субъектов РФ из группы 10: Московская область, Краснодарский край, Красноярский край (сконцентрированы в южной части), Ленинградская, Саратовская, Свердловская и Нижегородская области, республика Башкортостан.

Данные территории обладают развитой инфраструктурой, наиболее благоприятными климатическими условиями (Краснодарский край) [3], большим количеством проживающих несовершеннолетних (Московская область, Нижегородская область, Ленинградская область), способных обеспечить наполняемость организаций летнего отдыха, здесь проводится активная социальная политика региональных властей в отношении детского отдыха, в наличии крупные промышленные предприятия, оказывающие помощь в функционировании организаций детского отдыха.

В этой связи можно сделать вывод, что в настоящий момент расположение и развитие загородных лагерей в РФ имеет прямую связь с географическим расположением местности, благоприятными природно-климатическими условиями, развитостью инфраструктуры, отсутствием магистральных путей, наличием крупных промышленных предприятий, сумевших сохранить непрофильные активы в 90-е годы XX столетия, достаточным количеством проживающих на близлежащих территориях несовершеннолетних, покупательской способностью населения.

В отношении прогноза развития следует сказать, что основными факторами, препятствующими развитию рынка услуг детского отдыха и оздоровления являются: недостаточное количество лагерей, способных обеспечить существующую потребность в оздоровлении детей; отсутствие зданий и помещений соответствующих требованиям СанПиН и пригодных для оказания услуг детского отдыха

и оздоровления; отсутствие достаточного количества квалифицированных кадров; сложность привлечения кредитных средств для строительства детских оздоровительных лагерей.

Подводя итоги, необходимо акцентировать внимание на том, что, несмотря на важность и значимость отрасли, территориальному размещению, планированию и анализу посвящено, достаточно мало работ, в основном большое внимание уделяется педагогическим вопросам отдыха и оздоровления.

Литература

1. Деточенко Л.В. Возможности и перспективы сельского туризма в России // Туризм: практика, проблемы, перспективы. 2004. № 8. С. 36–37.
2. Деточенко Л.В. Создание новых видов и маршрутов туризма – путь развития внутреннего и въездного туризма (на примере Волгоградской области) // Россия и ее регионы в полимасштабных интеграционно-дизинтеграционных процессах: материалы междунар. науч. конф. в рамках VIII Ежегодной научной ассамблеи Ассоциации российских географов-обществоведов. (г. Пермь, 26 сент.–1 окт. 2017 г.). Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2017. С. 498–502.
3. Дмитриева Т.В., Иванова Е.В. Теоретические основы влияния климата на лечебно-оздоровительный туризм // Вектор геонаук. 2019. Т. 2. № 4. С. 30–37.
4. Единый реестр организаций отдыха детей и их оздоровления // Реестр организаций отдыха детей и их оздоровления в России 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://incamp.ru/bases/registry/> (дата обращения: 09.01.2022).
5. Куприянов Б.В., Тохтиева Л.Н. Загородный детский лагерь: история элементарных частиц (середина XIX – первая четверть XX в.) // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 84–91.
6. Минпросвещения подготовило проект плана по модернизации детских лагерей в России – Общество – ТАСС. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/13012265/> (дата обращения: 09.01.2022).
7. Тихоненко Н.И., Чандра М.Ю. Деятельность вожатого в условиях воспитывающей среды детского оздоровительного лагеря // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 18–22.

SERGEY ZAHAROV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANALYSIS OF LOCATION OF COUNTRY ORGANIZATIONS OF REST AND HEALTH IMPROVEMENT OF CHILDREN OF THE RUSSIAN FEDERATION

The article deals with the results of the study of the dimensional analysis of the country organizations aimed at presenting the services of the children's rest at the territory of the Russian Federation.

Key words: rest and health improvement of children, holidays, register of camps, social and economic development, dimensional analysis, country camp, location of camps, social infrastructure.

УДК 81–2

В.И. КАЛМЫКОВА

(*lera1kalmykova1@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ЦЕННОСТНАЯ СТОРОНА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «МОДА»
(на материале французского языка)***

Рассматривается лингвокультурный концепт-регулятив «Мода». Особое внимание уделено ценностной стороне концепта репрезентирующей нормы и ценности дискурса моды. Проведенный анализ позволил проанализировать средства реализации оценочности и классифицировать нормы концепта «Мода».

Ключевые слова: *лингвокультурный концепт, оценка, оценочность, норма, агент моды, субъект моды.*

Целью нашего исследования является анализ ценностной стороны лингвокультурного концепта «Мода». Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1) выделить ценностную сторону концепта; 2) проанализировать формы оценочности; 3) выявить и сгруппировать основные средства реализации оценочности и норм концепта «Мода» во французской лингвокультуре.

Объектом нашего исследования выступает лингвокультурный концепт «Мода».

Предметом выполненного исследования является ценностная сторона лингвокультурного концепта «Мода».

Поставленные цель, задачи и объект работы предопределили выбор методов и приемов исследования: метод дефиниционного анализа, дескриптивно-аналитический метод, прием сплошной выборки и прием целенаправленной выборки.

Практическая значимость выполняемого нами исследования заключается в том, что полученные результаты могут найти применение в курсе стилистики французского языка, а также в практическом курсе французского языка.

Материалом исследования послужили статьи из французских онлайн-изданий “Elle”, “Le Parisien”, “GALA”, “Madame Figaro” [13, 14, 15, 16], а также цитаты известных личностей.

Теоретической базой исследования послужили работы: А.П. Бабушкина [1], Е.М. Вольф [2], В.И. Карасика [4], Д.С. Лихачева [9], Г.Г. Слышкина [10].

В отечественной лингвистике предлагаются различные определения концепта, так, по мнению А.П. Бабушкина, концепт понимается «как любая дискретная содержательная единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира, и хранящаяся в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [1, с. 51].

Концепт «Мода» является «значимым феноменом культуры и его можно отнести к числу активно транслируемых концептов, основанных на системе установок и поведенческих реакций, которые незаметно или явно влияют на нашу жизнь» [12, с. 7].

В.И. Карасик выделяет три измерения концепта: *образное, понятийное и ценностное.*

Понятийная сторона концепта образована его обозначением, описанием, и признаковой структурой [7, с. 177].

Мода – это существующее в определенный период и общепризнанное на данном этапе отношение к внешним формам культуры: стилю жизни, обычаям, поведению, одежде [6, с. 22].

Образная сторона концепта «Мода» выражается в следующих наиболее частотных ассоциациях: *показ, дом моды, коллекция одежды, модель, дизайнер, неделя моды, тенденции, Франция, Италия, Нью-Йорк и т. д.*

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой В.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Ценностная сторона концепта является концептообразующей. Так, по словам В.И. Карасика «совокупность концептов, рассматриваемых в аспекте ценностей, образует ценностную картину мира. В этом сложном ментальном образовании выделяются наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [4, с. 97].

Зависимость от других концептуальных структур, их релятивность является общей характерной особенностью оценочных концептов и категорий. Они приобретают конкретную значимость только на фоне или в контексте того или иного концептуального содержания, и в этом проявляется их оценочный, рамочный характер [5, с. 251].

На наш взгляд, является важным разграничение таких понятий как *ценность* и *оценка*.

Согласно определению толкового словаря *Толковый словарь С.И. Ожегова*:

Ценность – это 1. то, что является ценным; 2. цена (в 1 знач.), стоимость. Картина большой ценности; 3. важность, значение. Например, *В чём ценность этого предложения?* 4. Ценный предмет, явление (обычно во мн. числе). *Хранение ценностей. Культурные ценности. Духовные ценности. Материальные ценности* (всё то, что имеет денежную цену) [11].

Оценка – 1. связана с глаголом *оценить*; 2. Мнение о ценности, уровне или значении кого-н. Дать оценку чему-н. Высокая оценка; 3. То же, что отметка. Оценка по пятибалльной системе [Там же].

Ценность – понятие, определяющее человеческие, социальные и культурные значения определенного явления. Оценка, в свою очередь, является средством осознания ценности. Так же, как ценность, оценка связана с человеком и обществом, и нацелена на принятие определенных решений и осуществление выбора [Там же].

Оценка является универсальной категорией, вряд ли существует язык, в котором отсутствует представление о хорошем и плохом. Однако в способах выражения оценочных значений языки проявляют свою индивидуальность. Можно также предположить, что модальная рамка оценки является универсальной: так, при оценке всегда в той или иной форме присутствует субъект и объект, в любом языке оценка подразумевает присутствие шкалы и стереотипов, аксиологических предикатов, интенсификаторов и т. п. Однако способы выражения этих элементов в каждом языке своеобразны. Ряды слов, которые участвуют в выражении тех или иных сторон оценочной структуры, в разных языках обладают известным семантическим сходством, но их употребление в высказываниях различается, причем эти различия трудноуловимы [1, с. 26]. Например, *“Elle mixe allure résolument rock et chic à la française”* и *“Il nous confère une allure chic et sophistiquée”*, при переводе на русский язык интерпретация данных оценочных суждений варьируется, и слово *allure* может иметь как значение *стиль*, так и *вид*.

Относясь к группе концептов-регулятивов, ведущей стороной которых является оценочный компонент, отражаемый в ценностях и нормах поведения общества, концепт «Мода» включает оценочный кодекс лингвокультуры в концентрированном виде и в своем системном выражении объясняет культурные доминанты поведения. Мода всегда ориентирована на прогрессивное развитие человечества, адаптацию нового к реальности и вновь на поиск нового. Эта идея находит свое отражение в постоянном совершенствовании моды в зависимости от исторического периода, ежегодном выпуске новых коллекций, появлении новых тенденций.

По отношению к моде это проявляется в соблюдении особых правил поведения, манеры держаться или одеваться при определенных обстоятельствах и в конкретных ситуациях. Определенные правила поведения социально и статусно обусловлены. Придерживаясь данных правил поведения, человек соглашается с изменяющимися и принимаемыми обществом ориентирами поведения [6, с. 6].

Хотелось бы отметить, что потребности и жизненные ориентиры, предписываемые институтом моды во французском языке, воплощаются в виде ценностных концептов, таких как: *“la féminité”* (*женственность*), *“le glamour”* (*гламур*), *“le confort”* (*комфорт*), *“l’allure”* (*статья*), *“le*

chic” (шик), “*l’élégance*” (элегантность), “*la beauté*” (красота), “*la simplicité*” (простота), “*le dynamisme*” (динамизм), “*prêt-à-porter*” и др.

Будучи одним из концептов-регулятивов, содержанием которых являются нормы поведения, мода, как «явление социального порядка, регулирует отношения в обществе, с одной стороны, и определяет набор признаков, соответствующих модному поведению, – с другой» [6, с. 136].

Так, по словам Э.В. Грабаровой, «лингвокультурные концепты проявляются в коммуникативном поведении, определяя этноспецифические нормы, стратегии и стереотипы общения» [3, с. 3]. Например, концепт “*Savoir-vivre*” является своеобразным маркером специфики французской лингвокультуры в сравнении с русской и позволяет выделить доминанты культуры, определяющие склад мышления и поведение французов и русских.

Как отмечает В.В. Кузнецова, «ядро феномена моды образуется такими понятиями как *изменения, тенденция, новизна*» [7, с. 179]. Так, по словам Ф.Л. Косицкой, «в центре концепта, находятся творцы, владеющие семиотикой моды, создающие тенденции, вносящие изменения и новизну в пространстве моды и осознающие свою миссию» [6, с. 135].

«Конвенциональность моды тесно связана с понятием нормативности. Как отмечено в философском словаре Андре Конт-Спонвиля, всякая мода нормативна, она выражает происходящее в действительности, но воспринимается теми, кто следует за ней как указание на то, каким это происходящее должно быть» [Цит. по: [7, с. 180]].

Рассматривая непосредственно концепт «Мода», нормы могут быть выражены в цитатах, афоризмах и советах известных личностей.

Франция – это страна-законодатель моды, и все ее граждане осознают особый статус их государства в мире моды, что находит свое отражение в вербализации данного лингвокультурного концепта в цитатах известных писателей и людей мира моды:

– “*La mode est pour la France ce que les mines du Pérou sont pour l’Espagne*”, – Jean – Baptiste Colbert [15]. (Мода для Франции такая же, как рудники Перу для Испании*);

– “*Paris dicte la mode au monde entier*” [Там же], – Maria Callas. (Париж диктует моду всему миру).

Нормы, предписываемые влиятельными людьми в обществе, могут разделяться на два типа восприятий феномена моды: *позитивное и негативное*.

К нормам с позитивным восприятием можно отнести высказывания, которые подчеркивают новизну, важность и актуальность следования модным тенденциям. Например:

– “*Les femmes chérissent la mode, parce que la nouveauté est toujours un reflet de jeunesse*”, – Madeleine De Scudéry [13]. (Женщины дорожат модой, ведь новизна всегда является отражением молодости);

– “*La mode est avant tout un art du changement*”, – John Galliano [15]. (Мода – это прежде всего искусство перемен);

– “*Le mauvais goût, c’est de confondre la mode, qui ne vit que de changements, avec le beau durable*”, – Stendhal [Там же]. (Плохим вкусом является смешение понятия моды, живущей только переменами, с понятием долговечного прекрасного).

Отметим, что лишенная индивидуальности мода теряет свои основные характеристики. Так, Коко Шанель, говорила: “*Je ne fais pas la mode. Je suis la mode*” [Там же] (Я не занимаюсь модой. Я и есть мода). Это свидетельствует о том, что человек привносит свое уникальное видение и интерпретации, тем самым воздействуя на весь социум и культуру в целом.

В свою очередь, *нормы с негативным восприятием*, нацелены на призыв сохранять индивидуальность, не следовать всем новшествам слепо, и подчеркивают иногда императивный и диктаторский характер моды. В анализируемых нами афоризмах отмечено, что люди теряют способность противостоять даже непривлекательным для них вещам, только потому что это признано модным или же произведено влиятельными людьми. Например:

* Перевод здесь и далее наш. – В.К.

“La mode est la méthode la plus irrésistible et la plus efficace de manipuler de grandes collectivités humaines”, – Konrad Lorenz [15]. (Мода – это самый неотразимый и эффективный метод манипулирования большими человеческими сообществами);

“L’autorité de la mode est tellement absolue qu’elle nous force à être ridicules sous peine de le paraître”, – J. Sanial Dubay [Там же]. (Авторитет моды настолько абсолютен, что заставляет нас выглядеть нелепо, под угрозой показаться такими);

“Les créateurs de mode sont des dictateurs du goût”, – Karl Lagerfeld [Там же]. (Модельеры – диктаторы вкуса).

Агенты моды иногда противопоставляют этот лингвокультурный концепт чему-то классическому и долговечному, что сможет остаться в истории на долгие годы. Так, Педро Альмодовар сказал: *“J’espère un jour ne plus être à la mode pour devenir un classique” [Там же] (Я надеюсь, что однажды я перестану быть модным, чтобы стать классиком).*

Кроме того, мода иногда становится антиподом базовых человеческих ценностей, таких как совесть, честность, свобода и т. п.

По словам Генри Торо: *“La plupart des gens désirent bien plus avoir des vêtements à la mode, ou du moins propres et sans raccommodages, que d’avoir la conscience nette” [Там же]. (Большинство людей гораздо больше хотят иметь модную одежду или, по крайней мере, чистую и незащищенную, чем иметь чистую совесть).* Данная цитата доказывает доминирование тенденций над разумом.

Александр Маккуин в своем интервью обращается к такой ценности, как свобода: *“La mode devrait être une forme d’évasion et pas une forme d’emprisonnement” [Там же]. (Мода должна быть формой побега, а не формой тюремного заключения).* Он утверждает, что мода не должна ограничивать и принуждать человека, а наоборот, должна иметь целью раскрытие индивидуальности и потенциала человека.

Итак, проведенный анализ афоризмов выявляет такие нормы и ценности, как *индивидуальность, разумное следование новым тенденциям, свободное самовыражение, новизна и актуальность.*

В результате исследования нами были решены все поставленные цели и задачи, дано определение ценностной стороне концепта.

Анализ материала нашего исследования позволил нам выделить формы оценочности, выявить и сгруппировать основные средства реализации оценочности и нормы концепта «Мода».

В заключении отметим, что центральным понятием в определении индивидуального стиля является оценка, которая носит нормативный характер. В свою очередь, предпочтения людей базируются на историческом и социальном контекстах. Именно поэтому мода как культурный механизм обеспечивает сохранность культурных образцов.

Литература

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дисс. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1997.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985.
3. Грабарова Э.В. Концепт – savoir-vivre во французской лингвокультуре и его русские соответствия: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Квашина В.В. Оценочность как языковая категория в современной лингвистике // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5. С. 250–255.
6. Косицкая Ф.Л. Дискурс моды и его жанровая дифференциация // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2014. № 4(145). С. 22–27.
7. Кузнецова В.В. Категориальный аспект дискурса моды // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире: материалы XIV междунар. науч.-практич. конф.: сб. статей. (г. Волгоград, 21 мая 2021 г.). Волгоград: Изд-во Волгоград. института управления – филиала РАНХиГС, 2021. С. 130–136.
8. Кузнецова В.В. Концептуальный аспект дискурса моды // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 176–182.
9. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 1993. Т. 52. № 1. С. 3–9.
10. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.

11. Толковый словарь Ожегова. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/> (дата обращения: 05.12.2021).
12. Чурсина О.В. Лингвокультурный концепт «Мода» в языковом сознании и коммуникативном поведении: дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.
13. Elle: [сайт]. URL: <https://www.elle.fr/Mode/Dossiers-mode/citations-mode> (дата обращения: 27.12.2021).
14. GALA: [сайт]. URL: <https://www.gala.fr/>.
15. Le Parisien: [сайт]. URL: <https://citation-celebre.leparisien.fr/citation/mode>.
16. Madame Figaro: [сайт]. URL: <https://madame.lefigaro.fr/>.

VALERIYA KALMYKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**VALUE SIDE OF LINGUOCULTURAL CONCEPT “FASHION”
(based on the French language)**

The article deals with the linguocultural regulative concept “Fashion”. There is paid special attention to the value side of the concept of the representing norm and values of the fashion discourse. The conducted analysis allowed to analyze the means of the implementation of evaluativity and to classify the norms of the concept “Fashion”.

Key words: linguocultural concept, evaluation, evaluativity, norm, fashion agent, fashion subject.

УДК 371.3

М.В. КОСИЕНКО

(maria.kosienko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Показан анализ проблемы финансового воспитания старших дошкольников. Раскрыта потребность современного общества в финансово-грамотном поколении. Представлены экспериментальные результаты проблемы формирования финансовой культуры у старших дошкольников.

Ключевые слова: экономическое мышление, финансы, экономическое воспитание, финансовая культура, финансовая грамотность, финансовое поведение.

Изменения, происходящие сегодня в социально-экономической жизни общества, повысили значимость финансовых знаний и соответствующей культуры от населения. Культура в сфере финансов формируется у людей достаточно продолжительный период времени, что сопровождается постоянным повторением и закреплением полученных знаний.

Формирование основ финансовой культуры является одной из актуальных и стратегически важных задач современного отечественного образования. По мнению И.В. Красноперовой, решение данной задачи необходимо начинать с дошкольной ступени образования. Именно в этом возрасте дети начинают активно интересоваться объектами и явлениями социального мира, соприкасаться с рядом основных финансовых категорий, что способствует формированию основ общей культуры [3].

Работы многих исследователей (Л.А. Голуб, Л.Н. Галкиной, Е.А. Сидякиной, А.Д. Шатовой и др.) подтверждают необходимость и значимость формирования основ финансовой культуры у детей начиная с дошкольного возраста [1, 2, 4, 6].

Формирование финансовых представлений осуществляется с помощью различных педагогических методов и средств. Педагог, используя всевозможные формы работы, делает процесс познания экономики интересным и доступным в первую очередь для детей. В работе с детьми очень важно говорить о сложном мире финансов на доступном им языке. В связи с этим, наиболее эффективным средством формирования финансовой культуры детей выступает игра, с помощью которой каждый дошкольник познает окружающий мир.

Освоение финансовых знаний и представлений осуществляется детьми посредством игр финансового содержания. Кроме того, использование в работе с детьми различных проблемно-игровых ситуаций, познавательных проектов позволяет им глубоко и основательно понять основную суть экономических понятий [4].

Л.А. Голуб считает, что в процессе финансового воспитания дошкольников необходимо помнить о том, что наличие в собственности имущества у людей помогает развить чувство ответственности за него, и приводит к появлению самостоятельности мышления у подрастающего поколения [2].

О.А. Сизоненко утверждает, что, обучая дошкольников систематически решать экономические задачи, у них развивается умственная активность, творческое отношение к учебной задаче, инициатива [5].

Теоретический анализ научных подходов к проблеме формирования основ финансовой культуры детей в дошкольном возрасте позволяет сформулировать основные принципы финансового воспитания детей:

- 1) Принцип неприкосновенности частной собственности позволяет детям полноправно распоряжаться своими игрушками, книжками и деньгами, если они есть у ребенка (подарить или обменять).
- 2) Принцип ответственного поведения характеризуется полным осознанием детьми последствий своего поступка.

* Работа выполнена под руководством Забровской О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3) Принцип неизбежности отражает понимание детьми, что убытки неизбежны. Задача взрослых научить детей адекватно относиться к доходам и расходам и находить правильные решения в любых сложных ситуациях.

4) Принцип рациональности помогает детям осознать, почему лучше потратить деньги так, а не иначе. Ведь при покупке важным аспектом является соотношение качества и стоимости товара. Ребенок должен понимать, насколько эта вещь необходима, и принесёт ли она пользу. Это формирует у ребенка умение делать правильный выбор товаров при покупке.

5) Принцип системного финансирования позволяет детям научиться грамотно обращаться с деньгами, начиная с трехлетнего возраста. Известно, что навык обращения с деньгами успешно формируется при непосредственном взаимодействии с ними и его многократном повторении [6].

Анализ состояния педагогической теории и практики позволил нам выявить существенное противоречие между потребностью общества в финансово-грамотном поколении и недостаточной разработанностью технологии формирования основ финансовой культуры у детей в условиях ДОУ.

Многие педагоги дошкольных учреждений, с одной стороны отмечают неготовность детей к правильному восприятию финансово-экономических терминов, а с другой стороны, говорят о целесообразности подготовки детей к жизни в мире финансов именно с этапа дошкольного детства.

Экспериментальное изучение проблемы формирования финансовой культуры детей в старшем дошкольном возрасте осуществлялось поэтапно.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности финансовой культуры у воспитанников. В эксперименте принимали участие дети 6–7 лет.

Диагностические задания были направлены на выявление системы знаний детей из таких сфер экономики, как:

- 1) знания в области социально-экономической сферы;
- 2) знания в области товарно-денежных отношений;
- 3) знания в области производства и связанных с ним вопросов;
- 4) знания в области информационно-организаторской сферы;

В результате диагностики лишь у 10% дошкольников был выявлен высокий уровень; у 38% детей – средний уровень и 52% воспитанников имеют низкий уровень сформированности финансовой культуры.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что многие дети в этом возрасте уже знают и понимают смысл таких понятий, как: деньги, доход, расход, товар, бюджет, но при этом они имеют ошибочное представление об источниках появления денег. Дошкольники наивно полагают, что деньги берутся из банка, кошелька, кредитной карты. Они на задумываются над тем, что деньги могут заканчиваться и их нужно зарабатывать. Это указывает на необходимость проведения педагогом целенаправленной работы по формированию системы финансовых представлений с целью развития таких личностных качеств у детей, как самостоятельность, бережливость, экономность, трудолюбие.

Полученные диагностические данные стали основанием для разработки программы формирующего эксперимента с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Разработанная нами система занятий легла в основу программы формирования основ финансовой культуры у дошкольников. Кроме непосредственно образовательной деятельности нами использовалась серия развивающих игр финансовой направленности, творческие проекты, которые проводились с детьми в свободное время.

Разработанная система занятий была направлена не только на удовлетворение интереса детей к финансовым аспектам жизни (деньгам, процессам купли-продажи, обмену), а прежде всего на становление ценностных ориентаций детей и их нравственных позиций. Известно, что основы морального поведения и нравственные нормы закладываются в старшем дошкольном возрасте, поэтому особое внимание необходимо обращать на детское поведение и отношение к труду, честности, справедливости, бережливости, ответственности, взаимопомощи и поддержке.

На занятиях дошкольники с большим интересом обсуждали тему денег, умение их зарабатывать, хранить, делать бизнес. Дети охотно делились друг с другом своими знаниями и опытом своей семьи, демонстрируя особенности отношения к финансовым ресурсам и их целевому предназначению.

Контрольный эксперимент позволил обнаружить положительную динамику не только в формировании финансовых представлений детей в частности, но и финансовой культуры дошкольников в целом. Полученные результаты свидетельствуют о том, что знания детей стали более глубокими и прочными. Ребята стали более рациональными, бережливыми и деловитыми, что способствует формированию у воспитанников правильного представления о семейном бюджете, деньгах, расходах и доходах. Мы уверены, что новые представления о финансовом мире научат детей принимать грамотные и взвешенные решения и помогут стать самостоятельными и успешными людьми в будущем.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа, позволила заключить, что знакомство с финансовым миром способствует не только формированию у детей разумных экономических потребностей, но и стимулирует у них появление деловых качеств, рационального финансового поведения, что способствует формированию основ финансовой культуры и экономического мышления, в целом.

Литература

1. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015.
2. Голуб Л.А. Социально-экономическая статистика. М.: Владос: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2001.
3. Красноперова И.В. Теоретические аспекты формирования основ финансовой культуры у детей дошкольного возраста // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23. № 3. С. 24–29.
4. Сидякина Е.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о деньгах как экономической категории // Научное отражение. 2017. № 4(8). С. 39–41.
5. Сизоненко О.А., Забровская О.В. Формирование финансовой грамотности у дошкольников // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2021. № 4(39). С. 107–109. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1625678122.pdf> (дата обращения: 21.11.2021).
6. Шатова А.Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание? // Дошкольное воспитание. 1989. № 8.

MARIA KOSIENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORMATION OF FINANCIAL CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The article deals with the analysis of the problem of financial education of senior preschool children. There is revealed the need of the modern society in financially literate generation. The author presents the experimental results of the problem of formatting the financial culture of senior preschool children.

Key words: economic thinking, finance, economic education, financial culture, financial literacy, financial behavior.

УДК 811.134.2

М.А. КРОЛЬ
(*mashacrol@bk.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПАНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ*

Анализируются понятие «социальная реклама», ее цели и функции. Рассматриваются лингвостилистические особенности и прагматический потенциал современной испанской социальной рекламы. Обосновывается вывод о том, что, обладая прагматическим потенциалом и имея определённые лингвостилистические особенности, испанская социальная реклама становится эффективным механизмом воздействия на различные процессы жизнедеятельности испанского общества.

Ключевые слова: *испанский язык, социальная реклама, тональность рекламы, лингвостилистика, испанская социальная реклама.*

На сегодняшний день социальная реклама в разнообразных своих видах распространилась по всему миру, превратившись в один из наиболее действенных инструментов формирования общественного мнения.

Появление социальной рекламы обусловили изменения в обществе и потребности в новых механизмах регулирования поведения, а также привлечения внимания к проблемам социума. В западной литературе датой ее зарождения считается 1906 г., но как частный вид жанра данный вид рекламы начинает функционировать только после Второй мировой войны [7, с. 16].

В последнее время социальная реклама все чаще становится объектом лингвистических исследований. Так, например, социальную рекламу и ее особенности изучали такие ученые и социологи, как А.Б. Белянин, Л.А. Брусенская, В.В. Ученова [3, 4, 10]. Вопрос о прагматическом потенциале социальной рекламы поднимался в работах Н.Д. Арутюновой, Е.П. Гаран, Г.Г. Николайшвили [2, 5, 7]. Среди испанских исследователей социальной рекламы отметим исследования Лопес Гарсия, Лопес Мария, Эрреро Гарсия и др. [11, 13].

Рассмотрим определение социальной рекламы, предложенное Е.В. Роматом: «социальная реклама – один из типов некоммерческой рекламы, целью которой является формирование определенных психологических установок, способствующих достижению общественно значимых целей на различных уровнях: от отдельных социальных групп до общества в целом» [8, с. 10].

Другое определение социальной рекламы предлагает Г.Г. Николайшвили: «социальная реклама – вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и к его нравственным ценностям» [7, с. 8]. Таким образом, социальная реклама преследует некоммерческие цели, стремясь к результатам, которые будут способствовать, будь то краткосрочному или долгосрочному, социальному развитию и которые зачастую являются частью программ социальных преобразований и повышения осведомленности населения.

К основным целям социальной рекламы относится привлечение внимания к определенным социальным проблемам, а также изменение отношения населения к этим проблемам. Социальная реклама выполняет информационную, экономическую, просветительскую, социальную, эстетическую и другие функции [Там же, с. 15].

Существует несколько классификаций социальной рекламы. По характеру воздействия ее делят на позитивную и негативную, по формату социальную рекламу можно разделить на рекламу в электронных СМИ (видеореклама, аудиореклама, визуальная), рекламу в печатных СМИ (текстовая реклама), нетрадиционную рекламу (визуально-объектная реклама). По своему содержанию социальная реклама может продвигать различные ценности, а также информацию о том или ином явлении [Там же, с. 13].

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Следует отметить, что учет прагматического компонента содержания рекламы влияет на передачу других его компонентов [6, с. 51]. Это значит, что без понимания этого компонента невозможно перенести полный смысл сообщения, что может негативно сказаться при переводе рекламы на иностранные языки или же на трактовке ее смысла.

Важным аспектом анализа социальной рекламы является также и ее тональность. Она определяется отношением автора к тексту и адресату, коммуникативной целью рекламы и степенью категоричности [9, с. 652–655]. Чаще всего тональность делят на два типа: императивный и кооперативный. В императивном типе выделяют назидательную, предупреждающую, порицающую тональности, а в кооперативном – доверительную, рекомендательную и эмоционально-сочувствующую [1, с. 136–150].

Цель данной работы состоит в выявлении специфики испанской социальной рекламы на фонетическом, лексическом и грамматическом уровне языка, а также в определении стилистических возможностей рекламы и ее прагматического потенциала.

В ходе анализа 60 примеров текстовой и видеорекламы различной социальной тематики мы пришли к следующим выводам.

1. В большинстве проанализированных примеров тема представлена вербально, и лишь некоторые примеры оказались с имплицитно включенной темой. Как, например, реклама, посвященная защите животных, где тема проясняется не с помощью текста, а изображения убитого животного.

2. На фонетическом уровне используются:

– анафора (“*No arruines tu vida./ No merece la pena.*” – «Не разрушай свою жизнь./ Это того не стоит»);

– анадиплосис (“*Esa es nuestra fuerza. La fuerza con la que vamos a salir*” – «Это наша сила. Сила, с которой мы выйдем»);

– рифмы (“*¿Vida o Sida?*” – «Жизнь или СПИД?»).

Все эти приемы помогают сделать лозунг рекламы запоминающимся, ритмичным и легко воспроизводимым.

3. Специфика социальной рекламы на грамматическом уровне заключается в использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов (“*gordo – gordito*” – «толстяк – толстячок»), превосходной степени имени прилагательного (“*durísimo*” – «жесточайшие»), императива, выраженного формами повелительного наклонения (“*Elige bien tu viaje*” – «Хорошо выбирай своё путешествие») и инфинитива (“*proteger a mi familia*” – «защити свою семью»). К особенностям социальной рекламы отнесем также опущение личных местоимений, использование инверсии для акцентирования внимания для социальных проблем, изложенных в рекламе. Как, например, в рекламе, посвященной проблеме бедности и голода среди населения: “*La vida pasa para todos, pero no para todos pasa igual*” («Жизнь проходит для всех, но не для всех она проходит одинаково»). Специфику испанской социальной рекламы на грамматическом уровне иллюстрируют риторические вопросы (“*¿Crees que las drogas te ayudan?*” – «Думаешь, наркотики тебе помогут?»), условные (“*Si viajes al extranjero y consumes o transportes drogas, te expones a penas de cárcel*” – «Если ты путешествуешь за границу и употребляешь или транспортируешь наркотики, ты подвергаешь себя тюремному наказанию») и безличные предложения (“*Es fácil trabajar seguro*” – «Легко работать в безопасности»), эллипсис (“*El hijo de gordo...gordito*” («Сын толстяка... толстячок»).

4. К особенностям социальной рекламы на лексическом уровне отнесем использование слов и выражений разговорного стиля, например, “*no somos cuadrados*” («мы не делаем все по заранее установленным правилам»). Это выражение обыграно в самой рекламе показом детей с квадратными головами в начале ролика и их исчезновением в конце. Отметим наличие фразеологических оборотов (“*pasar factura*” – «погубить, погубно сказаться»), абстрактных слов (“*peligro*” – «опасность», «*violencia*» – «насилие», “*pobreza*” – «бедность», “*discriminación*” – «дискриминация»), эмоционально-окрашенной лексики (“*pena*” – «горе», “*grave*” – «тяжелый, серьезный»), хештегов (#*yomecomprometo*, #*efectosdelapobreza*).

Приведем пример использования детской считалочки в видеорекламе против распространения COVID: *“Pito, pito, gorgorito. Pim, pam, ¡fuera!”* («Пито, пито, горгорито. Пим, пам, выйди вон!»). Это видео оказывает крайне эффективное воздействие на зрителя по нескольким причинам: апеллирование к детскому опыту реципиента, ритмичность сообщения, контраст детской считалочки и серьезной темы, подходящий видеоряд – на слове *“fuera”* демонстрируются кадры смерти и болезни, в то время как на остальные слова подобраны кадры счастливого времяпрепровождения людей. Такой контраст создает неожиданный для зрителя эффект, более того, слово *“fuera”* повторяется в конце несколько раз, создавая градацию напряжения.

5. К стилистическим особенностям необходимо отнести использование эпитетов (*“un papel fundamental”* – «ключевая роль»), перифраза (*“dejar sin palabras”* – «оставить без слов»), метонимии (*“candidatos a la pobreza”* – «кандидаты в бедность»), олицетворения (*“cocaína quiere arrancarte...”* – «кокаин хочет вырвать у тебя...»), гиперболы (*“¿Se lo vas a dar todo?”* – «Ты отдашь ему все?») – реклама против наркотиков, здесь имеется ввиду, отдать все наркотику).

Отметим также частое использование метафоры. Например, *“Cada vez que te acuestas con alguien, te acuestas con su pasado.”* («Каждый раз, когда ты спишь с кем-то, ты спишь с его прошлым») – в рекламе против распространения венерических заболеваний. Метафоры в исследуемых примерах чаще всего используются при раскрытии проблем, связанных с заболеваниями или наркотиками, о чем людям иногда сложно говорить или слушать напрямую, т. е. метафора выступает в качестве смягчающего средства, через которое можно донести смысл послания ярко и образно.

В рекламе, рассказывающей о важности защиты от микробов в связи с распространением COVID, встретились лексические повторы. Отмечается повторение определенных слов: *“gérmenes”* («микробы»), *“contaminar”* («заражать»), которое создает атмосферу текста и расставляет акценты, на которые обращают больше всего внимания.

Приведем пример использования аллегории в социальной рекламе, пропагандирующей борьбу с наркотиками: *“Estudiar junto a un emú no te ayudará a aprobar un solo examen. Las drogas, obviamente, tampoco.”* («Обучение вместе с эму не поможет вам сдать один экзамен. Наркотики, очевидно, тоже.»). Данный пример демонстрирует бессмысленность использования наркотиков в качестве веществ, улучшающих работу мозга при подготовке к экзамену (см. рис. 1).



Рис. 1. Пример использования аллегории в социальной рекламе [12]

Включенная в рекламу игра слов всегда будет повышать ее эффективность, делая лозунг уникальным. Например, в рекламе против дискриминации из-за наличия ВИЧ, говорится: *“yo trabajo*

positivo” («я работаю позитивно»). Игра слов заключается в том, что в испанском языке *positivo* также используется в составе слова *seropositivo*, что значит «ВИЧ-положительный».

Отдельного внимания в социальной рекламе заслуживают графические приемы: надписи заглавными буквами, цветовые выделения некоторых слов, увеличение размера шрифта некоторых слов относительно других, что делает их особо заметными. В примере рекламы о вреде алкоголя “*Pero tranquilo, TU HIJA, seguro que no BEBE, ¿verdad?*” («Но спокойно, ТВОЯ ДОЧЬ, конечно, не ПЬЕТ, правда?»), выделенные слова несут совершенно другой смысл, нежели само предложение (*твоя дочь пьет*), тем самым оказывая влияние на реципиента (см. рис. 2).



Рис. 2. Пример графического выделения в тексте социальной рекламы [14]

При исследовании механизмов воздействия социальной рекламы на общество в социокультурном пространстве Испании мы пришли к выводу, что испанской социальной рекламе присущ кооперативный тип тональности, а императивный тип почти не используется.

Испанцы отличаются индивидуализмом и самостоятельностью, однако они уделяют большое внимание семейным ценностям, поэтому в большинстве рекламных видеороликов, посвященных, например, борьбе с распространением COVID, содержатся кадры семейной жизни. Это позволяет сделать вывод о том, что апеллирование к семейным ценностям является эффективным приемом, усиливающим прагматический потенциал социальной рекламы, особенно в период, когда весь мир ощущает себя изолированным из-за пандемии.

В ходе анализа фактического материала мы обратили внимание на то, что испанцы уделяют большое внимание оформлению рекламы: композиции, цвету, фону. Эстетика отражает менталитет испанского народа. Именно поэтому испанская социальная реклама отличается иллюстративностью и визуализацией объектов действительности, что, в свою очередь, упрощает восприятие и запоминание информации.

В заключение отметим, что способность социальной рекламы влиять на общество или отдельно взятого человека, вызывать у реципиента прагматическое отношение к сообщению зависит от множества факторов, к которым мы относим графическое и шрифтовое оформление рекламы, её лингвистические особенности, тональность и жанровое своеобразие. Грамотное сочетание этих и других факторов повышает эффективность социальной рекламы и определяет ее прагматический потенциал.

Литература

1. Агрба А.А. Социальная реклама в Испании и России как культурный феномен: дис. ... канд. культурологии. М., 2019.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Белянин А.Б. Социальная реклама как коммуникативный ресурс управления: дисс. ... канд. социол. наук. М., 2007.
4. Брусенская Л.А. Лингвоюридические аспекты современной коммуникации // Правовая политика и правовая жизнь. 2011. № 1. С. 111–115.
5. Гаран Е.П. Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2009.
6. Комаров Е.Н. К вопросу об особенностях перевода культурологических реалий в текстах СМИ // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 5(76). С. 51–56. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1635605846.pdf> (дата обращения: 16.12.2021).
7. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: Теория и практика. М.: Аспект Пресс, 2008.
8. Ромат Е. Реклама: практическая теория: [для бакалавров и магистров]. 9-е изд. СПб. [и др.]: Питер: Питер Принт, 2006.
9. Солодовникова А.Н. Тональность текста социальной рекламы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 652–655.
10. Ученова В.В., Старых Н.В. Социальная реклама: вчера, сегодня, завтра. М.: ИндексМедиа, 2006.
11. García S. Prácticas, competencias y tendencias de la comunicación publicitaria digital: una visión 173 desde la perspectiva de los anunciantes españoles // Revista Latina de Comunicación Social. 2017. 72. 1.648–1.669 p.
12. laClara.info. [Электронный ресурс]. URL: <https://laclara.info/es/crees-que-las-drogas-te-ayudan-nueva-campana-de-la-fad/> (дата обращения: 16.12.2021).
13. López G. La Creatividad en las Campañas de Interés Social y la Perversión de la Democracia // Valores y Medios de Comunicación. De la innovación mediática a la creación cultural. Madrid, 2001.
14. VANITYFAIR. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.revistavanityfair.es/poder/articulos/campana-tu-hija-seguro-que-no-bebe-violacion-machismo/27279> (дата обращения: 16.12.2021).

MARIYA KROL

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PRAGMATIC POTENTIAL OF THE SPANISH PUBLIC SERVICE ADVERTISEMENT

The article deals with the analysis of the concept “public service advertisement”, its aims and functions. There are considered the linguostylistic peculiarities and pragmatic potential of the modern Spanish public service advertisement.

There is substantiated the conclusion that having the pragmatic potential and the definite linguostylistic peculiarities, the Spanish public service advertisement is an efficient mechanism of having influence on the different vital processes of the Spanish society.

Key words: *Spanish, public service advertisement, tonality of advertisement, linguostylistics, Spanish public service advertisement.*

УДК 821.161.1

В.А. СТАЦЕНКО
(varsta2001@mail.ru)*Волгоградский государственный социально-педагогический университет***ПРОСТРАНСТВО СНА В «СКАЗКАХ КОТА-МУРЛЫКИ» Н.П. ВАГНЕРА***

Рассматривается специфика организации художественного пространства сказок Н.П. Вагнера, выявляется особая роль функционирования сомнического пространства в структуре произведений, демонстрируется своеобразие «Сказок Кота-Мурлыки» посредством осмысления наиболее значимых предметных составляющих пространства сна.

Ключевые слова: *сомническое пространство, реальное и ирреальное пространства, хронотоп, Вагнер.*

Категория пространства как одна из основных координат художественного мира заслуживает особого осмысления в силу необходимости целостной интерпретации художественного текста. Пространство сказки как явление «особое, иное, как пространство сна» [7, с. 132] нуждается в специальном рассмотрении. В мире сказочных героев «все пространство насыщено философским смыслом, определяется конструкцией земного и небесного мира, взаимоотношениями и переплетениями этих миров» [10, с. 104]. Оно необычайно велико и часто нереально как в традиционных, так и в ряде литературных сказок.

На той или иной стадии развития жанра осваивались отдельные стороны пространства, и если говорить о второй половине XIX в., а именно о творчестве сказочника Н.П. Вагнера как «носителя романтического мироощущения» [6, с. 36], одной из ведущих категорий является пространство сна, или сомническое пространство.

Сомническое пространство (от лат. *somnus* – сон) предполагает описание и восприятие художественной реальности в момент сна героя. Противоположный термин «асомническое пространство» [1, с. 4] широко используется в научных трудах В.В. Анищенко, исследователя пространства бессонницы в литературе.

Предметная среда сомнического пространства разнообразна и непосредственно или опосредованно связана со спящим: с его воспоминаниями, страхами и желаниями, с его представлениями о жизни. Использование категории сна в литературном произведении позволяет «изобразить различные психические процессы, прошлые исторические эпохи, будущие события, внутреннее состояние, иную реальность, существующую в пределах подсознательного» [5, с. 33].

Издrevле под сном понимают «состояние человека, <...> близкое к смерти (“вечному сну”))» [4, с. 444], особое существование по ту сторону материального мира. Такая близость к краю жизни рождает загадочные, таинственные и провидческие образы, которые на протяжении тысячелетий пытается разгадать человек. М.М. Бахтин писал: «Жизнь, увиденная во сне, остранивает обычную жизнь, заставляет понять и оценить ее по-новому... И человек <...> испытывается и проверяется сном. Иногда сон прямо строится как увенчание – развенчание человека и жизни» [2, с. 171].

Подобное понимание сна было и у Николая Петровича Вагнера, автора популярных у русского читателя «Сказок Кота-Мурлыки» [3]. Большую часть жизни Вагнер, известный ученый-зоолог, посвятил изучению бессознательной психической деятельности человека, исследованию христианского спиритизма. Он верил в существование «вечного блаженства» за пределами жизни, в явление Царства Небесного после смерти и понимал сон как способ приближения к этому блаженству.

Использование ирреального пространства является характерной чертой поэтики произведений Н.П. Вагнера. Как отмечает В.И. Мильдон, для персонажей Н.П. Вагнера характерны «обостренная

* Работа выполнена под руководством Гольденберга А.Х., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

восприимчивость, обмороки, галлюцинации, вещие и летаргические сны, в снах они часто летают; у них слабая физическая организация – телесная дань их душевной сверхотзывчивости» [9, с. 385].

Пространство в его сказках, как правило, не имеет четких границ, мы не увидим в них традиционных начальных и финальных формул, возможно, потому что писатель стремится обнажить тесную связь своих сказок с действительностью, и возврат из мира сказки в реальный не нужен. У Н.П. Вагнера «не отличишь иной раз того, что кажется, от того, что есть на самом деле» («Фанни») [3, с. 400].

Так, в сказках «Фанни» и «Гулли» из сборника «Сказки Кота-Мурылки» [3] пространство сна включается в хронотоп основного действия. Переходы между ними не маркируются в тексте, персонажи часто не понимают, что оказались во сне, пространства перетекают друг в друга, незаметно соединяются.

В сказке «Фанни» переход от яви к сну героя, а затем снова к яви основан на приеме изменения пространственных характеристик: замкнутое и узкое пространство «маленькой комнаты» героини сменяется широким пространством балных зал, а затем оно расширяется еще и еще: герои кружатся в танце, «несутся все выше и выше» [Там же, с. 403].

Швея Фанни не понимает, что находится во сне, настолько реальным кажется все, что происходит. «...Этого не может быть во сне» [Там же, с. 400], – утверждает она. Превращение инструментов для шитья в людей не кажется ей чем-то невозможным, может быть, потому что уже три дня она ничего не ела. Н.П. Вагнер пишет: «Да! Она была немножко сумасшедшая, но ведь у нее не было денег, чтобы купить ими себе счастье, и она покупала его своим сумасшествием» [Там же, с. 396].

Сон Фанни непосредственно связан с её жизнью. Инструменты из маленького «несессера» – это то «необходимое», без чего несчастной швее не добыть «хлеб насущный»: здесь и г. Наперсток, и игла с игольником, и ножницы со вздевальской иголкой – все, что в мире реальном лежало у нее на столе, во сне вдруг закурилось в танце, составляя значимые дуэты.

Оживает и небольшой портрет возлюбленного Фанни – Адольфа, оставившего ее ради женитьбы на богатой девушке. Фанни простилась с ним без упреков и сберегла только этот портрет «в золоченой рамке» – образ человека, способного лишь на хорошее из-за любви к ней. Адольфа настоящего для нее больше не существовало, был лишь этот вымышленный образ.

Удивительным является то, что в танце с Адольфом кружится не кто иной, как сама Фанни. Она юная, свежая, «чуть не девочка», в платье маленькой Нины видит себя «настоящую»: «больную, исхудалую, постаревшую до времени, в своем старом, изношенном платье» [Там же, с. 403]. Душа Фанни, по-детски чистая, будто смотрит на свою телесную оболочку со стороны. Она видит смерть этой оболочки, видит, как ножницы, предок которых был в руках древнеримской богини смерти Морты, перерезают нить жизни «настоящей» Фанни. Душа, отсоединившаяся от тела, счастливо и легко летит все «выше и выше» навстречу раю. Таким образом, в художественном пространстве сказки появляются мифологический и религиозный контексты.

Казалось бы, «вещный мир» этого сна такой же, каким он был в пространстве реальном, но могла ли бедная швея попасть на бал в жизни? Автор дает четкий ответ на этот вопрос. Высокородное собрание гудит в протесте, большинство из господ не готово отдать ни капли земных наслаждений такому Фанни.

Вагнер противопоставляет приснившийся бал, где торжествует всепрощающая любовь и духовное счастье, и бал настоящий, где дорожат лишь внешним изяществом. «Сопоставление земного и небесного наслаждения реализуется <...> через сопоставление реального и [сомнического] хронотопа» [8, с. 64].

В сказке «Гулли» переход от яви к сну еще более незаметен, чем в сказке «Фанни»: сиротка Гулли думает, что проснулась ночью, на самом же деле, действие происходит во сне; сомническое пространство только кажется реальным.

В центре сна, да и сказки в целом, – образ Божьего дерева. Основой возникновения образа служит евангельская притча о горчичном зерне, в ней говорится: «Царство Небесное подобно зерну горчич-

ному, которое человек взял и посеял на поле своем» (Матф. 13:31). Гулли мечтает, что и в ее цветнике вырастет огромное горчичное дерево, Божье дерево, в ветвях которого укроются прекрасные небесные птицы.

В первом же сне ее мечта сбывается – дерево вырастает. Закрытое пространство комнаты сменяется открытым пространством улицы. Реальное и сомническое пространства соотносятся «по принципу малое – большое (маленький росток горчичного зернышка в реальности – высокое ветвистое дерево во сне)» [8, с. 62] и по принципу безобразное – прекрасное (сорняки превращаются в нарядных зеленых паучков, черви становятся бабочками).

Маленькие крылатые создания порхают вокруг растущего дерева, а на его вершине сидит великая женщина, в которой «христианское сознание без труда узнает <...> Богородицу» [Там же, с. 63]. Божественные образы наполняют сновидения Гулли.

Второй сон характеризуется пространством еще более широким: у Гулли выросли крылья, она кружится над морем и сушей, и все животные вокруг летают вместе с ней: «Вот рыбы... <...> Они выскакивают из воды, взлетают на воздух и улетают на легких крыльях. <...> Вон и летучие мыши, и летучие белки, и птицы, птицы...» [3, с. 78].

И всякий раз сон резко обрывается, счастье сменяется разочарованием: «Отчего же наяву не бывает так, как во сне?» [Там же, с. 77]. Ведь только там, кружась вокруг Божьего дерева с прекрасными небесными птицами, Гулли может быть по-настоящему счастлива.

Третий сон раскрывает для нее истинный смысл существования Божьего дерева, цепочка аксиологических понятий складывается воедино: «Труд дает довольство, довольство создает свободу. Но нет ничего в целом мире выше, желанней любви...» [Там же, с. 81]. Любящее восторженное сердце Гулли торжествует во сне, но нет в реальном мире той великой свободы и любви, о которой поют небесные птицы. Вся ее дальнейшая жизнь пройдет в бесконечной тоске по раю, лишь в смерти маленький ангел обретет мир, полный свободы и любви.

Как мы видим, в некоторых «Сказках Кота-Мурлыки» изображение сомнического пространства нередко превалирует над изображением мира реального, физического. Герои фактически живут в своих снах, стремятся к тому божественному и чистому, что дарит им сновидение. В отличие от фольклорных, в сказках Н.П. Вагнера нет счастливого конца: судьбы их маленьких героинь трагичны. Однако его сказки не оставляют ощущение безысходности. Немалую роль в этом играет романтическое пространство сна, с помощью которого автор достигает своей художественной цели – воззвать читателей к главенству в реальной жизни идеалов добра, милосердия и любви.

Литература

1. Анищенко В.В. Асомническое пространство в русской литературе первой трети XIX века: дисс. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2021.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия, 1979.
3. Вагнер Н.П. Сказки Кота-Мурлыки. М.: Изд-во «Правда», 1991.
4. Гура А.В. Сон // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 444–446.
5. Евстигнеева М.В., Бутыркина И.С. Пространство сна в поэзии английского романтизма // Международ. научно-исследовательск. журнал. 2016. № 12-2(54). С. 33–35.
6. Киселева Е.Ю. Эволюция литературной репутации писателя // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 45. С. 35–39.
7. Лихачев Д.С. Художественное пространство сказки // Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы. СПб.: Алетейя, 2001. С. 130–134.
8. Макаревич О.В. Образ Царства Небесного в «Сказках Кота-Мурлыки» Н.П. Вагнера // Духовная культура Нижегородского региона: опыт системного описания. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018. С. 60–66.
9. Мильдон В.И. Вагнер Николай Петрович // Русские писатели 1800–1917: библиографический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. Т. 1. С. 385–386.
10. Суслов А.А. Особенности восприятия пространства в русской сказке // Изв. Томск. политехничес. ун-та. Т. 319. 2011. № 6. // [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voSPIriyatiya-prostranstva-v-russkoy-skazke> (дата обращения: 18.10.2021).

VARVARA STATSENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPACE OF DREAM IN “THE FAIRY TALES OF PUSSY CAT” BY N.P. WAGNER

*The article deals with the specific features of the organization of the fictional space of the fairy tales by N.P. Wagner.
There is revealed the specific role of functioning the space of dream in the structure of the works.
There is demonstrated the specific features of “The Fairy tales of Pussy cat” by the means
of the comprehension of the most significant subject components
of the space of the dream.*

Key words: *dream space, real and unreal space, chronotope, N.P. Wagner.*

УДК 37.015.3

И.С. ЯЦИКОВ

(ivan.pallas@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МОТИВАЦИЯ И ТРУДНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НА МАТЕРИАЛЕ ОСВОЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ*

Приведены результаты эмпирического исследования по выявлению мотивирующих и затрудняющих факторов самообразования в сети Интернет на примере изучения онлайн-курсов. Описаны взаимосвязи показателей методик «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана с вопросами авторской анкеты, направленной на изучение опыта самообразования в сети Интернет.

Ключевые слова: самообразование, мотивация, саморегуляция, трудности самообразования, массовые открытые онлайн-курсы.

В современных условиях постоянное получение новых знаний является необходимостью – это отражено в требованиях рынка труда, в нормативных документах, например, ФГОС среднего общего образования [9], в культуре через идеи самосовершенствования, самообучения, саморазвития. Однако в процессе самообразования возможно возникновение различных трудностей, связанных как с вовлеченностью, заинтересованностью в нем, так и с его непосредственной реализацией.

Само понятие «самообразование» на сегодняшний момент не имеет общепринятого значения. Так, в большом психологическом словаре самообразование понимается как «образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего; неформальная индивидуальная форма учебной деятельности» [4, с. 436]. Самообразование – «самостоятельно организуемая субъектом деятельность учения, удовлетворяющая его потребности в познании и личностном росте. Так понимаемое самообразование становится необходимой составляющей саморазвития» [Там же, с. 437]. Согласно педагогическому словарю «самообразование – специально организованная, самостоятельная, систематическая, познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей», которая «строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом» [3, с. 132].

Как промежуточный вариант между организованными формами обучения и самообразованием можно выделить массовые открытые онлайн-курсы (МООК). С одной стороны, в онлайн-курсе уже задана некоторая программа обучения, подобрано содержание и формы его освоения, с другой – сам образовательный процесс, как правило, регламентирован: обучающийся может взаимодействовать с платформой в любое время, продвигаться в собственном темпе или вовсе прекратить обучение. Подобная форма обучения характеризуется такими положительными сторонами, как доступность, независимость обучения от времени и местоположения, разнообразие дисциплин и тематик, возможность подобрать курс любой сложности, разной продолжительности и от различных авторов и т. д. Однако МООК имеют и проблемные стороны – например, трудность реализации в сферах естественнонаучного, технического и медицинского образования ввиду необходимости проведения практических занятий, низкая мотивация обучающихся, недостаток общения обучающихся и преподавателей и т. д. Создатели онлайн-курсов активно стараются решить эти и другие проблемы, например, разрабатывая различные способы общения слушателей [1, 2, 7].

Несмотря на достаточно широкую представленность МООК в открытом образовательном пространстве, остаются недостаточно изученными вопросы о связи индивидуальных особенностей обучающихся с успешностью их освоения. В частности, как особо важные в этом отношении называ-

* Работа выполнена под руководством Меркуловой О.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ются особенности мотивации и саморегуляции. Это и определило актуальность проведенного нами исследования.

Цель нашего исследования состояла в выявлении мотивирующих и затрудняющих факторов самообразования в сети Интернет на примере изучения онлайн-курсов. Гипотезой являлось предположение о наличии взаимосвязи показателей мотивации достижения и самоорганизации с трудностями и факторами, поддерживающими освоение онлайн-курсов.

Как показали исследования В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, «степень сформированности индивидуальной саморегуляции, ... является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности, в том числе управленческой, политической, спортивной, а также учебной деятельности» [5, с. 28]. Можно предположить, что это касается и самообразовательной деятельности, поэтому в программу исследования был включен опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [5].

Также значимым фактором успешности освоения онлайн-курса может выступать как мотивация достижения, под которой понимают побуждение человека прилагать усилия, добиваться наилучших результатов в своей деятельности, в том числе и учебной, так и мотивация избегания неудач, под влиянием которой человек в основном прилагает усилия для уклонения гипотетической неудачи [6, 8].

Таким образом, в качестве методов исследования были использованы:

– Авторская анкета, направленная на оценку опыта самообразования респондентов в целом и освоения онлайн-курсов как одной из важных составляющих такого опыта (этот блок предлагался только респондентам, имеющим такой опыт).

– «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) тест-опросник А.А. Реана – данная методика выявляет направленность стремления в сторону желания добиться успеха или избежать неудачи. Предрасположенность к одному из этих двух вариантов во многом задает уровень притязаний человека [6, с. 93–96].

– «Стиль саморегуляции поведения» опросник В.И. Моросановой – с помощью данного опросника можно диагностировать развитие саморегуляции человека, включая 6 отдельных шкал и общий уровень [5, с. 29–58].

Исследование проводилось с помощью сервиса Google Form. Было опрошено 45 человек, 27 из которых имели опыт прохождения онлайн-курсов. Возраст испытуемых был от 13 до 24 лет, среди них имелись как обучающиеся школ (16 человек всего, 8 из которых с опытом освоения онлайн-курсов, соответственно), средних (3 и 2 чел.) и высших (19 и 12 чел.) учебных заведений, так и уже окончившие обучение (7 и 5 чел.).

С целью количественной обработки анкеты, варианты ответов на некоторые вопросы были переведены в баллы по правилам, показанным в таблице ниже.

Таблица

Способ перевода вариантов ответа в баллы

Вопрос	Баллы и соответствующие им варианты ответа		
	3 балла	2 балла	1 балл
Ниже перечислены некоторые причины, которые могут побуждать к освоению онлайн-курсов. Оцените, какие из них повлияли на то, что Вы начали освоение этого курса?	Очень важно	Отчасти важно	Совсем не важно
Что помогало Вам продолжать обучение, не забросить курс во время работы с ним?	Очень помогало	Отчасти помогало	Не помогало
Какие трудности возникали во время прохождения онлайн-курса и мешали его успешному освоению?	Существенно мешало	Иногда мешало	Нет, этого не было или не мешало

При ответе на вопрос о причинах, побуждающих продолжать обучение, респонденты отметили желание быть более образованным, эрудированным человеком (средний балл – 2,56), связь курса с хобби, увлечением (2,48), желание решить свои личные жизненные проблемы (2,26), проявление интереса (2,26). Наименее важными оказались такие причины, как получение сертификата о прохождении курса (1,96), внешние требования (1,70), совместное прохождение с друзьями (1,22).

Опрошенные выделили следующие факторы, поддерживающие стремление продолжать изучение онлайн-курса: интересное содержание курса (2,59), оптимальное соотношение теории и практики (2,56), твердое намерение освоить курс (2,52), удобство работы с курсом, понятная структура, приятный дизайн (2,44). Менее влияющими на поддержание активности в освоении онлайн-курсов оказались: различного рода внешние требования (2,11), взаимодействие с преподавателями и/или курсниками (2,04), напоминания от организаторов (1,70), поддержка близких (1,70).

Трудности, препятствующие освоению курса, были отмечены в целом как более умеренные по сравнению с мотивирующими факторами. Среди наиболее значимых проблемных моментов респонденты отметили усталость от гаджетов (1,96), нехватку времени (1,93), сложность самоорганизации (1,85). Меньше затрудняли обучение сложность применения знаний на практике или выполнение каких-либо заданий курса (1,52), недостаток общения (1,52) и обратной связи (1,48), нежелание учиться на онлайн-курсе (1,44), различные технические проблемы (1,41), сложности понимания структуры курса (1,37), недостаток практических заданий на усвоение материала (1,33), сложность информации (1,30), неподходящая форма представления информации (1,22), переизбыток проверяющих заданий (1,07).

В среднем результаты по методикам, использованным в исследовании, оказались несколько выше у респондентов с опытом использования онлайн-курсов, чем у опрошенных, которые не обучались на них, однако эти различия не являются статистически значимыми, что может быть связано с поисковым характером исследования и небольшим объемом выборки.

При помощи непараметрических критериев U Манна-Уитни и H Краскала-Уоллиса удалось установить связи между отдельными вопросами авторской анкеты и результатами психодиагностических методик:

1. Тест-опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана [6]:

– на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ отмечено, что чем меньше влияние таких трудностей как «слабая заинтересованность, нежелание работать с курсом», «сложно организовать себя, чтобы заниматься», «слишком сложная для меня информация», «неподходящая мне форма представления информации», тем выше уровень мотивации на успех;

– на уровне тенденции ($p \leq 0,1$) – те, кому помогало продолжать обучение оптимальное сочетание теоретической и практической частей имеют более высокий балл, т. е. более мотивированы на успех, нежели на избегание неудач.

2. «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [5] (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$):

– при более выраженной трудности «слабая заинтересованность, нежелание работать с курсом» ниже балл по шкале программирования;

– чем сильнее побуждает к изучению фактор «курс связан с моим хобби, увлечением», а также чем более выражена трудность «сложно организовать себя, чтобы заниматься», тем ниже балл по шкале оценивания результатов;

– при большем влиянии трудностей «слабая заинтересованность, нежелание работать с курсом» и «сложно организовать себя, чтобы заниматься» – ниже общий уровень саморегуляции;

– те, кому существенно мешали сложности в организации себя, чтобы заниматься, показали более низкие баллы по шкале планирования в сравнении с теми, кому это мешало иногда или не мешало совсем;

– работавшие с курсом по плану, составленному организаторами, показали результаты по шкале гибкости ниже тех, кто работал по своему плану или не соблюдал его вообще.

Ответы на вопрос «В каком состоянии сейчас изучение Вами этого курса?» было объединены в 3 категории, характеризующие «качество опыта» с точки зрения успешности освоения онлайн-курса:

1) «Условно успешное обучение», включающее ответы «Полностью освоил(а) и успешно завершил(а) обучение» и «Закончил(а) работу с курсом, достигнув свои личные цели, но не завершив освоение курса полностью»;

2) «Условно неуспешное обучение или пауза» – «Обучение сейчас «стоит на паузе», но я планирую его продолжать», «Забросил(а) обучение, так как что-то не складывается (не хватает времени, не получилось разобраться с каким-либо заданием, стало скучно и т. п.)», «Прекратил(а) обучение, так как содержание или формы учебной работы на нем не совпали с моими ожиданиями»;

3) «Обучение продолжается» – «Продолжаю учиться сейчас».

К каждой категории были отнесены по 9 респондентов, выделенные таким образом группы с применением критерия хи-квадрата Пирсона были сопоставлены с ответами на вопросы о мотивирующих и затрудняющих обучение факторах. Были получены следующие взаимосвязи:

– те, кому важны внешние требования для начала освоения онлайн-курса с большей вероятностью окончат его условно успешно ($p \leq 0,1$);

– те, кому не мешали трудности в виде слабой заинтересованности, нежелания работать с курсом ($p \leq 0,1$), и те, кому меньше мешали сложности в организации себя для обучения ($p \leq 0,05$), вероятнее завершат онлайн-курс более успешно.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о взаимосвязи показателей мотивации достижения и самоорганизации с трудностями и поддерживающими освоение онлайн-курсов факторами. В дальнейшей работе мы планируем разработку программы психолого-педагогического сопровождения самообразования в открытом образовательном пространстве, которая будет направлена, в том числе, на развитие мотивации и саморегуляции. Также можно предположить, что включение в онлайн-курсы по любой тематике рекомендаций по совершенствованию навыков самоорганизации может способствовать их более успешному освоению.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Согласно полученным данным, как на решение о прохождении онлайн-курса, так и на продолжение обучения влияют преимущественно внутренние мотивы (желание стать более образованным человеком; проявленный интерес; собственное твердое намерение освоить курс и т. д.), а также качество курса (интересное содержание; оптимальное соотношение теории и практики и т. д.).

2. Не удалось выявить трудностей, существенно влияющих на обучение. Наибольшей трудностью оказалась усталость от гаджетов (что может быть связано с проведением исследования на фоне пандемии). Чаше других также отмечали нехватку времени и сложность организовать себя. Необходимо отметить, что респонденты не отметили недостаток обратной связи, общения и сложность информации как весомую преграду при изучении онлайн-курсов.

3. Обнаружены отдельные связи между показателями мотивации и саморегуляции с характеристиками качества опыта использования онлайн-курсов в целях самообразования. Результаты обеих методик соотносятся как с трудностями, так и с мотивирующими факторами самообразовательной деятельности.

На полученные результаты мы планируем опираться в разработке программы психолого-педагогического сопровождения самообразования в открытом образовательном пространстве.

Литература

1. Клеветова Т.В., Комиссарова С.А., Максимова А.В. Основы разработки программ онлайн-обучения в сообществах учащихся школ // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 80–85.
2. Климентьева В.В., Климентьев Д.Д. Массовые открытые онлайн-курсы для студентов, школьников и преподавателей // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 1(41). С. 165–169. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-dlya-studentov-shkolnikov-i-prepodavateley> (дата обращения: 22.04.2022).
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
4. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.

5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.
6. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013.
7. Рыженков А.В., Дашковский В.А., Винник М.А. Массовые открытые онлайн курсы и Российская система образования // Вестник Москов. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2016. № 1. С. 75–87.
8. Севостьянов Ю.О. Психологические условия формирования мотивации достижения у подростков // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 3(146). С. 31–36.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс] URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-srednego-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 22.04.2022).

IVAN YATSIKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**MOTIVATION AND DIFFICULTIES OF SELF-EDUCATION IN OPEN
EDUCATIONAL SPACE BASED ON MASTERING ONLINE COURSES**

The article deals with the results of the empirical study aimed at revealing the motivating and challenging factors of the self-education in the Internet based on the study of the online courses. There are described the interrelations of the indicators of the teaching methods “The style of the behavior’s self-regulation” by V.I. Morosanova and “The motivation of success and the fear of failure” by A.A. Rean with the questions of the author’s questionnaire, directed to the study of the experience of self-education in the Internet.

Key words: self-education, motivation, self-regulation, difficulties of self-education, massive open online courses.

**IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием
«Инклюзивное и специальное образование в современном обществе:
актуальные вопросы, достижения и инновации-2022»**

УДК 376

К.Д. АБДУЛЛИНА, Т.А. БОНДАРЕНКО

(kamillamillamilla@gmail.com, zhurbina-tatyana@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматривается диалогическая форма речи в процессе совместной игровой деятельности.

*Описывается теоретико-методологический подход к изучению диалога
у детей с общим недоразвитием речи.*

*Ключевые слова: диалог, общее недоразвитие речи, совместная деятельность,
игровая деятельность, диалогическая форма речи.*

На сегодняшний день широко известно, что гармоничное развитие личности ребенка происходит только посредством общения с людьми. Ребенок развивается, познает и формирует представления об окружающей среде и окружающем мире. Общение возникает раньше всех психических процессов и сопровождает ребенка во всех видах деятельности. Первой формой общения является диалог, который подразумевает обмен собеседников собственными высказываниями. Многие авторы уделяли большое внимание диалогу, как важному компоненту речи ребенка. Исследования по данной теме подтверждают, что детский диалог возникает как необходимость совместной предметной, игровой, продуктивной деятельности детей [3].

Р.Е. Левина выделили три уровня общего недоразвития речи в зависимости от степени тяжести речевого развития [6].

Первый уровень общего недоразвития речи характеризуется отсутствием средств общения у детей. У них отсутствует фразовая речь и при попытке рассказать о любом событии или ответить на вопрос, они отвечают отдельным сильно искаженным словом.

Второй уровень общего недоразвития речи характеризуется сильно искаженной фонетической и грамматической стороной речи, с использованием жестов. У детей этого уровня начинает появляться простая фраза. Они уже могут отвечать на вопросы взрослых, беседовать со взрослым по картинке о знакомых и понятных явлениях окружающего мира, о событиях из личного опыта. Можно сказать, что на этом уровне у детей появляются зачатки диалога.

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется развернутой фразовой речью, с наличием фонетико-фонематических и лексико-грамматических недостатков. Детям данного уровня доступна диалогическая форма речи. Они вступают в диалог, как самостоятельно его иницируя, так и отвечая на предложенный. Ответы детей зачастую несвязные и однословные.

Детский диалог изучен недостаточно полно, хотя вопросы общего недоразвития речи в логопедии поднимаются все чаще и чаще. Диалогическая форма речи детей с общим недоразвитием речи является одной из главных задач в коррекции общего недоразвития речи. Чтобы работа по формированию диалога у детей с общим недоразвитием речи строилась наиболее эффективно, необходимо правильно подобрать методы, приемы и формы коррекционно-логопедической работы [9, 10].

Дети с речевыми нарушениями испытывают трудности при попытках к речи, при обращении с просьбой, и часто используют жесты и мимику [8].

Л.С. Выготский в своих работах доказал, что диалог является естественной средой ребенка. Это наиболее доступная детям форма для коммуникации. Детей необходимо учить навыкам построения диалога [4].

Детям с общим недоразвитием речи из-за речевых нарушений тяжело строить логическую последовательность диалога, что мешает развитию их личностных качеств.

Для определения уровня сформированности диалогической речи мы провели обследование контрольной группы детей с общим недоразвитием речи III уровня, в количестве 10 человек. Нами были подобраны задания для обследования на основе методик И.С. Назметдиновой и Р.И. Лалаевой [5, 7]. С помощью составленной нами диагностики мы определили состояние развития диалогической формы речи у испытуемых детей и определили её уровень. Данные методики позволяют установить, умеет ли ребенок отвечать на поставленные ему вопросы, придумывать и задавать самому вопросы, вступать в диалог со сверстником, строить ответ полно, развернуто, в соответствии с ситуацией. Наше обследование проводилось с помощью бесед и наблюдений. Диагностика состояла из пяти заданий. Четыре задания проводились индивидуально с каждым ребенком, одно задание велось в виде наблюдения за игрой детей. Ответы детей оценивались в баллах и заносились в протокол обследования. Критериями оценки в первом задании являлось, ответил ли ребенок на вопросы, вступает ли он в диалог или отмалчивается. Критериями оценки второго задания являлось количество вопросов, которое ребенок задает взрослому. Критериями третьего задания, проводимого методом наблюдения, являлось смог ли ребенок вступить в диалог и поддержать его в соответствии с ситуацией. Критериями оценки четвертого и пятого задания являлись полнота ответа ребенка. Ответил ли он на вопрос односложно, словосочетанием или полным предложением.

По результатам диагностики мы посчитали средний балл. На основе этих показателей были определены оценочные уровни сформированности диалогической формы речи у детей экспериментальной группы:

- Высокий уровень (11–14 баллов, что соответствует 80–100% выполненных заданий): дети легко вступают во взаимодействие со взрослым и сверстниками. Ответы детей полные, развернутые, соответствуют ситуации. Дети активные и инициативные.
- Средний уровень (7–10 баллов, что соответствует 50–80% выполненных заданий): дети плохо вступают в контакт, недоверчивы, отвечают на вопросы с опаской. Ответы детей представлены в виде словосочетаний и простых предложений. Дети малоактивны и первыми не проявляют инициативу, необходима помощь взрослого.
- Низкий уровень (6 и менее баллов, что соответствует менее 50% выполненных заданий): дети не идут на контакт, недоверчивы, застенчивы, не проявляют никакой инициативы, пассивны. Ответы детей однословные, неполные, зачастую «да» или «нет».

На основе констатирующего эксперимента мы определили уровни сформированности диалогической формы речи у детей до проведения коррекционно-логопедической работы. Дети контрольной группы показали следующие результаты: средний балл составил 5,8, что соответствует 41,5% выполненных заданий детьми. Семь детей показали низкий уровень диалогических умений, а трое детей показали средний уровень. Высокий уровень сформированности диалогической формы речи не показал никто из испытуемых.

После проведения диагностики необходимо правильно организовать коррекционно-логопедическую работу по формированию диалога у обследуемых детей. Первым этапом в коррекционно-логопедической работе лучше использовать неподготовленную беседу. Она должна быть организована во всех режимных моментах детей. Взрослый оречевляет все свои действия и вызывает на диалог детей, задает им вопросы по ходу всех действий. Дети отвечают на вопросы взрослого и задают вопросы товарищам.

Следующим этапом является подготовленная беседа, к которой педагог специально готовится. Взрослый анализирует особенности детей и строит беседу с учетом их интересов. Целью подготовленной беседы является научить ребенка слушать собеседника, излагать свои мысли, учить отвечать на вопросы и задавать их.

Следующим этапом мы определили развитие умения совместного рассказывания. Задания такого типа целесообразно проводить индивидуально с каждым ребенком. Взрослый начинает предложение, а ребенок его продолжает. Важно меняться ролями и давать инициативу ребенку. В этом случае ребенок начинает предложение, а взрослый его заканчивает. Затем следует проводить это задание совместно с группой детей и развивать у них совместное словесное творчество. Педагог начинает, а дети сначала все вместе помогают придумать окончание предложения. Потом задание усложняется, и предложение придумывает ребенок, а другой ребенок его завершает.

Все задания, предложенные детям, следует проводить в форме игры, т. к. любая игра способствует развитию диалога у детей. В игре детям необходимо обращаться друг к другу, что благотворно влияет на развитие у них коммуникативных навыков.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми контрольной группы проводилась в течение шести месяцев. Далее мы провели контрольный эксперимент. Детям предлагались те же самые задания. Мы получили следующие результаты: средний балл составил 9,6, что соответствует 74,3% выполненных заданий детьми. Семь детей показали средний уровень, а трое детей показали высокий уровень сформированности диалогической формы речи. Низкий уровень диалогических умений не показал никто из испытуемых. Из приведенных данных следует, что средний уровень сформированности диалогической формы речи увеличился у испытуемых на 32,8%, что подтверждает правильно организованную коррекционно-логопедическую работу.

Диалог является основным средством общения человека. Детям с речевыми нарушениями особенно тяжело вступать в контакт со взрослыми и сверстниками. Формирование диалогической формы общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является наиболее социально значимой. Высказывания детей с общим недоразвитием речи чаще всего связаны с запросом информации, часто дети предпочитают отвечать действием, а не поддержанием диалога. При диалоге с детьми с общим недоразвитием речи возникают трудности в понимании, связанные с фонетическим оформлением речи. Данную проблему нужно решать при непосредственном участии всех специалистов, сопровождающих детей с общим недоразвитием речи в педагогическом процессе, а также при поддержке родителей и семьи в целом. Члены семьи должны побуждать ребенка к диалогу и поддерживать все попытки к самостоятельному построению его. Совместная игровая деятельность в семье имеет большое значение для формирования диалогической формы речи детей с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Бондаренко Т.А. Работа специалиста-логопеда с родителями, воспитывающими ребенка с нарушением речи // Внедрение инновационных технологий в профессиональную деятельность специалиста высшей квалификации: материалы Межрегион. науч. студен. конф., декабрь 2003 г. Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2004. С.71–75).
2. Бондаренко Т.А., Юшина Н.В. Формирование коммуникативных умений и навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction: materials of the IX international scientific conference on May 15–16, 2018. Prague: Vědeckovydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»*, 2018. С. 30–36.
3. Ветрова В.В., Смирнова Е.О. Ребенок учится говорить. М.: Знание, 1988.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0175/index.shtml?from_page=192 (дата обращения: 23.01.2022).
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушения устной речи у детей. СПб.: Наука-Питер, 2006.
6. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) М.: Учпедгиз, 1951.
7. Назметдинова И.С. Развитие диалогической речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
8. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. СПб.: Гармония, 1994.
9. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Дрофа, 2010.
10. Чиркина Г.В. Хрестоматия по логопедии. Т. 1. Основы коррекционного обучения. М.: ГицВладос, 2009.

KAMILLA ABDULLINA, TATYANA BONDARENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FORMATION OF DIALOGUE OF CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS
OF JOINT PLAYING ACTIVITIES**

The article deals with the dialogic form of speech in the process of joint game activity. There is described the theoretical and methodological approach to studying the dialogue of children with general underdevelopment of speech.

Key words: dialogue, general speech underdevelopment, joint activities, game activity, dialogical form of speech.

УДК 376

М.Д. ВИНИЦКАЯ
(vinitzkaya00@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОНТУРНЫЕ РИСУНКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Рассматриваются особенности речевых нарушений. Описывается профилактика дисграфии как проблема преодоления речевых нарушений. Анализируются контурные рисунки как инструмент профилактики дисграфии.

Ключевые слова: контурные рисунки, особенности детской речи, профилактика дисграфии, речевые нарушения, дошкольники.

Проблема нарушений письменной речи у детей является одной из самых частых сложностей в школьном обучении. Это происходит из-за того, что для детей письмо и чтение становится не только целью обучения, но и средством дальнейшего получения знаний.

Письменная речь считается основой всего дальнейшего обучения детей. Значительные сложности у детей, связанные с овладением письменной речью, отрицательно влияют на усвоение школьной программы и на процесс социальной адаптации детей в целом. Достаточно часто в первые годы обучения в школе у детей обнаруживаются трудности овладения письмом, другими словами – различные виды дисграфий. Таким образом, необходимо проводить профилактику дисграфии еще до поступления в школу [4].

Дисграфия – это одно из проявлений речевого недоразвития, которое включает в себя все стороны развития речи детей и ряд неречевых функций. Обычно дисграфия у детей выявляется во время обучения в первом классе и существует тенденция сохранения дисграфии и далее. В данном случае сложности овладения письменной речью замечаются при повышении требований к письменной речи [2].

В настоящее время проблема профилактики и коррекции нарушений письменной речи приобретает особую актуальность. Одним из важных направлений в коррекционно-логопедической работе становится профилактическая работа по предупреждению дисграфии. Применение контурных рисунков является одним из основных инструментов профилактики дисграфии у старших дошкольников с какими-либо нарушениями речи.

Особенности детской речи с давних времен притягивали внимание ученых. Данной проблемой занимались такие исследователи, как: Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Р.О. Якобсон, Д.Б. Эльконин, и др. [4, 5, 11, 16]. Существует несколько возрастных периодов, для которых характерно определенные речевое развитие. Так, можно выделить: младенческий возраст – до одного года; ранний возраст – от одного года до трех лет; младший дошкольный возраст; средний дошкольный возраст; старший дошкольный возраст [16].

Остановимся подробнее на речевых особенностях старших дошкольников. В данный возрастной период продолжается развитие всех сторон речи. Звукопроизношение у детей становится чище, предложения развернутыми, высказывания более точными. Старшие дошкольники способны не просто выделять главные признаки в предметах и явлениях, но и могут устанавливать взаимосвязь между ними и различные отношения. Речь старших дошкольников уже достаточно развита и активна для попыток рассказать или ответить на вопросы так, чтобы взрослым и сверстникам было понятно, что дети хотят донести до них. В то же время, вместе с появлением самокритики собственных высказываний, у детей формируется и более критическое отношение к речи окружающих детей. Старшие дошкольники стараются вкладывать своё эмоциональное отношение в описание предметов и явлений [11].

Психолого-педагогическая классификация появилась в результате анализа представленной выше классификации со стороны использования ее в педагогическом процессе, к чему относится логопеди-

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ческое воздействие (по Р.Е. Левиной) [11]. Данный анализ потребовался в связи с направленностью логопедии на обучение и воспитание детей с речевыми нарушениями. Нарушения речи в психолого-педагогической классификации делятся на две части.

В первую группу входят нарушения средств общения, а именно – фонетико-фонематическое недоразвитие речи и общее недоразвитие речи. Фонетико-фонематическим недоразвитием речи называют нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с разнообразными расстройствами речи по причине нарушения восприятия и произношения фонем. Общим недоразвитием речи являются разнообразные сложные расстройства речи, при которых имеются дефекты формирования всех сторон речи.

Второй группой нарушений в психолого-педагогической классификации являются нарушения, вызванные дефектами использования средств общения. В данную группу входит заикание, описываемое как нарушение коммуникативной функции речи при полностью и верно сформировавшихся средствах общения. Существует и комбинированное нарушение речи, при котором заикание объединяется с общим недоразвитием речи.

Существуют разные определения понятия «дисграфия» в современной научной литературе. Как пишет Р.И. Лалаева, дисграфией называют неполное нарушение процесса письма, выражающееся в постоянных и повторяющихся ошибках, являющихся следствием несформированности высших психических функций, которые необходимы для процесса письма [9].

По словам И.Н. Садовниковой дисграфией считают частичное расстройство письма, в котором главным симптомом становится присутствие постоянных специфических ошибок, что при этом не связано с нарушением зрения или слуха, снижением интеллекта [15].

А.Н. Корнев пишет, что дисграфией является устойчивая невозможность получить навыки письма по графическим правилам, при достаточном уровне интеллектуального и речевого развития и отсутствии серьезных дефектов слуха или зрения [10].

Р.И. Лалаевой была уточнена классификации дисграфии, созданная сотрудниками кафедры логопедии Ленинградского государственного педагогического института им. Герцена. Так стали выделяться остальные виды дисграфии: дисграфия, являющаяся следствием дефектов фонемного распознавания (имеет название – акустическая), в основе которой находятся сложности дифференциации речевых звуков на слух; артикуляторно-акустическая дисграфия, при которой присутствующие у ребенка нарушения звукопроизношения переносятся на письмо; дисграфия на фоне несформированности синтеза и анализа потока речи, при котором у ребенка отмечаются сложности в установлении последовательности и количества звуков в слове, места определенного звука по отношению к остальным звукам слова; аграмматическая дисграфия, которая возникает в следствие несформированности у детей грамматических систем словообразования и словоизменения [9].

В дошкольном возрасте есть возможность обнаружить предпосылки дисграфии, которая может проявиться у детей после поступления в школу, если вовремя не принять необходимые профилактические меры. Во-первых, предпосылкой дисграфии может стать несформированность различения акустически близких звуков на слух: звонких – глухих; твердых – мягких; свистящих – шипящих и др. Это можно назвать предпосылкой акустической дисграфии, т. к. фонемы каждой группы не дифференцируются ребенком на слух и далее взаимозаменяются на письме. Во-вторых, предпосылкой дисграфии является присутствие полных замен звуков в устной речи дошкольника. Неверное и искаженное проговаривание слов во время письма во время обучения грамоте практически всегда является причиной соответствующих буквенных замен. В-третьих, предпосылкой дисграфии можно считать несформированность самых простых видов фонематического анализа слов, которые являются доступными для старших дошкольников. По словам В.К. Орфинской, к данным видам анализа можно причислить такие, как: определение заданного звука в слове; нахождение ударного звука в начале слова и последнего согласного в конце слова; определение позиции звука в слове. В-четвертых, предпосылкой дисграфии считается несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительно-го синтеза и анализа. Несформированность данных процессов осложняет различение похожих по виду

букв во время овладения грамотой, что в дальнейшем становится причиной появления оптической дисграфии. Наконец, предпосылкой дисграфии становится несформированность грамматических систем словообразования и словоизменения. Это обычно проявляется в неверном употреблении дошкольником окончаний слов в устной речи и с началом обучения в школе становится причиной появления аграмматической дисграфии. Так, предрасположенность к появлению какого-либо дисграфии можно с точностью предсказать уже в возрасте пяти–шести лет. Значит, стоит осуществить все возможное для того, чтобы ликвидировать предпосылки дисграфии у ребенка еще до поступления в школу [3].

Профилактика является решением проблем появления дисграфии у детей в дальнейшем. При этом, профилактика акустической, артикуляторно-акустической на почве нарушения анализа и синтеза речевого высказывания, оптической дисграфии возможна только лишь в дошкольном возрасте, а профилактика аграмматической дисграфии можно проводить еще и во время обучения детей в первом и втором классах школы, до переключения на морфологический принцип письма. Далее возможно только устранение уже проявившейся у ребенка дисграфии какого-либо вида [7].

Основными разделами работы по профилактике дисграфии и устранению предпосылок являются: развитие дифференциации речевых звуков на слух; работа над звуковыми заменами в устной речи дошкольника; формирование простейших видов фонематического анализа слов; формирование оптико-пространственных представлений и зрительного синтеза и анализа; формирование грамматических систем словообразования и словоизменения; обогащение лексического строя речи ребенка.

Профилактическую работу с дошкольниками принято начинать с формирования слуховой дифференциации заменяемых дошкольником звуков. Для профилактики артикуляторно-акустической формы дисграфии не хватает только постановки звука и его автоматизации в речи ребенка. После этой работы проводится дифференциация ранее заменявшегося ребенком звука от звука-заменителя, до окончательного исчезновения замен определенных звуков в устной речи дошкольника. На данном этапе профилактической работы используются задания, цель которых – формирование фонематического анализа слов. Во время выполнения таких упражнений дошкольнику нужно выявить присутствие или отсутствие заданных звуков в представленном слове, а также расположение звука в слове. Так, если дошкольник научится не допускать ошибок, то во время обучения грамоте он не будет допускать соответствующие замены букв при письме.

Профилактика оптической дисграфии состоит в устранении у дошкольника с речевыми нарушениями элементарных форм недоразвития зрительно-пространственной сферы, которые далее часто осложняют процесс усвоения букв. Уровень сформированности у дошкольника зрительно-пространственных представлений исследуют, используя следующие упражнения: понимание и самостоятельное называние дошкольником пространственных предлогов; определение правой и левой сторон и ориентировка в расположении объектов в пространстве по отношению друг к другу; представление о размере и форме представленных объектов; их узнавание в более трудных условиях; определение букв в более трудных условиях. Те же упражнения можно применять и для профилактики дисграфии, только следует увеличить их количество. После проделанной профилактической работы старший дошкольник будет способен различать все буквы с легкостью.

Профилактика аграмматической дисграфии неразрывно связана с возможностью овладения дошкольником с речевыми нарушениями морфологическим принципом письма. Ребенок 5–6 лет должен практически овладеть главными правилами словообразования и словоизменения, что выражается в грамматически верном построении речевых высказываний. По словам А.Н. Гвоздева, овладение навыками словоизменения завершается примерно к четырехлетнему возрасту, а системами словообразования – к восьмилетнему или даже к девятилетнему возрасту [5].

Как показывают исследования А.Н. Корнева, если ребенок начинает свое обучение в школе при незавершенном процессе формирования грамматических систем, то дисграфия обычно переходит в устойчивую дизорфографию [10].

Во время изучения грамматических правил, как отмечается в работах Л.Г. Парамоновой, главная задача заключается не в запоминании особенностей определенных слов, а в овладении особенностями

ми написания определенных слов в условиях принятых закономерностей правописания, под которые в дальнейшем попадают все новые для ребенка слова [14].

Контурные рисунки как инструмент профилактики нарушений речи используются не только при оптической дисграфии, но и при других формах, т. к. в чистом виде оптическая дисграфия встречается довольно редко, а её компоненты часто отмечаются при других формах.

Работа с контурными рисунками с детьми 5–6 лет с нарушениями речи приводит к формированию зрительного восприятия, синтеза и анализа, моторных координаций, устраняет неточность представлений о цвете, форме и размере объекта, оказывает влияние на развитие памяти, пространственного представления и восприятия, устраняет сложности оптико-пространственного анализа и несформированности оптического образа буквы.

Использование контурных рисунков как инструмента профилактики речевых нарушений у дошкольников 5–6 лет возможно по нескольким направлениям. Контурные рисунки применяются с целью уточнения и расширения объёма зрительной памяти. Для этого можно предложить такие виды работ, как: игра «Чего не стало?»; запоминание 4–6 картинок, затем отбор их среди других 8–10 картинок; запоминание буквы, цифры или фигуры, а затем отбор среди других; игра «Что изменилось?»; игра «Что добавилось?» и др. [8].

Литература

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: метод, материалы науч.-практич. конф. «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / отв. ред. М.Г. Храковская. СПб.: Акционер и К, 2004.
2. Бондаренко Т.А. Работа специалиста-логопеда с родителями, воспитывающими ребенка с нарушением речи // Внедрение инновационных технологий в профессиональную деятельность специалиста высшей квалификации: материалы межрегион. науч. студен. конф. Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2004. С. 71–75.
3. Волкова Л.С. Логопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/K6/M8/file/1.pdf> (дата обращения: 13.04.2022).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М.: Ленинград: Соцэргиз, 1934.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение, 2012.
6. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и психологии. М.: В.Ю. Секачев, 2011.
7. Дроздова Н.В. Нарушения устной и письменной речи. Мн.: УО «БГПУ», 2006.
8. Ефименкова Л.М. Формирование речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1985.
9. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. М.: Высшая школа, 2011.
10. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003.
11. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2013.
12. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
13. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-Пресс, 2006.
14. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат: Союз, 2001.
15. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.
16. Ушакова О.С. Речевое развитие дошкольников. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
17. Фуреева Е.П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.

MARINA VINITSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONTOUR DRAWINGS AS A TOOL FOR THE PREVENTION OF DYSGRAPHY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with the features of speech disorders. There is described the prevention of dysgraphia as a problem of overcoming speech disorders. The contour drawings are analyzed as a tool for the prevention of dysgraphia.

Key words: contour drawings, peculiarities of children's speech, prevention of dysgraphia, speech disorders, preschool children.

УДК 376.37

А.Р. ГЛАДКОВА

(gladkova.2000@icloud.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМОМ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Рассматривается проблема подготовки к овладению письмом детей с общим недоразвитием речи. Характеризуются дети с общим недоразвитием речи. Описываются особенности подготовки к овладению письмом детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: *дети с общим недоразвитием речи, процесс письма, логопедическая работа, овладение письмом, письменная речь.*

Письменная речь и её нарушения – один из значимых вопросов современной логопедии. В специальной литературе эта сторона логопедического воздействия недостаточно освещена. Это можно объяснить тем, что работа по предупреждению и профилактике дисграфии разнообразна и невозможно её отделение от всестороннего развития личности детей.

В литературе даётся различная трактовка проблемы нарушений письма.

Рассматривается в аспекте целостности двух составляющих письма, построенных на знаковом восприятии буквы и её воспроизведении. Чтение и письмо, как функции, обусловлены единым патогенетическим механизмом и очень схожи по своей организации.

Процесс письма принято делить на четыре основные этапа:

- Ориентировочный. Происходит развитие зрительного анализатора и движения руки. Ребёнок начинает осознавать письмо, как средство общения. Он обучается обращению с тетрадью, карандашом, ручкой;
- Аналитический. Происходит укрепление связи между звуком и буквой. Его также делят на два раздела: элементарный и буквенный;
- Аналитико-синтетический. Происходит переход к соединению букв в слоги, слова;
- Синтетический. Автоматизация письма. На первое место выходит изложение мысли на письме, а техника отступает на вторую позицию.

Последним этапом процесса перевода устной речи в письменную речь является автоматизированные движения руки. К этому действию подготавливает сложная деятельность, которая заранее отрабатывается.

Во время письма, помимо сохранения необходимого порядка написания фразы, пишущий должен уметь ориентироваться в том, что уже написал и что ему последует написать. План письменного высказывания, общую цепочку мыслей, смысловую программу, человек формирует мысленно. Мысль соизмеряется с определённой структурой предложения.

Лишь на базе достаточно высокого уровня формирования устной речи, реализуется письмо, т. к. эти процессы тесно взаимосвязаны. Дети должны владеть звукобуквенным анализом [6].

Для того чтобы овладение письмом стало возможным, необходимо чтобы языковые и когнитивные способности ребёнка дошли до определённого уровня зрелости. Ввиду того, что этот временной промежуток приходится на период зачисления ребёнка в школу, его часто называют «школьной зрелостью».

Некоторые исследователи под уровнем недоразвития речи понимают «отсутствие общеупотребительной речи», что характеризуется полным или почти полным неумением использовать речевые средства общения [2].

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Позднее появление речи – один из первых признаков общего недоразвития речи. Обычно к 3–4 годам, а порой и к 5 годам, у детей с недоразвитием речи появляются первые слова. Детская речь аграмматична, малопонятна и плохо фонетически оформлена [1].

Ограниченные речевые способности, отпечатываются на становлении сенсорного развития ребёнка, его интеллектуальной деятельности и сказывается на аффективно-волевой сфере. Детям свойственны трудности в распределении внимания и в его недостаточной устойчивости. У них понижается способность запоминать информацию, которая представляется в словесной форме и теряется объём запоминания материала, при сравнительно сохранной смысловой, логической памяти. Непростые инструкции, составные части и порядок заданий, часто упускают из виду.

Свойственно для детей и отставание в двигательной сфере, это может проявляться в неточности, неуверенности выполнении движений, снижении их скорости и ловкости. Всё это обусловлено общей соматической ослабленностью. Также наблюдается отставание в развитии мелкой моторики и координации пальцев рук.

Выделяют четыре уровня общего недоразвития речи, по выраженности дефекта. Три первых уровня были выделены Р.Е. Левиной [2], а четвёртый уровень был охарактеризован Т.Б. Филичевой [5].

I уровень ОНР. Речевые средства общения ограничены. Основу активного словаря детей составляют звуковые комплексы и звукоподражание, нечетко произносимые слова. Используют указательные жесты и мимику. Фразы сопровождаются пояснительными жестами и состоят из лепетных элементов.

II уровень ОНР. Речевая активность ребёнка возрастает. Наблюдается отставание словарного запаса детей от возрастной нормы. Возникают трудности со словами, обозначающие части тела, профессии, одежду, мебель.

III уровень ОНР. Используются главным образом простые предложения, т. к. наблюдаются затруднения при построении сложных. Вызывает трудности освоения сложных грамматических форм.

IV уровень ОНР. Допускаются ошибки в словоизменении. Характерны сложности в логическом изложении событий. Искажено понимание связи между прилагательными и существительными.

Требования к детям, поступающим в первый класс, очень выросли. Ребёнок должен освоить усложненные и насыщенные разнообразным материалом программы. Особую трудность у детей с общим недоразвитием речи, вызывает обучение чтению и письму, особенно в массовых школах.

Имея первый и второй уровни ОНР, дети не в силах освоить письмо в среде общеобразовательной школы. Дети, имеющие третий уровень ОНР, как правило, приобретают элементарные навыки письма, несмотря на характерные ошибки в развитии грамматического строя, фонетической стороны речи и словарного запаса.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи длительное время не интересуются различными видами ручной деятельности, среди которых рисование, из-за этого у них страдает мелкая моторика рук, запаздывает готовность руки к письму и отмечается общая моторная неловкость. В особенности это может быть заметно на музыкальных занятиях и на занятиях физической культурой, дети отстают в ритме, темпе движений, а также затрудняются при смене движений.

Нарушения дифференцированных движений рук и трудности при выполнении движений по подражанию, зачастую обнаруживаются при выполнении пальчиковых проб. Их выполнение характеризуется либо одновременным выполнением движений, либо медленным темпом.

Р.Е. Левина считает, что уровень речевого развития ребёнка и степень нарушения письменной речи находится в тесной взаимосвязи. Она говорит о том, что нарушения письма связаны с отклонениями в развитии речи как системы, т. е. с отклонениями в фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи [2]. А при тяжелых формах общего недоразвития речи, без систематической работы по формированию устной речи, в течение нескольких лет, дети не в силах овладеть письмом.

Словарный запас имеет серьёзное значение в овладении грамотным письмом. Имея недостаточный объём словарного запаса, ребёнок затрудняется в сопоставлении слов со сходными и различными лексическими значениями, это вызывает трудности в подборе проверочных слов, что может осложнять овладение безударными гласными.

Важную роль в определении готовности ребёнка к обучению грамоте играет его способность к копированию и рисованию. Степень развития мелкой моторики ведущей руки ребёнка определяет скорость и лёгкость формирования письменных навыков.

К проблемам при запоминании начертания букв, усвоения их графем и нарушению формирования чётких звукобуквенных связей, приводит нарушение в различение акустически сходных звуков. Буква остаётся для ребёнка пустым графическим знаком, пока он не выделяет из речи каждый звук, ясно и точно. Ребёнок проходит два этапа в процессе становления языковых представлений:

1 этап: неосознанное освоение правил языка происходит при определённом уровне психического развития. Это называется «языковое чутьё»;

2 этап: метаязыковая деятельность – лишь овладев первым этапом, ребёнок может осознать правила языка.

Для овладения письменной речью, ребёнку нужно осуществить переход на второй этап.

Если при помощи чувства языка нормотипичный ребёнок спонтанно овладевает системой русского языка, то у детей с ОНР оно нарушено [4]. Отечественные авторы отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи, подготовленность к изучению грамоты в несколько раз хуже, чем у нормально говорящих детей [3]. Чаще всего, нарушения письменной речи у детей с общим недоразвитием речи образуются вследствие недоразвития всех компонентов языка.

Детям, нуждающимся в систематических занятиях, по формированию устной речи и подготовке к обучению грамоте, развитию навыков звукового анализа, общей и мелкой моторики, координации движений, необходима систематическая коррекционная работа.

Литература

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.
2. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. 1959. С. 207–252. [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/17_143982_r-e-levina.html (дата обращения: 26.02.2022).
3. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.: Акцидент, 1997.
4. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. [Электронный ресурс]. URL: https://www.defectologiya.pro/biblioteka/kak_pomoch_detyam_kotoryie_ploho_govoryat/ (дата обращения: 26.02.22).
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2008.
6. Фуреева Е.П. Особенности формирования функций фонематической системы у детей // Scientific discussion. 2019. Т. 1. № 38. С. 24–26.

ALEKSANDRA GLADKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

LOGOPEDIC WORK OF TRAINING TO MASTER WRITING OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the issue of training to master writing of the children with general speech underdevelopment. There are characterized the children with general speech underdevelopment. The author describes the peculiarities of training to master writing of the children with general speech underdevelopment.

Key words: children with general speech underdevelopment, writing process, logopedic work, mastering of writing, written speech.

УДК 373.24

О.А. ДУПИНА, Т.А. БОНДАРЕНКО

(dupinaoksana@gmail.com, zhurbina-tatyana@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты анализа научной литературы, посвященной проблеме формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Проектная деятельность рассматривается как эффективное средство их формирования на логопедических занятиях.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, проектная деятельность, дети дошкольного возраста с нарушениями речи, логопедическая работа.

Вопросы формирования коммуникативных умений дошкольников являются чрезвычайно актуальными в практике современной логопедии [1, 3, 4, 12].

По утверждению ученых, именно коммуникативные умения являются определяющими в способности ребенка осваивать окружающий мир, овладевать способами мышления [7, 9, 11, 13]. Онтогенетически обусловлено развитие речи в различных (сменяющихся) видах деятельности, возникновение новых задач (познавательных, регулятивных и др.), для решения которых необходима качественная речевая коммуникация. Таким образом, можно утверждать, что происходит одновременное формирование структурных элементов коммуникативной компетентности. Речь идет о языковой способности (фонетический, лексический, грамматический уровни), текстовой деятельности (монолог), интеракции (диалог), правилах прагматики [5, 6].

Потребность в общении ребенка имеет тенденцию к росту, количественному накоплению и качественному развитию у коммуникативных умений (расширяется количественный состав лексических единиц, усложняется структура предложений, совершенствуются текстовые умения).

К 7 годам у детей совершенствуются умения, способствующие структурному (начинать и завершать высказывание (рассказ), придерживаться определенной темы и т. д.) и смысловому аспектам (раскрывать основную мысль, осуществлять отбор лексики и т. д.), оформлению высказываний в определенной форме.

К наиболее значимым для детей указанной категории коммуникативным умениям ученые относят:

1. умения, связанные с восприятием: выслушать собеседника; понять и учитывать его эмоциональное состояние;
2. умения, связанные с возможностью ориентации в ситуации: учитывать и понимать мнение собеседника;
3. умения, связанные с возможностью воспроизведения: согласование собственного мнения (действия) и их корректировка с потребностями партнера;
4. умения, связанные с самим участием в коммуникации [5, 7].

О.В. Дыбина четко формулирует показатели (критерии) оценки сформированности коммуникативных умений старших дошкольников:

- 1) правильное понимание эмоционального состояния партнера по коммуникации;
- 2) способность оценить настроение партнера по вербальным и паралингвистическим средствам;
- 3) способность выслушать собеседника;
- 4) уважительное отношение к мнению партнера по коммуникации;
- 5) способность к выстраиванию коммуникации со сверстниками, соотнесение собственных желаний с интересами других, участие в коллективных делах и способность оказать помощь;
- 6) способность коммуницировать без ссор, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях;
- 7) способность получать необходимую информацию в ситуации общения [5].

В формировании коммуникативных умений дошкольников эффективным средством является проектная деятельность. Педагогический проект позволяет развивать у указанной категории детей умения анализировать, сравнивать и обобщать явления окружающей действительности; формулировать выводы; развивать мышление, воображение и память; развивать навыки сотрудничества в совместной познавательной-поисковой и исследовательской деятельности; способствует преодолению имеющихся у ребенка особенностей развития [11].

Метод проектов позволяет организовать поэтапную последовательность деятельности детей [4, 8, 10]. Необходимо отметить, что проектная деятельность в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР имеет свою специфику. Прежде всего, она состоит в том, что на всех без исключения этапах проектной деятельности детей участвует учитель-логопед.

Так, на этапе погружения в проект учитель-логопед совместно с воспитателем формулирует цель, задачи, формы реализации с учетом особенностей речевой функции старших дошкольников. Сроки выполнения проекта также согласуются.

На этапе обозначения проблемы для педагогического проекта, учитель-логопед и воспитатель осуществляют совместный отбор наиболее интересной, при этом значимой и доступной по состоянию речи старших дошкольников с ТНР. Специалисты учитывают, что при рассмотрении проблемы ребенку потребуется обосновать свою позицию, сначала спрогнозировать, а позднее объяснить полученный результат [4].

На этапе организации деятельности создаются условия для самостоятельной деятельности старших дошкольников с ТНР: вариативный поиск путей решения обозначенной проблемы; проговаривание четкого плана работы (подбор возможных помощников, доступных средств и т. д.). Учитель-логопед направляет деятельность детей, помогает в подборе необходимой лексики, составлении плана, предлагает книги по теме проекта, которые можно прочитать с родителями.

На этапе подведения итогов проектной деятельности учитель-логопед помогает каждому старшему дошкольнику с ТНР, принимавшему участие в проектировании, подготовить монолог как элемент защиты педагогического проекта.

Заключительным является этап презентации результатов проекта. Роль учителя-логопеда на данном этапе сводится к грамотной оценке полученных результатов: необходимо отметить и зафиксировать даже самые незначительные успехи каждого обучающегося не в сравнении с другими детьми, а в сравнении с ним самим на более ранних этапах коррекционно-логопедической работы. Также отмечается любое улучшение качества речевой функции, сформированность коммуникативных умений, завершенность проекта, старание, умение осуществлять работу, доводить начатое дело до конца.

Необходимо специально отметить важность работы с родителями при формировании коммуникативных умений дошкольников средствами проектной деятельности. Совместная работа над проектом ребенка с ТНР и его родителей является прекрасной возможностью для организации эффективной коммуникации со взрослыми, формирования партнерских отношений [2].

Таким образом, проанализировав научную литературу, посвященную проблеме формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи, мы пришли к выводу, что проектная деятельность рассматривается учеными и практиками как эффективное средство формирования указанных умений на логопедических занятиях.

Литература

1. Арушанова А.Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2001. № 5. С. 51–61.
2. Бондаренко Т.А., Москова Т.В. Опыт организации работы логопеда с родителями, воспитывающими ребёнка с нарушением речи // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 32. С. 138–145.
3. Бондаренко Т.А., Федосеева Е.С. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2015. № 9-10(104). С. 88–91.
4. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. М.: Центр педагогического образования, печ., 2012.

5. Дыбина О.В. [и др.]. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2013.
6. Козырева О.А., Дьякова Н.И., Васильева О.Н. [и др.]. Обзор инклюзивных образовательных технологий // Стандарты и мониторинг в образовании. 2019. Т. 7. № 4. С. 9–14.
7. Краева А.А. Особенности формирования учебного диалога у детей шести–семи лет в образовательном процессе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8-1(62). С. 186–189.
8. Левшина Н.И. Роль проектной деятельности в речевом развитии дошкольников // Дошкольная педагогика. 2014. № 8(103). С. 12–15.
9. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. [и др.]: Питер, 2009.
10. Морозова Л.Д. Что такое «детское проектирование» // Ребёнок в детском саду. 2009. № 5. С. 9–11.
11. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 214–218.
12. Развитие общения у дошкольников, характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1974.
13. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / под ред. О. В. Дыбиной [и др.]. Тольятти: ТГУ, 2009.

OKSANA DUPINA, TATYANA BONDARENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THEORETICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS
OF PRESCHOOL CHILDREN BY THE MEANS OF PROJECT ACTIVITIES**

The article deals with the results of the analysis of the scientific literature, devoted to the issue of the development of the communicative skills of the children of preschool age with speech disorders. The project activity is considered as an effective tool of their development at the logopedic classes.

Key words: communication, communicative skills, project activities, children of preschool age with speech disorders, logopedic work.

УДК 376

В.С. ЕРЕМЕЕВА

(rakhmatulina.veronika97@mail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ*

Акцент сделан на результатах практического исследования наглядно-образного мышления детей, у которых диагностирована задержка психического развития, готовящихся к школьному обучению.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, психическое развитие, дошкольники, дошкольное образовательное учреждение, подготовка к школе, демонстрационные методы, иллюстративные методы, видеометоды.

Одной из важных задач гармоничного развития ребенка, находящегося в дошкольном возрасте, является активизация мышления и его компонентов. Познавательный процесс очень важен для дошкольников, т. к. он определяет дальнейший путь совершенствования каждого из детей в этот возрастной период. Развитием наглядно-образного мышления интересовались такие ученые: Л.С. Выготский, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Г.А. Урунтаева, В.И. Ядэшко и др. [2, 6, 9]. Проблему развития мышления у детей с задержкой психического развития рассматривали многие выдающиеся психологи и педагоги, в числе которых А.И. Блинова, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, Е.М. Мастюкова, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, М.С. Певзнер, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф и др. [2, 9, 10].

Процесс совершенствования наглядно-образного мышления дошкольников, имеющих задержку психического развития, становится основой для развития мышления и его форм. Построение комплекса занятий, которые будут помогать совершенствовать мышление детей данной категории, основывается на использовании логического мышления, а также понимания более привычных вариантов мышления, сформированных ранее, а именно – наглядно-действенного и наглядно-образного. Вопросы мышления дошкольников с задержкой психического развития широко представлены в специальной литературе, но при этом имеется недостаточное количество разработанных программ, имеющих развивающую и коррекционную направленность.

В настоящее время существует противоречие, которое связано с тем, что период дошкольного возраста является наиболее продуктивным для развития наглядного мышления, но при этом среди научных источников существует недостаточная проработанность коррекционного и развивающего направления, способствующего повышению уровня наглядно-образного мышления. Отсутствие единой и исчерпывающей программы создает трудности в реализации деятельности с детьми, имеющими проблемы в развитии психики.

Проблема исследования заключается в изучении сущности, различных методов, средств, с помощью которых осуществляется совершенствование наглядно-образного мышления при школьной подготовке у дошкольников с задержкой психического развития.

Данная проблема была положена в основу проведенного исследования, по теме исследования: «Развитие наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе».

Объект исследования: развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: совершенствование наглядно-образного мышления во время подготовки к школьному обучению детей с задержкой психического развития.

Цель исследования заключалась в теоретическом изучении и практической реализации процесса последовательного совершенствования наглядно-образного мышления при подготовке к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития.

* Работа выполнена под руководством Цой А.И., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

На основании вышесказанного были разработаны задачи исследования:

1. Дать характеристику имеющимся психологическим и педагогическим особенностям и проблемам развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития во время подготовки к школе;
2. Дать исчерпывающий анализ особенностей организации деятельности по обеспечению совершенствования наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста, страдающих проблемами психического развития во время подготовки к школьному обучению.
3. Определить уровень наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе.
4. Организовать практическую реализацию опытно-экспериментальной работы, связанной с совершенствованием наглядно-образного мышления в процессе школьной подготовки с дошкольниками, с диагностируемыми проблемами психического развития.

Гипотеза исследования: наглядно-образное мышление у детей с задержкой психического развития в процессе подготовки к школе будет развиваться эффективнее, если в основу коррекционно-развивающей работы будет положен принцип наглядности, реализуемый в том числе и с использованием ИКТ.

Логика исследования структурирована в соответствии с последовательным решением вышеизложенных задач.

Решая первую задачу исследования, проводился анализ различной психологической, социальной, психологической по проблеме исследования. Изучение специфики развития наглядно-образного мышления занимались Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гуров, Т.В. Егорова, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.А. Люблинская, Р.С. Немов, Т.Д. Пускаева, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, У.В. Ульянкова и т. д. [6, 8, 9].

Термин «задержка психического развития» означает слабовыраженные отклонения в психическом развитии. Его ввели в употребление Э. Крепелин [1] и В.И. Лубовский [3].

Рассматривая детей с задержкой психического развития как особенную группу, следует отметить, что у данной категории детей существуют проблемы в развитии аналитической и синтетической деятельности, из-за чего у них наблюдаются сложности при переключении внимания, им сложно обобщать ряд предметов, находить общее и различное, и в целом их темп мышления значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей. В связи с этим, у детей с задержкой психического развития наблюдаются общие нарушения речи. С точки зрения развития наглядно-образного мышления известно, что при выполнении ряда заданий, дошкольники с задержкой психического развития не умеют применять ранее полученный опыт, не могут учиться, опираясь на прошлые ошибки, имеют довольно низкую учебную мотивацию, у них возникают значительные трудности при соединении слова и образа [5].

Основным фактором, который сопровождает дошкольников, имеющих задержку психического развития, является именно отставание в развитии мышления, которое затрагивают все структурные компоненты мыслительного процесса:

- низкая мотивация, сниженная познавательная активность, нежелание перенапрягаться в интеллектуальном плане;
- неумение ставить и достигать целей, планировать деятельность, опираясь на ошибки;
- несформированность операционного компонента: синтеза, анализа, абстрагирования, сравнения и обобщения;
- нарушение динамичности мыслительных процессов [3].

Опираясь на разницу в мышлении, следует распределить дошкольников с задержкой психического развития на три группы:

первая группа: те, кто имеют нарушения психогенного происхождения. Для них характерны проблемы с развитием мышления и пониженной познавательной активностью;

вторая группа: те, кто обладают инфантилизмом, соматогенной формой нарушения либо имеют легкую форму выраженности проблемы психического развития при церебрально-органическом генезе. Для них характерно неравномерное проявление познавательного интереса и активности, а также нестабильной продуктивности при выполнении заданий.

третья группа: те, кто имеют пониженный уровень продуктивной деятельности, а также почти полное отсутствие активности [1].

Опираясь на литературные источники, следует отметить, что структурно процесс развития данного вида мышления состоит из трех взаимосвязанных этапов:

- составление наглядно-образного плана и перенос практического опыта из образца в собственную деятельность;
- установление причинно-следственных связей между элементами деятельности и образцом;
- детальное рассмотрение объектов и выделение конкретных деталей [5].

Таким образом, обращаясь к анализу психолого-педагогической литературы, подчеркнем, что в основе ЗПР находится взаимодействие между биологическими и социальными факторами, которые состоят в едином комплексе. На основании вышесказанного выявлена приоритетность мыслительных процессов перед другими, и поэтому необходимо проводить коррекционные мероприятия.

Решая вторую задачу исследования, опираясь на изучение особенностей организации деятельности по обеспечению совершенствования мышления у детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития во время подготовки к школьному обучению, мы определили, что наглядно-образное мышление будет развиваться эффективнее, если задействовать в процессе коррекционной деятельности техники и технологии художественно-творческой и игровой деятельности. Важными способами развития наглядно-образного мышления являются: игры, способствующие развитию всех компонентов мышления: игры на сравнение предметов; игры на выделение общего признака; выбор «четвертого лишнего»; игры на установление причинно-следственных связей; игры-ситуации с применением родовых понятий и обобщающих слов; игры на изучение величины предметов, игры-загадки, игры-предположения и т. д. [7].

Решая третью задачу исследования, была организована опытно-экспериментальная работа. Изучив теорию, потребовалось изучить имеющийся уровень наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР в процессе подготовки к школе.

Исследование организовано на базе МДОУ «Детский сад № 337» Ворошиловского района Волгограда. В исследовании участвовали дети дошкольного возраста с диагнозом «задержка психического развития». В практической работе обследованы 10 детей 5–6 лет с данным нарушением. Методики проводились индивидуально с каждым ребёнком.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в определении актуального уровня наглядно-образного мышления при подготовке к школьному обучению у дошкольников, имеющих трудности с психическим развитием.

Для реализации цели нами были подобраны следующие диагностические методики:

1. «Что здесь лишнее?» (автор Р.С. Немов) [6];
2. «Цветные прогрессивные матрицы» (автор Дж. Равен) [12];
3. Тест Векслера (детский вариант). Субтест последовательность картинок. «Последовательность картинок» (автор Д. Векслер) [11].

В ходе констатирующего этапа получены следующие результаты: среди респондентов, было выявлено, что средний уровень (50%) и низкий уровень (50%) в равной степени доминируют в данной группе испытуемых. Высокий уровень на констатирующем эксперименте не выявлен. Таким образом, была подтверждена необходимость проведения формирующего эксперимента, чтобы повысить показатели развития мышления у данной группы возрастной группы, имеющей особенности психического развития.

Решая четвертую задачу исследования, организован формирующий эксперимент. Разработаны и апробированы 8 занятий для коррекции мышления дошкольников в процессе подготовки к школе. На занятиях детям предлагались наглядные методы: демонстрационные (рассмотрение живых объектов, их копий); иллюстративные (карточки, рисунки); видеометоды (презентация, мультфильм). Другими использованными методами стали: сюжетно-ролевая игра, беседа, дидактические игры, составление рассказов по сюжетным картинкам.

В данном случае, педагог руководствовался процессом формирования наглядно-образного мышления, который невозможен без создания полноценных, конкретных, ярких образов, которые должны были не только заинтересовать детей с задержкой психического развития, но и способствовать коррекции их нарушения. В программе, рассчитанной на четыре недели, была предложена игровая форма занятий; все занятия строились на принципе постепенного усвоения материала; в программе были учтены индивидуальные, возрастные и иные особенности данной категории детей, а также использованы различные наглядные методы.

На контрольном этапе исследования повторно использовались те же методики, что и проводились на констатирующем эксперименте. Рассмотрим результаты, полученные с помощью диагностических методик на изначальном этапе по изучению уровня наглядно-образного мышления при подготовке к школьному обучению у детей с задержкой психического развития.

На основании полученных результатов отметим, что больший процент детей с нарушением психического развития находятся на среднем уровне (в 60% случаев). На высоком уровне находятся 30% испытуемых, что на 30% выше прошлого показателя, а на низком уровне находятся всего 10% испытуемых (что на 40% ниже показателя констатирующего эксперимента). После проведенной работы на формирующем эксперименте, дошкольники с задержкой психического развития показали более высокие результаты по развитию мыслительных процессов. У дошкольников, участвующих в исследовании, повысился уровень анализа и синтеза, они стали лучше обобщать и классифицировать, используя наглядный материал, а также устанавливать причинно-следственные связи.

Подводя итог исследования, делаем вывод, что после проведения комплекса взаимосвязанных между собой занятий, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития повысился уровень развития мыслительных процессов, однако акцент сделан именно на наглядно-образном мышлении. Учитывая, что в каждое занятие были включены различные наглядные средства, именно их разнообразие и нестандартность подачи материала расширили возможности для данной категории дошкольников в процессе подготовки к школе. Таким образом, организованная совокупность занятий способствовала повышению уровня наглядно-образного мышления у дошкольников в процессе подготовки к школе, что подтверждается положительными результатами развития. Выдвинутая гипотеза была подтверждена.

Литература

1. Бабкина Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 2. С. 16–22.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
3. Иванов М.В., Фунтикова Е.В. Наглядно-действенное мышление у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития резидуально-органического генеза // Социальные и гуманитарные науки. 2019. № 1(3). С. 587–592.
4. Крамаренко А.Р., Черепкова Н.В. Наглядно-образное мышление у детей с задержкой психического развития // Студенческий научный форум: материалы VI Междунар. студен. науч. конф. [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001473> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Назарова О.Н. Особенности наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития различного генеза // Молодой ученый. 2017. № 7(141). С. 551–555. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/141/39643/> (дата обращения: 10.03.2022).
6. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. М.: ВЛАДОС, 1999.
7. Неретина Т.Г. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2004.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
10. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2005.
11. Тест Векслера (детский вариант). Субтест последовательность картинок. [Электронный ресурс]. URL: <https://webdissertation.com/voznrastnaya-psihologiya/test-vekslera-detskiy-variant-subtest-115657.html> (дата обращения: 10.03.2022).
12. Цветные прогрессивные матрицы. [Электронный ресурс]. URL: https://psylab.info/Цветные_прогрессивные_матрицы (дата обращения: 10.03.2022).

VERONIKA EREMEEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING OF CHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION IN THE PROCESS OF TRAINING FOR SCHOOL**

*The article deals with the results of the practical study of visual and imaginative thinking of children
with mental retardation, who are training for school.*

*Key words: visual-imaginative thinking, mental development, preschoolers, preschool educational institution,
training for school, demonstrational methods, illustrative methods, video methods.*

УДК 376.3

А.К. КИНЯПИНА
(*anneyaru@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ*

Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями средствами арт-терапии.

Ключевые слова: развитие мышления, словесно-логическое мышление, речевые нарушения, младшие школьники, арт-терапия.

Под понятием «мышление» авторы понимают высший познавательный психический процесс, который связывает действительность и явления внешнего мира. Одним из видов мышления является словесно-логическое, которое помогает человеку решать задачи с помощью логических рассуждений, а также понятий и словесных абстракций, для владения которыми у детей должны быть развиты разнообразные логические навыки – анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификации, абстрагирование и т. д. Следовательно, вопрос о развитии словесно-логического мышления у детей младших классов в настоящее время стоит очень остро. Трудности в развитии мышления таких детей вызывают и трудности в общении, социализации, замедляют развитие их интеллекта. Задача педагога заключается в формировании у детей самоконтроля над своим звукопроизношением, развитии воображения, фантазии и наглядно-образного мышления.

У детей с нарушениями речи словесно-логическое мышление влечет за собой несформированность наглядно-образного мышления. У таких детей снижена и вербальная память. Видя перед собой предметы, дети не могут понять, как они связаны между собой. Также недостаточным является уровень знаний об окружающей действительности – все это тормозит общее развитие, мотивацию к познанию мира. Все это вызывает у ребенка отсутствие желания участвовать в различных видах деятельности – дети не хотят выполнять задания, им не интересен результат, самоорганизация у них находится на низком уровне.

Словесно-логическое мышление характеризуется такой связью слов в систему, которая позволяет человеку совершать логические связи и операции. Замедление темпа интеллектуального развития у детей с нарушениями словесно-логического мышления также является одной из значительных проблем. В работах В.А. Варянен, Р.А. Власовой, Н.Л. Коломинского, Ж.И. Намазбаевой, П.А. Чубаровой и других авторов подчеркивается, что усвоение грамматического строя и словарного запаса проходит успешно, когда ребёнок сопоставляет слово, слышимое им, и связывает его со значением, отнесённостью к предметам и действиям [3, 5, 8, 13]. Следовательно, речь формируется в тесной взаимной связи с развитием мыслительных процессов.

Таким образом, проблема особенности развития словесно-логического мышления у детей, имеющих речевые патологии актуальна на сегодняшний день, т. к. от того, насколько хорошо развита структура мыслительного процесса у ребёнка, зависит его дальнейшее развитие (интеллектуальное и пр.), а также возможности взаимодействия со сверстниками и внешним миром в целом.

Объект: словесно-логическое мышление у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Предмет: процесс развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями посредством арт-терапии.

* Работа выполнена под руководством Цой А.И., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Цель: теоретически изучить и практически реализовать процесс развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями средствами арт-терапии.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста в трудах отечественных и зарубежных учёных;
2. Рассмотреть возможности арт-терапии в формировании словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями;
3. Провести диагностику уровня словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями;
4. Реализовать опытно-экспериментальную работу по развитию словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями средствами арт-терапии.

Гипотеза: процесс развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями будет успешнее, если:

- описать критерии особенностей словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями;
- создать специальные условия для целенаправленного развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями;
- качественно и количественно представить результаты диагностики развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Логика нашего исследования была построена в соответствии с последовательным решением задач.

Решая первую задачу исследования, мы сделали вывод: данные изученных психолого-педагогических исследований позволяют сделать вывод о том, что мышление как восприятие мира, память, воображение является одной из форм человеческого познания. Если ребенок не обладает способностью анализировать, обобщать информацию в младшем возрасте, то в дальнейшем для него затруднено познание окружающего мира и освоение учебных процессов [6]. Дети в процессе обучения в школе обучаются, прежде всего, управлять способностью мыслить логически, сравнивать объекты между собой. Знания, которые передает педагог детям во время уроков, способствуют развитию у них мотивации к познанию нового. Многие исследователи (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.) в своих трудах говорили о том, что для развития мышления младших школьников необходимо организовывать такую развивающую работу, которая будет проводиться систематически из урока в урок на протяжении всего обучения [4, 15]. Мыслить логически – значит обладать способностью выделять и понимать закономерности разных явлений, предметов, уметь выдвигать гипотезы и делать выводы.

Решая вторую задачу исследования, мы на основе данных психолого-педагогических литературы определили, что дети, у которых наблюдаются речевые нарушения, обладают в основном сниженной работоспособностью. Для них трудно найти логику и причинно-следственные связи, построить логически завершенное высказывание. Таким детям также трудно объединить предметы в одну обобщенную группу, динамик речи у таких детей снижена по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В связи с этим необходимо коррекционная работа, которая обычно содержит игровые методы, специальные упражнения, направленные на сравнение. Дети в процессе такой работы учатся выявлять соответствия, объяснять их, строить логические высказывания. Вместе с тем, необходимо обратить внимание, что словесно-логическое мышление неразрывно связано и с воображением, памятью, навыками поведения. Однако, как показывает практика, в современном мире применение лишь традиционных приемов коррекции тех или иных особенностей детей является недостаточным. Один из действенных способов работы в рассматриваемом нами случае – это методы арт-терапии. При активном использовании возможностей различных видов искусства и арт-терапии можно достичь необходимых результатов гармоничного становления и развития словесно-логического мышления у младших школьников [10]. Арт-терапия помогает заинтересовать детей в участии в разных видах деятельности – например, в рисовании пальцами и разными предметами за счет формирования благопри-

ятного эмоционального фона, расслабления. Развивается и память детей, т. к. происходит закрепление образов разных предметов и явлений. Используя различные подходы в арт-терапии, педагог настраивает детей на использование в процессе той или иной деятельности и игрового подхода к решению задачи, что повышает как умственную, так и речевую активность. Происходит и концентрация внимания, развивается усидчивость, заинтересованность детей в достижении результата и доведении начатого дела до конца.

Решая третью задачу исследования, мы организовали опытно-экспериментальную работу. Результаты теоретического исследования показали необходимость проведения диагностики с применением заранее подобранных нами методик, чтобы определить, каков уровень развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Исследование проводилось на базе МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 22 “Волгорята”». В исследовании участвовали дети – ученики 2 класса от 8 до 9 лет с общим недоразвитием речи, в количестве 10 детей. Исследование было необходимо для того, чтобы составить далее план коррекции, опираясь на средства арт-терапии.

Нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Понимание сюжетной картины» (В.М. Блейхер, И.В. Крук) [2];
2. Методика «Узнавание конфликтных изображений-нелепиц» (А.Р. Лурия) [7];
3. Методика «Подбор парных аналогий» (У.О. Гордон) [17].

Мы исследовали выбранную группу детей по данным методикам и выявили, что у 4 ребят (Анастасия, Иван, Дарья и Лада) средний уровень осмысления изображения и сформированности речемыслительной деятельности, особенностей зрительного гнозиса и возможности критического анализа. У 6 ребят (Леонид, Артём, Елена, Сергей, Демид и Ульяна) был выявлен низкий уровень исследуемого типа мышления. Отметим, что детям плохо удавалось связывать явления между собой, объединять признаки объектов. Дети путались, часто молчали и не реагировали на помощь и наводящие вопросы. Большие затруднения у детей вызвало задание на описание картинки: дети не могли сформулировать свою мысль, составить связный рассказ, называли в основном отдельные предметы и соединяли их в словосочетания.

При поиске чего-то необычного на картинке дети долго думали и внимательно изучали картинку, которые находились перед ними. Почти всем детям требовалась подсказка педагога и наводящие вопросы. Подбирая пары к словам не все дети с удовольствием приступили к заданию – многим интереснее было рассматривать картинки, чем работать со словами. Дети не сразу понимали, что необходимо сделать, требовались повторные объяснения. Также объяснить, почему они образовали данную пару, представлялось для них сложным. Многие дети выполняли задания вяло, без интереса, не стремились к тому, чтобы успешно завершить задание.

Анализируя результаты тестирования, мы сделали вывод, что в данной группе детей с общим недоразвитием речи необходимо разработать коррекционную программу, которая будет направлена на развитие у детей исследуемой группы словесно-логического мышления. Для этого мы опирались на рекомендации, данные педагогами-психологами.

Решая четвертую задачу исследования, на формирующем этапе эксперимента мной и учителем-логопедом на МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 22 “Волгорята”». В основу данной коррекционной программы легли разработки Т.Н. Филютиной, К.Е. Выжлаковой, Н.А. Мироновой, К.С. Харинной, Н.С. Федоровой «Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ», а также таких авторов как Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева [1, 12].

Исходя из целей программы, мы составили тематический план, включающий 12 занятий, направленных на закрепление у детей понятий классификации, обобщения. Занятия, разработанные нами, включали в себя задания на объединение предметов по их свойствам и признакам, задания на выявление противоположностей в событиях, составление описания с использованием слов-подсказок.

С помощью комплекса занятий дети учились выявлять одинаковые последовательности, рассуждать о признаках предметов, выделять отдельные признаки в группы. Задачами данного этапа исследования также являлось закрепление ориентировки в пространстве и понимание временных рамок своей деятельности, расширение у детей запаса представлений об окружающем мире, а также расширение объема правильно произносимых существительных, и обогащение экспрессивного словаря наиболее употребляемыми словами – антонимами и синонимами.

Программа содержала в себе следующие блоки: кинезитерапия, изотерапия, измаготерапия. Занятия содержали упражнения на сравнение длины, цвета и объема, составление рассказов с описанием характеристик предмета или явления, упражнение на определение форм и контуров.

Большинство детей были вовлечены в процесс игр и упражнений, с удовольствием участвовали, проявляли интерес и не отвлекались. Игры проходили в дружеской непринужденной обстановке, дети старались выполнять задания и подходить к ним творчески с помощью педагога.

После проведения исследования по вышеуказанным методикам, мы выявили, что количество детей, находящихся на высоком уровне, выросло на 30%. Также на 20% вырос показатель по среднему уровню. Проценты по низкому показателю стали меньше на 50%. Можно сделать общий вывод, что общий уровень вырос на у 90% испытуемых детей. Было замечено, что на контрольном этапе эксперимента дети старались самостоятельно справиться с заданием, стремились выполнить его, охотно принимали помощь педагога, если она требовалась, старались самостоятельно отвечать на вопросы. Иногда дети отвлекались, но объясняли, что они устали или хотят выполнить другое задание, делились своим выбором, старались объяснить свои действия.

В заключении проведенной нами работы отметим, что программа, разработанная совместно с учителем-логопедом, является по итогу эффективной. В программу были включены арт-терапевтические средства. Методы арт-терапии помогают развивать тактильную чувствительность, мелкую моторику рук, которая связана с мышлением и речью детей. Разнообразные занятия с применением разных упражнений и методов помогают детям вовлекаться в коррекционный процесс, меньше отвлекаться, стремиться выполнить задание верно. Арт-терапия также помогает формировать у детей работоспособность и закреплять навыки правильного звукопроизношения. Работа педагога с детьми также должна нести в себе динамичность и учитывать актуальный уровень развития мышления детей на данном возрастном этапе. Следовательно, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, верна и деятельность с использованием арт-терапии способствует более успешному развитию словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова [и др.]. М.: Academia, 2001.
2. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Клиническая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
3. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд. М.: Просвещение, 1973.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Новая шк., 1996.
5. Коломинский Я.Л. Психология общения. М.: Знание, 1974.
6. Лазарева О.А. Обогащение словаря младших школьников с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 6(10). С. 36–39. [Электронный ресурс] URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1472546589.pdf> (дата обращения: 07.01.2022).
7. Лурия А.Р. Основы психологии: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. 8-е изд. М.: Академия, 2013.
8. Намазбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. Алма-Ата: КазПИ, 1985.
9. Пушкарева И.М. Методы развития словесно-логического мышления у детей школьного возраста с ЗПР // Дефектология. 2015. № 4. С. 85–88.
10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога образования. М.: АСТ, 2011.
11. Савенков А.И. Развитие логического мышления: 6–7 лет. М.: Академия развития, 2004.
12. Филютина Т.Н., Выжлакова К.Е., Миронова Н.А. [и др.] Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ // Вестник Шадрин. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(39). С. 132–142.

13. Чубаров П.А. Развитие самооценки у умственно отсталых школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1987.
14. Щукина Ю.Т. Словесно-логическое мышление при задержке психического развития // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 74–77.
15. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
16. Яшкина Р.И. Развитое словесно-логическое мышление как условие успешного обучения в школе // Педагогика. 2015. № 3. С. 41–45.
17. Gordon W.J.J. Synectics: the development of creative capacity. N.Y.: Harper and Row, 1961.

ANNA KIPYANINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF VERBAL REASONING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH SPEECH DISORDERS BY THE MEANS OF ART THERAPY**

*The article deals with the results of pilot testing aimed at the development of verbal reasoning
of younger schoolchildren with speech disorders by the means of art therapy.*

*Key words: brain building, verbal reasoning, speech disorder,
younger schoolchildren, art therapy.*

УДК 376.3

С.А. КУДРИНА, А.Р. КАЛАШНИКОВА
(svkd@ramber.ru, kalashnikova41@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Количество младших школьников с нарушениями письменной речи, в частности дисграфией, увеличивается с каждым годом. Разнообразие причин нарушений и их проявлений – основные черты патологии в настоящее время. Для коррекции дисграфии требуется использование технологий с одновременным использованием различных методик и с обязательным участием целого ряда специалистов-педагогов и членов семьи.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, технология коррекции, направления коррекционного педагогического воздействия, рекомендации родителям.

Причины нарушения письменной речи и способы их коррекции уже давно находятся в сфере внимания специалистов. На современном этапе проблема коррекции нарушений письма стоит особенно остро, т. к. сочетание целого ряда причин привело к тому, что в настоящее время многие учащиеся младших классов общеобразовательных школ страдают дисграфией, среди них есть, в том числе, и дети с общим нарушением речи. Конечно, одной из значимых причин возникновения ошибок в письменной речи у детей является изменение образа жизни современного человека. Повысился ритм жизни, увеличился информационный поток на каждого индивидуума, с раннего возраста детей приобщают к пользованию гаджетами. Меняются программы образования, а детей с нарушением письменной речи с каждым годом становится всё больше.

Традиционно дисграфию в практике коррекции нарушений письменной речи определяют как стойкую неспособность овладения навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого. развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха. Кроме того, и частичное нарушение процесса письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций тоже могут определить как дисграфию. В целом, при различных подходах к явлению нарушений письменной речи должно соблюдаться основное условие: ошибки на письме должны быть стойкими, и проявляться на фоне сохраненных интеллекта, зрения и слуха.

Столь же разнообразными являются и классификации дисграфии разными авторами. Выделяются нарушения на разных этапах возникновения письменной речи. Бесспорна связь безошибочного письма со стойкостью и правильностью сформированных у ребенка артикулем, фонем, кинем и графем. Так же бесспорна важность аналитико-синтетической деятельности и лексико-грамматического строя речи у ученика. Следует признать, что в настоящее время все чаще встречаются смешанные формы дисграфии, когда у одного ученика выявляются признаки поражения разных аспектов письменной речи. И коррекцию дисграфии в таком случае необходимо проводить комплексно, с использованием целого спектра педагогических приемов воздействия [2]. Однако даже в рамках существующих методик коррекции нарушений письменной речи возможны варианты их использования с расстановкой «акцентов» логопедической работы. Так, в случае если у ребенка выявлены большей частью ошибки, связанные с неполноценным различением звуков, возможно проводить больше времени по развитию фонематического слуха. В случае смешения на письме сходных по написанию букв – проводят больше занятий по обучению ребенка ориентироваться в своем теле, пространстве и времени, а также по формированию у ребенка стойкого образа буквы различными способами. Все занятия должны проводиться с учетом личностных особенностей, интересов и скорости усваивания материала учеником.

Необходимо отметить психологические особенности ребенка – дисграфика. Как правило, это дети, смирившиеся с ситуацией своего неуспеха. Их искреннее старание не привело к улучшению успеваемости. Часто повышенный объём работы ведёт лишь к столь же повышенной утомляемости. В случае непонимания родственниками и учителями сути проблемы, ребенка обвиняют в нежелании исправиться, в лени и умственной неполноценности.

Для успешного устранения ошибок письма у младших школьников с ОНР необходимы специальные технологии в рамках коррекционно-педагогического воздействия. Бесспорным является тот факт, что необходимо принимать во внимание особенности каждого ученика: его сильные и слабые стороны, вероятные причины появления у него дисграфии, частотность и виды различных видов ошибок. Однако неоспорим и тот факт, что занятия с ребенком только в условиях школьного логопункта вряд ли позволят быстро и эффективно решить его проблемы. Для полноценной коррекции нарушений письменной речи должны объединить усилия и логопед, и классный педагог, и детский психолог, и социальный педагог, и, конечно, родственники ученика. Насколько многогранна проблема, настолько же разносторонней должно быть и её решение.

В рамках предложенной нами технологии коррекции дисграфии работа должна вестись по следующим направлениям педагогического воздействия.

В условиях логопункта школы проводятся индивидуальные и подгрупповые занятия. Главной задачей школьного логопеда является устранение существующих у ребенка дефектов в устной и письменной речи, а также помощь в усвоении общеобразовательных программ. На этих занятиях работа ведётся по нескольким направлениям, с акцентом на наиболее страдающее звено в механизме письменной речи. Со всеми учениками отрабатываются задания на развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов, устранение дефектов звукопроизношения, проводятся упражнения по улучшению координации во времени и пространстве, задания по разбору слоговой структуры слова и словообразованию (морфемный анализ и синтез), обогащение лексикона учащихся, уточнение и закрепление синтаксических и грамматических правил [4].

Для успешной коррекции дисграфии крайне важным являются понимание проблемы и готовность помочь со стороны классного руководителя. Детям с дисграфией требуется больше времени на написание диктантов в сравнении со сверстниками без патологии. В случае, если ребенок-дисграфик не успевает за классом при выполнении письменных заданий, желательно дать ему отдельное упражнение. По возможности, таких детей не следует вызывать к доске для ответа для того, чтобы не приводить ребенка к ситуации несостоятельности перед всем классом. Кроме того, следует учитывать, что дисграфия – стойкое нарушение, которое не может быть скорректировано в течение нескольких месяцев. Как правило, логопедические занятия по коррекции этого нарушения письменной речи продолжают в течение всей учебы ребенка в начальной школе. Такая длительная систематическая работа требует и от ребенка, и от логопеда, и от учителя начальных классов, и от родителей терпения, скрупулезности, внимания. Всем участникам этой коллективной работы надо быть готовыми к тому, что успеха придется добиваться долго. Любой прогресс в нормализации письменной речи учащегося с дисграфией следует подчеркивать, положительно отмечать. Таких детей надо чаще хвалить, даже за маленькие победы. Для проверки работ по возможности должны использоваться ручки разных цветов. Рекомендации по работе с детьми-дисграфиками классному руководителю предоставляет педагог-логопед.

В адаптации ребенка в школьной и внешкольной деятельности требуется помощь социального педагога. Работа по развитию мотивации, внимания, вовлечение во внеклассные мероприятия (к таким мероприятиям по возможности привлекаются и члены семьи ученика) – вот лишь часть из направлений работы этого специалиста.

Обязательно участие в коррекционной деятельности педагога – психолога. Как уже упоминалось, дети-дисграфики живут в постоянной ситуации «неуспеха». В исследованиях Г.М. Криницыной отмечена более выраженная психическая нестабильность у таких детей, заторможенность процесса овладения и обработки информации [6]. Повышение эмоционального настроя и мотивации для учебной

деятельности – важная, но не единственная часть работы школьного психолога. Сложности с коммуникацией внутри социальных групп приводит к серьёзным психологическим проблемам [1, 8]. Кроме того, в рамках индивидуальных и групповых занятий делается упор на развитие зрительного восприятия, произвольного внимания и памяти.

Невозможно справиться с нарушениями письменной речи только усилиями специалистов школы. Необходимо понимание, помощь и поддержка со стороны членов семьи ребенка. Во время беседы с родителями (или опекунами) учащихся педагогами объясняются причины и механизмы развития нарушения письма. Раскрываются возможные способы коррекции дисграфии, а также даются рекомендации о том, как вести себя с таким ребёнком, и чем семья может помочь в данной ситуации. По окончании беседы краткие рекомендации выдаются на руки родителям в распечатанном виде. В таком документе могут быть, например, упомянуты следующие правила:

1. Если ребенку задали на дом прочитать текст или много писать, то будет лучше выполнить это задание за несколько подходов, разбив текст на фрагменты.

2. Не надо заставлять ребенка по нескольку раз переписывать домашнее задание, это приведёт к утомлению и увеличит количество ошибок.

3. Нет необходимости читать с ребенком большие тексты или писать диктанты больших объёмов. Лучше каждый день уделить дополнительным занятиям 5–7 минут, чем за один раз пытаться возместить все несделанное за неделю.

4. Помочь в борьбе с ошибками помогут не только письменные упражнения, но и устные задания. Главное, чтобы задания эти проходили в позитивной атмосфере, без принуждения и в игровой форме. Положительный настрой увеличивает эффективность проделанной работы.

5. Сдерживайтесь, если у Вас появилось желание покритиковать ребенка за очередную неудачу, но не забывайте похвалить за любые, даже маленькие достижения. Не огорчайтесь, если всё происходит не так быстро, как Вам бы хотелось. Каждый день, когда Вы работаете над проблемой со своим ребёнком, приближает Вас к победе.

Подводя итог, хотелось бы ещё раз указать на необходимость комплексного подхода к коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Столь нежный возраст и такая разносторонняя проблема требуют одновременного внимания со стороны как школьных специалистов, так и членов семьи ученика. И только в случае целенаправленных осмысленных действий и в атмосфере благожелательного отношения к ребенку решение проблемы будет наиболее эффективным.

Литература

1. Ахметшина И.А., Лосева А.А., Юсупова Х.Г. Логопедическая работа по коррекции дисграфии у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 59–62.
2. Ахутина Т.В. Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: Сфера: В. Секачев, 2008.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М.: Секачев, 2019.
4. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. М.: Национальный книжный центр, 2015.
5. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд. дом «МиМ», 1997.
6. Криницына Г.М. Коррекция речевых нарушений. 2-е изд., стер. М.: Изд-во Юрайт, 2020.
7. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д.: «Феникс», СПб.: «Союз», 2004.
8. Медико-биологические основы дефектологии / Р.И. Айзман, М.В. Иашвили, А.В. Лебедев [и др.]; отв. ред. Р.И. Айзман. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2018.
9. Мочалова Т.А. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста и его преодоление на основе моделирования коррекционно-развивающего процесса // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32). С. 59–62. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589283401.pdf> (дата обращения: 25.02.2022).
10. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / под ред. И.Н. Садовниковой. М.: АРКТИ, 2005.

SVETLANA KUDRINA, ANNA KALASHNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CORRECTION TECHNOLOGY OF DYSGRAPHIA OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The quantity of the younger schoolchildren with the disorders of the written speech, particularly dysgraphia, is increasing year by year. The variety of the reasons of the disorders and their display are the basic traits of the pathology at the moment.

It is necessary to use the technologies with the simultaneous use of the different teaching methods and the obligatory participation of the whole row of the specialists-teachers and the members of the family for the correction of dysgraphia.

Key words: *dysgraphia, younger schoolchildren, correction technology, ways of correctional pedagogical influence, recommendations for parents.*

УДК 376.37

Е.В. ХРАНОВСКАЯ
(khranovsk@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОПОРНЫЕ КАРТИНКИ И СХЕМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Дается определение связному высказыванию. Рассматриваются особенности развития связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи. Раскрывается метод формирования связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи с помощью опорных картинок и схем.

Ключевые слова: дошкольники, коррекционно-логопедическая работа, связное высказывание, связная речь, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, опорные картинки и схемы.

Речь – вид коммуникативной деятельности и необходимый компонент общения, с ее помощью реализуются все коммуникативные функции. Речь не может существовать вне мысли и внутренней программы высказывания. Она прочно связана с мышлением. Мысль ни возникает, ни протекает вне речевой деятельности. С ее помощью, мысль формулируется, но и формируется.

Вопросами изучения связного высказывания активно занимались ученые, психологи, педагоги, лингвисты и психолингвисты прошлого и современности. Можно выделить следующих исследователей: Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и мн. др. [2, 4, 5].

Рассмотрим более подробно понятие «высказывание».

В лингвистике оно обозначается, как – коммуникативная единица, которая закончена по содержанию и интонации, характеризуется определенной грамматической или композиционной структурой. Т.А. Ладыженская считает, что высказывание – это речевая деятельность, результат которой – речевое произведение. Смысл – это его стержень, а важная характеристика – последовательность изложения [3]. А.А. Леонтьев характеризует развернутое высказывание как: связное, имеющее последовательность и логико-смысловую организацию сообщения, соответствующее теме и коммуникативной задаче [4].

Связное высказывание можно охарактеризовать с разных сторон: по функции, источнику и главному психическому процессу.

Функционально выделяют такие виды, как:

1. Описание – это характеристика предмета в статике. Тезис, который называет объект, характеристика признаков и оценочная фраза являются структурой данного вида. Большую роль играют лексические и синтаксические средства для определения объекта и его признаков, а также перечислительная интонация. К примеру, описание предметных и сюжетных картинок, игрушек и различных предметов дошкольниками.

2. Повествование – это передача связного рассказа о событиях. Сюжет постепенно разворачивается во времени и базируется на основе смысловых связей, обоснованных ситуацией. Ход событий диктует последовательность. Используются средства, которые передают развитие процесса: глагольные формы и лексические средства, обозначающие время и место, слова для связи предложений между собой. К примеру, рассказы с наглядной основой и без.

3. Рассуждение – это изложение в форме доказательства. Оно включает: объяснение, аргументацию и причинно-следственные связи. Тезис, аргумент и вывод являются структурой рассуждения. Причинно-следственные отношения выражаются с помощью: придаточных союзных предложений, глагольных словосочетаний, существительных в родительном падеже с предлогом, вводных слов. К примеру, дошкольники в основном овладевают рассуждением разговорного стиля.

* Работа выполнена под руководством Фуреевой Е.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Таким образом, связным высказыванием называется последовательность точно и правильно связанных мыслей в предложениях. От состояния его сформированности будет зависеть дальнейшая обучаемость, адаптация и социализация в коллективе.

Дошкольники с речевой нормой используют связные элементы уже в два–три года. В их речи имеются выражения, обозначающие определенные предметы, предложения появляются позже. Уже в три года, детский лексикон становится шире, структура предложений становится сложнее. Четырехлетним детям доступен диалог, но они ошибаются в определении действия и построении. В пять–шесть лет дошкольник различает, обобщает и делает следствие, формируется монолог. Высказывание у детей с нормой речи развивается совместно с мышлением, а у детей с общим недоразвитием имеются значительные отставания.

Дети старшего дошкольного возраста с высоким уровнем развития связного высказывания выделяют признаки и свойства, фигурируют в беседе, защищают свою точку зрения, анализируют и обобщают предмет, используют распространенные сложные предложения, создают рассказ на предложенную тему, овладевают монологом и контекстной речью [6].

У детей с общим недоразвитием речи можно выделить особенности связного высказывания: позднее начало появления говорения (к трем–четырем годам), лексико–грамматическое и фонетико–фонематическое нарушение, ошибки в окончаниях падежей и временах глагола (согласовании и управлении), при описании и повествовании чаще пользуются простыми предложениями, в рассказе нарушена последовательность, упускают главные события, есть повторы и трудности планирования.

Несформированность связной речи является востребованной проблемой в обществе. Это трудный процесс, независимо от наличия патологии в развитии. Дети с общим недоразвитием речи нуждаются во вспомогательных средствах. По мнению многих ученых, действенным средством является применение наглядности во время речевого акта. Одним из важных условий развития ребенка с общим недоразвитием речи – мотивация общения. В процессе коррекционно–логопедических занятий рекомендуется создавать ситуации, которые способствуют появлению желания ребенка поделиться своими впечатлениями. В основе должен лежать речевой мотив. Поиск специальных методических путей и средств имеет существенное значение для обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи.

Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер и др. считает, что наглядные методы обязательны для выделения и обучения, доступные дошкольникам. Во время рассмотрения предметов и карточек проще называть и определять признаки, они обогащают словарь, обучают их сравнивать и обобщать [1]. Наглядность актуальна, т. к. ребенок заинтересован, не так сильно утомляется, а это облегчает и ускоряет запоминание, учит видеть и систематизировать знания.

Опорные картинки и схемы – взаимодействие всех видов памяти. Они помогают понимать и рассказывать сказки, стихи, рассказы. Содействуют развитию интеллекта, обобщению, предвидению результата собственных действий. Они обеспечивают оперативное восприятие, переработку и воспроизведение информации, создание символов, поиск и запоминание. Должна быть связь символов с речевым материалом. К примеру, дом – домашние животные, а ёлка – дикие животные.

Для формирования рассказов–описаний понадобятся определенные планы–схемы, как считает Т.А. Ткаченко [8] Если схема отсутствует, то дошкольник без речевых нарушений не удерживает в памяти план рассказа, включающий больше четырех позиций. Так, процесс составления рассказа без схем труден, особенно для детей с общим недоразвитием речи [7].

Опорные картинки и схемы оказывают воздействие на выделение качеств объекта, количества и последовательности. В начале работы используется лексическая группа – игрушки, позже добавляются – времена года, одежда, овощи, фрукты, домашние и дикие животные, их детеныши.

Признак в схемах представлен символическим изображением. Их изучение содействует анализу, сравнению и обобщению, мышление переходит на уровень выше.

Работа с опорными картинками и схемами решает задачи, направленные на обеспечение развития общей и мелкой моторики, становление психических процессов, трансформацию символов в образы.

При заучивании стихотворений наглядные методы трансформируют занятие в игру. Логопед использует творческий подход в коррекционной работе [9]. Это высокоэффективно, т. к. при общем недоразвитии речи у дошкольников преобладает наглядная память, запоминание происходит произвольно, за прослушиванием идет просмотр, что позволяет быстрее запомнить материал.

Логопедическое воздействие важно, чтобы научить дошкольников правильно изъясняться и повествовать. Формирование монолога происходит сложнее, т. к. речь более развернутая, чем диалогическая, слушателя необходимо предварительно ввести в ситуацию. Для этого необходима хорошая память и внимание. Монолог значительно труднее и в лингвистическом отношении. Для верного понимания, в нем должны быть распространенные, логически связанные и полные предложения. Коррекционно-логопедическая работа должна базироваться на использовании возможностей аномального дошкольника и своевременной активации нарушенных функций.

Следовательно, опорные картинки и схемы при формировании связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи являются действенным и результативным методом на сегодня.

Литература

1. Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Венгер Н.Б. [и др.] Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М.: Педагогика, 1986.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: моногр. М.: Лабиринт, 2007.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. 8-е изд. М.: Ленанд, 2014.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
6. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. 3-е изд., испр. М.: Просвещение, 1984.
7. Стрельникова Е.П. Использование приема описательного рассказа в процессе логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.1). С. 156–160. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617799226.pdf> (дата обращения: 27.02.2022).
8. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов: Прил. к кн. «Учим говорить правильно». М., 2001.
9. Фуреева Е.П. Использование творческого подхода в работе учителя-логопеда с дошкольниками // The Scientific Heritage. 2019. № 31-2(31). С. 62–63.

EKATERINA KHRANOVSKAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

REFERENCE PICTURES AND SCHEME AS THE MEANS OF THE FORMATION OF COHERENT STATEMENT OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the definition of the coherent statement. There are considered the peculiarities of the development of the coherent statement of the children with general speech underdevelopment. There is described the method of the formation of the coherent statement of the children with general speech underdevelopment with the reference pictures and scheme.

Key words: preschool children, correctional and logopedic work, coherent statement, coherent speech, senior preschool age, general speech underdevelopment, reference pictures and scheme.

УДК 376.37

С. Д. ШАДБАНОВА, Т. А. БОНДАРЕНКО

(*shevchenk_1999@mail.ru, zhurbina-tatyana@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рассматривается методическая проблема формирования восприятия поэтических текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Ставятся проблемные вопросы методики преподавания литературы специальной, касающиеся обучения младших школьников с ОНР восприятию поэзии.

Описывается методика обучения восприятию поэтических текстов.

Ключевые слова: поэтический ритм, поэтический размер, поэзия, дети с общим недоразвитием речи, восприятие.

Обучение младших школьников с общим недоразвитием речи по дисциплине «Литературное чтение» занимает важное место в системе начального общего образования. Традиционно в центре тех проблем, которые решает специальная методика преподавания литературы, стоят проблемы формирования техники чтения у детей с общим недоразвитием речи и обучение их пересказу литературного произведения. Кроме того, в настоящее время большое внимание также уделяется формированию художественного мышления, благодаря которому дети с ОНР могут почувствовать красоту речи литературного произведения и понять образность слова. Для формирования художественного мышления необходимо обучать младших школьников с ОНР литературоведческому анализу художественного текста, что позволит развить творческие возможности детей, сформировать у них навык выявления смысла прочитанного и его интерпретации.

Для того, чтобы адекватно определить методические основы обучения восприятию поэтических текстов младших школьников с общим недоразвитием речи, нам надо обозначить те проблемные вопросы в специальной методике преподавания литературы, которые в настоящее время не решены. Как отмечают А.М. Злодеева и Д.М. Мельцаев, таких проблем три:

1. В программах по изучению литературы в начальных классах и в среднем звене нет преемственности, поэтому в них имеются значительные расхождения, что не позволяет школьникам в средних классах общеобразовательной школы полноценно воспринимать поэтические тексты и проводить их литературоведческий анализ (другими словами, начальная школа не дает школьникам полноценной базы для работы с поэтическим текстом в средних и старших классах).

2. Понятия из области стиховедения в учебно-методических комплексах по дисциплине «Литературное чтение» представлены бессистемно, хаотично и без опоры на теоретические знания по данному вопросу.

3. Недостаточно исследований по изучению способностей школьников с общим недоразвитием речи воспринимать теорию стиховедения [1].

Наличием данных проблем можно объяснить то, что учащиеся не могут верно определить тему и идею стихотворного произведения (например, в стихотворении А. Кушнера «Большая новость» 100% опрошенных детей определили тему как «Земля» или «О Земле», а идею как «Мальчик узнал, что Земля круглая», в то время как тема и идея определяются совсем иначе: «Мальчик получает новое знание» и «Взрослые должны помнить, что маленькие дети не знают то, что является для всех общеизвестным (Земля круглая), и должны обо всем рассказывать своим детям, делиться с ними знаниями, объяснять, как устроен окружающий мир»). Кроме того, младшие школьники в связи с названными проблемами не понимают особенности стихотворной формы, не чувствуют поэтический ритм и образность, делают попытки пересказать содержание стихотворного текста.

Выявленные проблемы надо решать комплексно, системно, для этого в работе по формированию восприятия поэтического текста школьниками с общим недоразвитием речи методически целесообразно придерживаться следующих этапов:

1. Вводный этап, на котором учащиеся с ОНР знакомятся с терминами «поэзия» и «проза», различают для себя данные понятия и объясняют отличительные особенности стихотворной речи;
2. На первом этапе осуществляется знакомство школьников с ОНР с образностью поэтической речи;
3. На втором этапе осуществляется знакомство детей с общим недоразвитием речи с особенностями поэтического синтаксиса;
4. На третьем этапе осуществляется знакомство этой категории учащихся с элементами стихосложения [5].

Особенность такого подхода заключается в системной организации – один и тот же поэтический текст рассматривается и с точки зрения содержательности, образности, и с точки зрения структурной текстовой организации, и с точки зрения поэтической организации [4]. Рассмотрим, все этапы данной методической системы на примере знакомства со стихотворением А.С. Кушнера «Корабли».

Вводный этап. После прочтения стихотворения детям предлагается передать содержание стихотворения своими словами и записать получившийся текст, а потом его сравнить с текстом стихотворения и сказать, чем эти два текста отличаются, какой из них нравится больше, какой интереснее читать? Почему?

У всех ребят должен получиться примерно такой вариант: «Около Тучкова моста стоят всю зиму речные суда. Их трубы и люки блестящие, сверкающие. Я смотрю на них и представляю, что я капитан в рубке и веду по реке пароход. Я ходил смотреть на них всю зиму. Всю зиму стояли пароходы и ждали солнышка. Как только наступит весна, капитан войдет в рубку и не будет знать, что я уже там был до него». Все опрошенные младшие школьники с ОНР сказали, что прозаический текст не передает настроения героя стихотворения, не передает образов, он не интересен, сух, хотя точно передает события, описанные в стихотворении. Поэтический текст передает зрительные образы, читатель представляет мальчика, его чувства, «видит» суда, которые толпятся, как звери возле Тучкова моста. Суда прижались друг к другу, как будто им холодно, как будто они живые. Вместе с героем стихотворения читатели плывут по реке сквозь туман, идут к Васильевскому острову по веселому маршруту, ждут весны, испытывают радость, что побывали в рубке до капитана. Лирический герой открывает читателям свои мысли, учит их мечтать. Все опрошенные дети выразили мнение, что текст стихотворения читать интереснее, чем его прозаический пересказ.

Первый этап. На этом этапе дети пытаются понять образы, которые поэт использует в стихотворении, анализировать их. В первой строфе стихотворения самый яркий образ речных судов, которых автор сравнивает с толпящимися зверями. Можно рассмотреть с детьми фотографии различных речных судов и спросить, на каких зверей они похожи. На бегемотов, слонов, коней. Почему они толпятся? Потому что стоят очень тесно друг к другу, как будто греются. Образ подчеркивают детали: стоят среди яркого льда, трубы сверкают, люки блестят. Все вместе создает радостную картину, позитивное настроение. Во второй строфе центральным является образ отважного капитана, которым представляет себя мальчик. Отважность, смелость образа подчеркивает то, что капитан ведет пароход «сквозь туман», а всем известно, что это очень опасно, но капитан опытный, он даже в тумане знает, куда надо плыть. Яркость образу придают детали: блестит капитанская рубка, дымит капитанская трубка. В третьей строфе читатель встречает образы долгой зимы, кораблей, ждущих весеннего солнышка и веселой прогулки. Мальчик с удовольствием ходит гулять по этому маршруту – к Васильевскому острову, к кораблям. Особую значимость этим образам придают детали: маршрут веселый, белые мачты, яркая медь. В четвертой строфе мы видим образы кораблей, которые готовы выйти в плаванье, настоящего капитана (а не из мечты лирического героя), который войдет в рубку и поведет корабль, и мальчика-мечтателя, лирического героя стихотворения. Кроме того, все стихотворение объединяет образ лирического героя (мечтателя, который относится к кораблям как к живым существам, который умеет видеть прекрасное в обыденном, который живо сопереживает всему, что его окружает). Еще один образ можно выделить в этом произведении – образ великого города, Санкт-Петербурга. Детям перед знакомством с данным стихотворением обязательно нужно рассказать об этом городе, показать фотографии стрелки Васильевского острова, Тучкова моста, набережной Невы, кораблей, чтобы дети могли глубже проникнуться поэтическим настроением, лучше могли понять лирического героя.

Второй этап. На этом этапе происходит знакомство детей с общим недоразвитием речи с особенностями поэтического синтаксиса. В первую очередь, следует обратить внимание учащихся на то, что предложение не всегда совпадает (чаще не совпадает) со стихотворной строкой, при этом общий смысл фразы заключен в предложении, а не в строке [3]. Поэтому крайне важно при первом прочтении ориентироваться на точки как на маркеры, разграничивающие одно предложение от другого и соблюдать связность всех частей предложения. Например, в первой строфе три предложения, одно из которых составляет четыре, а остальные – две поэтические строки: «У моста Гучкова/ среди яркого льда/ толпятся, как звери,/ речные суда./ Прижавшись друг к другу,/ всю зиму стоят./ Сверкают их трубы/ и люки блестят». Надо обратить на это внимание детей, попросить их объединять интонационно строки, которые входят в одно предложение. Детям это очень трудно, т. к. их сбивает заглавная буква в начале каждой строки, поэтому им кажется, что каждая строка – это отдельное предложение, они так и выделяют интонацией каждую строку, не видя их смысловой целостности. Во многом именно по этой причине смысл поэтической речи недоступен для многих учащихся с ОНР [2]. На данном этапе работы следует попросить детей определить границы предложений и читать каждое предложение по отдельности, не допуская долгих пауз между строками и выделяя интонационно (понижая тон) только конец предложения, а не конец каждой строки.

Третий этап. На этом этапе происходит знакомство учащихся с элементами стихосложения и, в первую очередь, с понятием ритм. Надо вместе с детьми определить компоненты ритма: ударения в словах, повторы, рифмы, строки. Чтобы дети могли воспринять понятие «стихотворный ритм», им следует дать понятие ритма в общем, широком, понимании, попросить их назвать те явления из окружающей действительности, которые ритмичны. Школьники должны сами прийти к выводу, что ритм – это повторяемость сходных явлений (например, смена дня и ночи – суточный ритм). Для того, чтобы младшие школьники с ОНР смогли понять, что такое стихотворный ритм, их надо познакомить с графическими обозначениями: – (ударный слог), U (безударный слог). Сначала дети расставляют ударения в каждой строке, для этого растягивая, пропевая ее:

У моста Гучкова/
среди яркого льда/
толпятся, как звери,
речные суда./
Прижавшись друг к другу,
всю зиму стоят./
Сверкают их трубы/
и люки блестят.

Затем дети обозначают графически ритмическую организацию стихотворения:

- U - - U - / - 2 - - 5-
- U - - U / - 2 - - 5
- U - - U - / - 2 - - 5-
- U - - U / - 2 - - 5
- U - - U - / - 2 - - 5-
- U - - U / - 2 - - 5
- U - - U - / - 2 - - 5-
- U - - U / - 2 - - 5

Схема наглядно помогает увидеть структуру ритмической организации стихотворного текста, лучше понять его специфику. Поначалу такая работа вызывает у детей затруднения, они не могут справиться с ней без помощи учителя, но затем, приобретая опыт практического выявления ритма, дети начинают чувствовать ритмическую организацию стихотворного текста все лучше и лучше, могут сравнивать между собой стихи с разными ритмическими структурами. Затем дети нумеруют ударные строки в каждой строке и видят отличия одного типа ритма от другого. Благодаря схемам, дети луч-

ше начинают понимать организационные особенности поэтической речи, когда допустимо ударение, которое отличается от общепринятой нормы, но при этом укладывается в размер: например, У моста, а не у моста, так для размера амфибрахий, которым написано анализируемое стихотворение, требуется, чтобы ударным был второй слог в стопе. После того, как дети научатся уверенно выявлять ритм поэтического произведения, их нужно знакомить со стихотворными размерами. Размеры определяем по номерам ударных слогов и делим стихотворение на стопы, обращаем внимание на осложнения: пиррихий (дополнительная стопа из двух кратких слогов) и спондей (стопа из двух долгих слогов). Следует отметить, что для детей с ОНР начальная работа по формированию восприятия стихотворного текста должна строиться исключительно на анализе двусложных размеров (ямба и хорей) без осложнений.

После успешного освоения ритма и размера следует вводить понятие «рифма», опираясь на понятные детям объяснения, что это «слова-друзья», созвучные слова: например, кошка – крошка, санки – банки, свечка – печка. Обычно это понятие легко усваивается детьми, они с удовольствием подбирают рифмы к словам, играют в буриме, ищут созвучия. Более простое понятие «рифма» вводится после более сложных «ритм» и «размер» не случайно: учащиеся должны усвоить, что поэзия – это прежде всего ритм и размер, а не рифма. Работа по подбору рифм, по выявлению ритма и размера значительно обогащает словарь учащихся с ОНР, делает их речь более богатой и образной, лучше раскрывает их потенциал восприятия смыслового содержания и образного наполнения поэтических текстов.

Исходя из всего сказанного, мы можем констатировать, что методические основы обучения восприятию поэтических текстов младших школьников с общим недоразвитием речи должны опираться как на начальные теоретические знания из области стихосложения, так и на собственное чувственное осмысление идейного содержания стихотворного текста.

Литература

1. Злодеева А.М., Мельцаев Д.М. Основы стиховедения и их изучение в начальной школе // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: материалы Междунар. науч.-практич. конф. «XVI Левитовские чтения». (г. Москва, 14–15 апр. 2021 г.). М.: Москов. гос. област. ун-т, 2021. С. 281–285.
2. Кузнецова Н.А. Изучение основ стиховедения на начальном этапе литературного развития школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
3. Лухтанова К.А. Методика изучения понятия «рифма» в начальной школе // Социальная психология личности и акмеология: сб. ст. молодых исследователей. М.: Изд-во «Перо», 2014. С. 248–253.
4. Москвин В.П. Ритм и язык. Стилистическое исследование: моногр. М.: Флинта, 2019.
5. Огар А.Н. Методика ознакомления младших школьников с лексической метафорой // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.1). С. 39–42. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617786732.pdf> (дата обращения: 03.02.2022).

SOFYA SHADBANOVA, TATYANA BONDARENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

METHODOLOGICAL BASIS OF TEACHING THE PERCEPTION OF POETIC TEXTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the methodological issues of the development of the perception of the poetic texts by the younger schoolchildren with general speech underdevelopment. There are discussed the topical issues of the teaching methods of Literature that is special and deals with teaching the perception of the poetry of the younger schoolchildren with general speech underdevelopment. The author describes the methodology of the perception of the poetic texts.

Key words: poetical rhythms, poetic meter, poetry, children with general speech underdevelopment, perception.

**Международная научно-практическая конференция
«Духовные традиции и культурные практики в современном воспитании личности»**

УДК 37.015.3

П.А. СКИДАНОВА
(skittles940@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА*

Рассматриваются теоретические аспекты понятия установок в психологии и, в частности, особенности родительских установок, их влияние на воспитании ребенка. Приведена актуальность изучения родительских установок и необходимость их исследования. Отражены причины формирования различных установок у родителей, и к чему они могут привести.

Ключевые слова: родительские установки, воспитание, личность, перфекционизм, тревожность.

Во все времена семья занимала важнейшую роль в развитии личности ребенка, его мировоззрения, особенностей поведения. Семья и, в частности, родители закладывают в детях на ранних стадиях определенные ценностные ориентиры, формируют эмоциональный фон. Данные явления формируются под влиянием тех или иных родительских установок, которые обрамляют характер межличностных отношений между родителями и детьми.

Структура установок, их особенности и принципы наиболее глубоко исследовались Д.Н. Узнадзе. Он трактовал их следующим образом: «Не существует почти ни одной более или менее значительной сферы отношения субъекта к действительности, в которой участие установки было бы вовсе исключено. Установка, касаясь материала, получаемого объектом при помощи всех его рецепирующих органов, должна быть понимаема не как их специальная функция, а как общее состояние индивида... Она должна представлять собой скорее некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его как целого» [12, с. 60]. Установка по Д.Н. Узнадзе обладает определенными особенностями: она не является врожденной и складывается на основе влияния внешних факторов и условий, имеет способность меняться с течением времени, т. е. «не относится к разряду раз навсегда данных, неизменных категорий» [Там же, с. 204].

Исследуя явление социальных установок или аттитюдов, Г.М. Андреева отмечает, что они занимают важное место в регуляции деятельности человека. Благодаря аттитюдам представляется возможным проследить предрасположенность поведения личности в тех или иных простых жизненных ситуациях. В деятельности на более высоких уровнях роль социальных установок проявляется опосредованно. Здесь происходит действие более сложных механизмов, где личность выступает в качестве «единицы широкой системы социальных связей и отношений, как включенной не только в ближайшую среду социального взаимодействия, но и в систему общества» [1, с. 107]. Г.М. Андреева также отмечает, что социальные установки трудно поддаются изучению и анализу вследствие своей изменчивости и непостоянности. Становится затруднительным дальнейшее прогнозирование поведения личности до того момента, пока не будет выявлено направление смены установок. В данном случае, первоочередной задачей становится изучение внешних факторов, которые могут обуславливать изменение аттитюдов [1].

Анализ научной литературы показывает, что изучением родительских установок занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. В настоящий момент имеются исследования, раскрывающие проблему взаимосвязи установок и поведения (Р. Лапьер, М. Фишбейн) [Там же], раз-

* Работа выполнена под руководством Глазыриной Л.Г., старшего преподавателя кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ные уровни родительских наставлений (Р.В. Овчарова) [8], определения составляющих родительских установок (В.В. Бойко) [2], проявления родительских установок в детско-родительских отношениях и стилях семейного воспитания (Л.Г. Глазырина, А.Е. Личко, А.С. Нечаева, А.А. Реан, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.С. Шеркевич и др.) [5, 6, 7, 9, 13]. Данные исследования помогают наиболее полно понять объект изучения и рассмотреть, факторы становления родительских установок, а также их влияние на развитие личности ребенка в процессе воспитания. Так, например, негативные установки, ожидания и формирующиеся на их основе детско-родительские отношения отрицательно влияют на самооценку ребенка, его способность к коммуникации со сверстниками и взрослыми [6], приводят к замкнутости, уходу в себя, агрессии и аутоагрессии [4, 5], повышенному перфекционизму в отношении себя и своих действий, постоянному чувству вины, снижению уровня мотивации, хронической неуспешности [6].

Исследование Р.В. Овчаровой доказывает, что родительские позиции оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка. Согласно автору доминирующая позиция матери или отца в семье в воспитании влечет за собой чрезмерное вмешательство в жизнь ребенка, подавление проявления воли ребенка [8]. В таком случае, начинает проследиваться гиперопека или же доминирующая гиперпротекция (А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер) [7, 13], которая приводит к формированию несамостоятельности и зависимости ребенка от семьи. В противовес данному утверждению, при выборе родителями грамотной позиции в семье и поддержании доверительных отношений деструктивная форма поведения у ребенка будет формироваться гораздо реже.

Одним из наиболее встречающимся проявлением последствий негативных родительских установок становится перфекционизм. Согласно исследованиям Sydney J. Blatt жесткий контроль и отторжение со стороны родителей могут приводить к высокой категоричности и критике детей к себе [14]. В дальнейшем такие проявления могут переходить в депрессивные расстройства, отрицательно влияющие на личность ребенка. Исследования ряда ученых показывают, что у подростков в семьях с неблагоприятными психологическим климатом распространены различные формы аутоагрессии (расстройство пищевого поведения, склонность к суициду, самоповреждающее поведение, интернет аддикция и пр.) [4, 9, 14]. При этом отмечается, что перфекционизм таких детей формируется под действием родительского перфекционизма, который проявляется в завышенных установках и требованиях не только к себе, но и по отношению к ребенку, чрезмерной критике [3]. Установки в подобных семьях носят деструктивный характер. Любое невыполнение поставленных требований приводит к наказаниям или негативному отношению, отдалению со стороны родителей, которые могут стать причиной роста уровня тревоги у ребенка и, как следствие, повышение уровня общей тревоги в семье. Ребенок начинает ощущать вину за то, что он не является таким, каким его хотят видеть родители. В подобных семьях стремятся к трудно достижимым идеалам и принимается только лучший результат. Данная модель является для ребенка образцом, которая копируется им на бессознательном уровне. Ребенок «оглядываясь» на поведение родителей, постепенно начинает самостоятельно ставить себе высокие требования, а любой незначительный неудачный опыт трактует как провал, вызывающий бурную реакцию и болезненные переживания.

Говоря о возрастании тревожности в семейных отношениях как об одном из проявлений последствий негативных родительских установок, мы также можем отметить их влияние на формирование хронической неуспешности ребенка. Согласно исследованию Л.Г. Глазыриной и В.С. Шеркевич взаимоотношения в семье являются одной из наиболее весомых причин становления хронической неуспешности детей [6]. Так, нацеливание родителей на высокий результат в школе становится фактором роста их тревожности в случае неудач и, как следствие, возникновения конфликтов. Подобные конфликты в дальнейшем могут сказываться не только на отношениях «родитель – ребенок», но и «родитель – родитель», «родитель – педагог» [Там же]. Длительная стрессовая ситуация особенно сильно отражается на ребенке. В его характере начинают развиваться такие черты, как неуверенность, необщительность, снижается общий уровень активности. С другой стороны, конфликты и тревога в семье могут дать толчок к развитию агрессивности ребенка, которая в дальнейшем может перейти в агрессию.

Наиболее опасные для ребенка родительские установки заключаются в эмоциональном отторжении родителей от детей, их неприятие. В семьях, где отсутствует эмоциональный контакт с ребенком, поддержка, внимание и любовь, но присутствует проявление насилия или же наблюдается конфликтная ситуация хотя бы с одним из родителей, возрастает риск саморазрушительного поведения [4]. Пагубное влияние оказывают на личность ребенка обвинения родителей в их проблемах. Ребенок подвергается сильнейшему психическому и эмоциональному давлению, т. к. наиболее близкие люди подвергают сомнению правильность его существования. Особенно ярко подобная ситуация проявляется в неблагополучных семьях и семьях с нежеланным ребенком. Такое отношение также может приводить к возникновению агрессивности у детей, влиять на их отношения с различными группами людей.

Согласно Е.Б. Мамоновой, Е.А. Сорокоумовой и др., на родительские установки может влиять факт того, является ли ребенок первым в семье или нет [10]. Исследования показывают, что для родителей, не имеющих опыта, наиболее характерна чрезмерная опека. Родители в данном случае стараются подавлять свою агрессию в сторону ребенка, угождать его прихотям. Э.Г. Эйдемиллер рассматривает подобные явления как психологические проблемы воспитания детей: одной из таких проблем является, «воспитательная неуверенность» родителей. Дети в подобных семьях не самостоятельны и инфантильны [13]. Такое воспитание характерно для детско-родительских отношений выстроенных по типу «кумира семьи» (А.Я. Варга, В.В. Столин) [11]. В такой семье взрослые с малых лет прививают ребенку идею того, что он является лучшим и ему дозволено все, что он пожелает. Родители с опытом гораздо реже проявляют подобную заботу. В детско-родительских отношениях чаще прослеживается авторитаризм по отношению к ребенку, отстраненность и вместе с этим свобода в выборе деятельности, круга общения и пр. [5, 9].

Таким образом, родительские установки оказывают сильное влияние на детей, могут приводить к тяжелым психологическим травмам или становиться причиной девиантного поведения. От выбранных родителями установок зависит, какая сформируется личность у ребенка, уровень его мотивации, коммуникативных способностей.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2017.
2. Бойко В.В. Репродуктивное поведение семьи и личности: социально-психологическое изучение рождаемости: дисс. ... д-ра психол. наук. Ленинград, 1981.
3. Воликова С.В. Системно-психологические характеристики родительских семей пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
4. Глазырина Л.Г. Аутоагрессии как предиктор формирования интернет-зависимости подростков: теоретические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 348–351.
5. Глазырина Л.Г., Нечаева А.А. Детско-родительские отношения как причина агрессии подростков // Альманах современной науки и образования. 2015. № 2(92). С. 13–15.
6. Глазырина Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 297–301.
7. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: ИОИ, 2016.
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
9. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 1. № 1(33). С. 23–33.
10. Сорокоумова Е.А., Мамонова Е.Б., Суворова О.В. [и др.] Особенности родительских установок молодых матерей с разным опытом родительства // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 152–166.
11. Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. М.: 1989.
12. Узнадзе Д.А. Психология установки. СПб.: Питер, 2001.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008.
14. Blatt S. The destructiveness of perfectionism // Am. Psychol. 1995. Vol. 50. N 12. P. 1003–1020.

POLINA SKIDANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**ROLE OF PARENTAL ATTITUDES IN THE UPBRINGING
OF THE CHILD'S PERSONALITY**

The article deals with the theoretical aspects of the concept of attitudes in psychology and, in particular, the peculiarities of parental attitudes, their influence on parenting. The article describes the relevance of studying the parental attitudes and the necessity of their research. The article reflects the reasons for the formation of different parental attitudes and what they can lead to.

Key words: parental attitudes, upbringing, personality, perfectionism, anxiety.

Исторические науки

УДК 94

М.А. НИКИТИН

(*mknikitin11@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕНТАЛЬНОСТЬ НЕМЕЦКОГО НАЁМНИКА XVI–XVII ВВ.*

Рассматриваются причины появления особого воинского характера у наёмников Священной Римской империи Нового времени. Анализируется связь и преемственность между средневековым рыцарством и ландскнехтами. Исследуется вопрос коллективности и индивидуальности как черты ментального облика наёмничества Нового времени.

Ключевые слова: *наёмники, ландскнехты, милитаризм, рыцарство, братство, Новое время.*

Первые компании пеших наемных воинов – ландскнехтов появились в конце XV в., как ответ на экономические и политические изменения в Европе. Начинает развиваться капитализм. Растет количество мануфактур, появляются первые биржи и банки, особую роль начинают играть экономические отношения, основанные на доверии – кредит. Выполнение своих обязательств повышало доверие кредиторов, в свою очередь, это давало преимущество для отдельных государств в развитии и дальнейшем обогащении. Повысился общий оборот денег. За всем этим неминуемо следовал технологический рывок, отразившийся на всех аспектах жизни человека, включая военное дело.

Изменение материального состояния армии зависит, прежде всего, от хозяйственной составляющей государства. Оснащение армии новым огнестрельным оружием пошатнуло господство конницы на поле боя. Пехота и артиллерия с этого момента приобретают решающее значение [12, с. 552]. В этом контексте будет уместна цитата Ф. Энгельса из «Анти-Дюринга»: «Ничто так не зависит от экономических условий, как именно армия и флот. Вооружение, состав, организация, тактика и стратегия зависят, прежде всего, от достигнутой в данный момент ступени производства и от средств сообщения. Не “свободное творчество ума” гениальных полководцев действовало здесь революционизирующим образом, а изобретение лучшего оружия и изменение солдатского материала; влияние гениальных полководцев в лучшем случае ограничивается тем, что они приспособляют способ ведения боя к новому оружию и к новым бойцам» [Там же, с. 167]. Все эти нововведения, конечно же, затронули и умы самих людей, их моральную составляющую, которая, в свою очередь, отразилась в особенностях существования отрядов ландскнехтов, в их поведении и образе жизни. Автор этой статьи ставит перед собой цель на основе исторических источников, трудов историков, раскрыть особенности ментальности, нравственной составляющей жизни компании ландскнехтов XVI–XVII вв.

Начнем с вопроса. Откуда же у ландскнехтов искать истоки их боевого духа, морально-нравственного стержня, который позволял им вести успешную наёмническую деятельность? Как известно, германцы еще со времен Римской империи славились буйным нравом. Милитаризм был в основе их культуры. Причем он отчетливо проявлялся в германской языческой традиции. Также не стоит забывать и о викингах и их походах, наводивших ужас на всю Европу раннего Средневековья. Можно предположить, что подобная тяга к военному промыслу являлась следствием природно-климатической зоны обитания германцев, если посмотреть на эту проблему с позиции географического детерминизма. Скрытое перенаселение и малое количество плодородных земель требовало поиска новых путей получения дохода, выделялась специфическая трудовая деятельность, основанная на войне [8, с. 113]. Существовала некая ментальная особенность в германском обществе, которая позволяла функционировать и перерождаться в новые виды воинской традиции на протяжении многих веков. Можно пред-

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

положить, что ментальность ландскнехтов имеет глубокие корни в культуре германцев. Это предположение является нашей отправной точкой в исследовании ментальных основ жизни ландскнехтов.

Бытовая жизнь человека тесно связана с его внутренней наполненностью, его ментальностью. Этот вопрос подробно анализирует С.Е. Александров в своей статье «Немецкий наёмник конца XV – середины XVII вв.: Грани ментальности». Историк выводит основные черты ментальности и «идеологии» ландскнехтов. Изначально, при Максимилиане I пытались сделать определенную структуру, некий «Орден ландскнехтов», эта организация в своей сути должна быть элитарной и, прежде всего, служить на благо императорского дома. Солдатам должны были быть присущи следующие черты: «преданность империи и императору», «рыцарственность», «воинское братство», «благочестивость» [1, с. 84]. Максимилиан I предполагал создание этих отрядов для полицейских целей. Позже их функции трансформировались, они стали использоваться как наемники [11, с. 555]. Само слово “Landknecht” «...встречается в XV столетии как в верхнегерманском, так и в нижнегерманском наречии и означает полицейского, судебного пристава, судебного рассыльного, конного или пешего жандарма, выполняющего также военные функции» [6, с. 13]. Однако, со временем «идеология» ландскнехтов изменилась в силу разных причин.

Простому народу была непонятна классическая идея «рыцарственности». Можно сказать, что получилось «рыцарство» в понимании ландскнехтов. «Орден ландскнехтов» изначально подразумевался как светский рыцарский орден. В сознании обыкновенного кнехта это не могло уложиться, поэтому понятие «Орден» он воспринимал, как причастность какому-то духовному ордену, по типу ордена францисканцев или бенедиктинцев, для простолюдинов это было намного понятнее [1, с. 84]. К слову, рыцарство во второй половине XVI в. переживало разложение. Теперь обыкновенные наемники могли считать себя полноценными боевыми единицами, которые сражались наравне с дворянством, рыцарями [Там же, с. 86]. Этот факт ломал устоявшиеся истины «рыцарства». Например, в статейной грамоте Максимилиана II нет деления наказания за проступки между дворянством и простолюдинами в отряде ландскнехтов. Суд и исполнение приговоров были бессловесными [11, с. 261]. В L статье этой же грамоты указано: «также тем, кто из благородных, при осмотре хауптманами и командирами, надевать и при себе иметь все свое вооружение» [Там же, с. 272]. Специально акцент делается на «благородных», это положение в грамоте не позволяет дворянам дисциплинарное поощрение. Привилегии дворянства заканчивались лишь на получении двойного жалования [1, с. 86]. Более того, на потерю былого благородства рыцарства указывает Й.Я. Вальхваузен: «...и ныне ратное дело уподобится купечеству и торговле... Денег и пожитка себе получить, и не думают на рыцарственные дела, лишь бы у них мощная была полна» [3, с. 30]. Важно подчеркнуть, что Вальхваузен написал свой трактат в XVII в. С момента появления ландскнехтов идет постепенное «моральное разложение», все больше укореняется отход от «идеологии» служению своему государству в пользу наемнической выгоды. Из всего этого напрашивается вывод, что идея «рыцарства» постепенно с конца XV в. перерождается в новую военную идею, приспособляющуюся под мир Нового времени.

Причиной отказа от «рыцарственности» в классическом понимании, как части идеологии ландскнехтов, может являться и пёстрый контингент наемников. Отряды формировались из крестьян, горожан, обедневших рыцарей, иногда даже преступники могли вступить в компанию [10, с. 556]. «...сам герцог взял в руки пик и побудил своих дворян войти в ряды пехотных солдат, дабы таким братанием поднять самосознание солдат и вдохнуть в них сохраненную рыцарской традицией воинственность» [6, с. 13]. Бывали и случаи становления зольднером с малых лет. Похищенные мальчики становились прислугой, после, если они не находили себе иного пристанища, становились наёмниками. Сам автор «Симплициссимуса» Г.Я. Гриммельсгаузен в юности был похищен кроатами. Этот сюжет отразился в самом романе [4, с. 106].

Причем кнехты не всегда являлись уроженцами германских княжеств. Однако тут требуется уточнение, в конце XV в. почти все ландскнехты представляли собой однородный германский национальный состав, позже отряды становились разнообразнее. В статейной грамоте Максимилиана II дана специальная статья, которая оговаривает допустимое взаимодействие между кнехтами разных наций, находящими-

ся в одной компании. Вот, что написано в XLIII статье «А если в этом войске будет более чем одна нация, не должно производить с теми столкновений, выказывать недовольство, собираться против них в толпы, а также не играть с ними, чем будет предотвращена большая неурядица. Под страхом телесного наказания. Но если произойдет недоразумение, или ими будет причинен ущерб, то должно доложить об этом своему командованию, которое должно разобраться по всей справедливости» [11, с. 270].

По обыкновению, захваченных в плен дворян отпускали за выкуп, однако ландскнехты не всегда следовали этому негласному правилу. У Неф-Шателя 28 октября 1552 г. ландскнехты и бургундцы Альбрехта Бранденбургского вырезали более двухсот французских дворян из роты д'Омаля. Ландскнехтам было все равно, дворянин ли противник, или же обычный солдат. Этот случай отлично иллюстрирует безжалостность зольднеров и их отношение к дворянству [8, с. 118]. Этот факт подтверждает «вытеснение» рыцарской морали и отношения к нему среди немецких наемников в XVI в.

Получается так, что отряды ландскнехтов лишены ярко выраженного акцента дворянского, рыцарского образа жизни. В свою очередь, наёмники не способны придерживаться и истинно «народной» морали и поведения простолюдинов. Такое отсутствие «культуры», неминуемо требовало создание своих новых моральных ценностей, отвечающим потребностям милитаризованного общества.

Со временем, новая мораль появилась. Её характерной чертой являлась преданность своему отряду, что важно, именно отряду, не нанимателю. Рыцарский индивидуализм канул в лету. А вот идея «братства» для ландскнехтов стала актуальной и необходимой. Коллективность шла из самой сути войны того времени. В суматохе сражения кнехту приходилось сражаться сразу со всеми противниками, это отличительная черта массовых батальонов, причем убить человека могли, как шальной пулей, так и шальным ударом, смерть стала обезличенной [8, с. 114]. Ландскнехты проходили специальное обучение, сражаться им приходилось в узком строю плечом к плечу [10, с. 556]. Необходимо упомянуть, что традиция обучения пехотинцев изначально присутствовала у швейцарцев. Ещё в конце XV в. в Берне открылась специализированная школа копейного боя [7, с. 10]. Боевое построение ландскнехтов “Gevierte Ordnung” – «четырёхугольное построение» – требовало синхронности и слаженности действий [Там же, с. 12]. Это отразилось на характере ландскнехтов, крепкая дружба являлась важнейшей частью жизни наемника, именно она позволяла выживать в тяжелые моменты службы. Ещё одним доказательством устоявшейся идеи «братства» у ландскнехтов может считаться народная поэзия. Почти всегда в основе сюжета песни стоит некий коллектив ландскнехтов, конечно же, встречаются песни о некоторых известных командирах, но они воспринимаются, как «первые ландскнехты» – символы отваги и мужества, на которые стоит равняться [1, с. 83]. Более того, ландскнехты ставили социальный авторитет выше, чем приумножение денег. Им было свойственно спустить все в одночасье, дабы укрепить дружбу между собой [4, с. 106]. Такие сюжеты описаны в романе участника Тридцатилетней войны Г.Я. Гриммельсгаузена «Симплициссимус». «Ибо я умел наказывать строптивых и щедро вознаграждать тех, кто оказал мне хотя бы наименьшую услугу, так что едва ли не половину своей добычи вновь раздавал или тратил на своих соглядатаев. Оттого мой кошелёк стал так же увесист, как и моя репутация» [5, с. 148]. Как мы видим, в компаниях ландскнехтов царил коллективистский дух. Скорее всего, экономить деньги на товарищах считалось неприемлемым.

Также можно сюда отнести и исключительное самомнение ландскнехтов по поводу их воинского ремесла по отношению к крестьянству. Труд землепашца или же ремесленника для кнехтов становился чем-то зазорным, а свой образ жизни ими восхвалялся. Появилось презрительное отношение к крестьянству [1, с. 88]. Часто простолюдины страдали от грабежей и разбоев со стороны наёмников. В статейной грамоте специально прописаны статьи, запрещающие какие-либо насильственные действия по отношению к народу – ст. LIII, LIV: «Также никто не должен грабить никакой плуг; без разрешения повреждать или разрушать мельницы, хлебные печи и что служит простым нуждам, будь то у друзей или врагов; еще преднамеренно портить и выливать никакого вина, высыпать муки или зерна под страхом телесного наказания». «Никто не должен поднимать никакого оружия на стариков или проповедников, также на баб, также предавать смерти несовершеннолетних детей под страхом телесного наказания и смерти» [11, с. 272].

Из статейной грамоты мы можем узнать, что почти любой проступок карался физическим наказанием, а иногда и смертью. Подобные правила свидетельствуют о том, что общество наёмников – это довольно маргинальная структура, в которой царил «палочная дисциплина». Конечно же, это отражается на человеке, его поведении. Психика деформировалась. Ландскнехты были склонны к насилию, впрочем, как и все остальные воины во все времена. Война не подразумевает гуманного отношения в самой своей сути. Сам главный герой в «Симплициссимусе» говорит: «А что касается опасности моего душевного состояния, то надобно знать, что, стоя под мушкетом, я порядочно одичал и стал человеком, который больше не печалуеться ни о боге, ни о своем слове: не было такого злодейства и такой недоброй выходки, коих я не был способен совершить» [5, с. 252]. Ландскнехты грабили города, убивали мирных жителей, жестокость, в общем-то, стояла у них в порядке дня. Это было обусловлено военными традициями. Если город удавалось взять штурмом, то все имущество жителей и сами они были в полном распоряжении победителей [8, с. 121]. Грабеж города или деревни доставался солдатам как бы в награду за службу. Интересна шванка Ганса Сакса «Сатана не пускает ландскнехтов в ад». Сразу же из названия мы можем узнать, что зольднеров не ждали даже в аду из-за их безумных выходок [2, с. 273].

Зато пьяны они всегда,
Кутеж им в радость и гульба.
На молитвы не тратя сил,
Они меж игроков и кутил
Божбой и дракой тешат друг друга,
Милостыню подают они туго,
Взять сами вечно норовят,
Жрут часто скверно да жестко спят;
Зато всегда готовы служить
Тому, кто вздумает им платить,
А прав их вождь иль, может, не прав,
Им дела нет, таков их нрав.

Ландскнехтам было присуще понятие национальной гордости. Так как почти всегда они формировались из местных жителей какой-либо территории германских княжеств, они были знакомы друг с другом. «Земляческие подразделения и группировки были естественны, особенно вначале, и наиболее мощная группа – швабская – наложила на все свою характерную печать» [6, с. 15]. Это придавало им особую сплоченность. В большинстве своем мононациональные отряды дорожили своей репутацией. Прославленный отряд получал большее жалование, известность среди нанимателей. Хранить честь отряда было не только важно в моральном смысле, но и в материальном [10, с. 116].

Необходимо упомянуть и о попытках создания негласного свода правил ведения войны у простых солдат. Рыцарские обычаи войны в классическом понимании перестали функционировать. Связано это было с возрастанием значимости воина-простолодина на поле брани. Под запретом было использование знаков отличия врага, к XVII в. запреты стали еще строже. Возбранялось использование нарезных ружей; пуль прямоугольной формы, рубленых, зазубренных, разрезанных; волнистых клинков. Тех же, кто ослушался этого негласного правила, ждали жестокие и безжалостные пытки [Там же, с. 120].

Подведем итог. Новое время – революционная эпоха, породившая множественные технологические изменения. Появление наёмников было ответом на эти преобразования. Вместе с ландскнехтами появился и особый коллективистский дух военного сообщества, который затмил средневековую рыцарскую индивидуальность. Рыцарство было в упадке. Появилась новая этика, отвечающая потребностям наемничества. Изменялся сам характер войны. Теперь она стала более массовой и безжалостной. Большая роль отводилась грабежам и разбою, которые встали в порядок дня. К месту будет крылатое выражение – «война кормила войну».

Литература

1. Александров С.Е. Немецкий наёмник конца XV – середины XVII вв.: Грани ментальности // Военно-историческая антропология. Ежегодник. 2002. Предмет, задачи, перспективы развития. М.: Российская политическая энциклопедия, 2002.
2. Брант С. Корабль дураков; Сакс Г. Избранное: пер. с нем. / Редкол.: А. Аникст, Н. Балашов, Ю. Виппер [и др.]; Предисл. Б. Пуришева; Комментар. Е. Маркович и А. Левинтона. М.: Худож. лит., 1989.
3. Вальхаузен Й.Я. Учение и хитрость ратного строения пехотных людей. СПб., 1904.
4. Вершинин А.С. Гриммельгаузен и нажива: традиция и ее ментальные мутации на германской почве кануна нового времени // Вестн. Том. гос. ун-та. История. 2009. № 2(6). С. 105–108.
5. Гриммельзгаузен Г.Я.Х. Симплициссимус. Л., 1961.
6. Дельбрюк Х.Г. История военного искусства в рамках политической истории. Т. 4. Новое время. М.: Воениздат, 1930.
7. Йоргенсен К., Павкович М., Райс Р. [и др.]. Войны и сражения нового времени 1500–1763. М.: Эксмо, 2006.
8. Новосёлов В.Р. Обычай войны XVI века и мотивация поведения солдат // Военно-историческая антропология. Ежегодник, 2002. Предмет, задачи, перспективы развития. М.: Российская политическая энциклопедия, 2002.
9. Орлова Е.И. Рыцарство как культурная универсалия традиционных обществ // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2008. № 3(27). С. 21–25.
10. Разин Е.А. История военного искусства VI–XVI вв. СПб.: ООО «Издательство Полигон», 1999.
11. Статейная грамота Максимилиана II // Александров С.Е. Германское наемничество в период позднего Средневековья: дисс. ... канд. ист. наук. М., 2001. Приложение IV. С. 261–276.
12. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом. М.: Политиздат, 1988.

MAKAR NIKITIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MENTALITY OF GERMAN WARMONGERS IN THE XVI–XVIITH CENTURIES

The article deals with the reasons of the origin of the special military character of the warmongers of the Holy Roman Empire of the Modern Period. There is analysed the correlation and tradition between the Middle-Age knighthood and lansquenets. There is studied the issue of collectiveness and individuality as the traits of the mental image of mercenariness.

Key words: warmonger, lansquenets, militarism, knighthood, brotherhood, modern period.

Педагогические науки

УДК 376.3

Е.В. КУЛИКОВА, С.А. АРТЕМОВА

(elenakulikova17.14@gmail.com, art-sv_2010@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Рассмотрены теоретические основы процесса коррекционно-логопедической работы по автоматизации звуков. Анализируются научные подходы к использованию дидактической игры как средства автоматизации звуков. Приведены результаты экспериментального изучения современных дидактических игр как средства автоматизации звуков у дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, игра, дидактическая игра, автоматизация звуков, коррекционно-логопедическая работа.

На современном этапе развития общества нарушения звукопроизношения у дошкольников встречаются достаточно часто. По данным Т.В. Скребец, более чем у 55% детей, поступающих в школу, дограмматический период усвоения языка остается незавершенным [10]. Эта категория детей дошкольного возраста составляет основную группу риска в связи высокой вероятностью возникновения у них в дальнейшем дефектов письма и чтения. Л.С. Волкова, В.И. Селиверстов и др. исследователи отмечают, что ребенок с нарушениями звукопроизношения сталкивается с серьезными трудностями в ходе общения со сверстниками и взрослыми, что зачастую способствует развитию таких качеств характера, как застенчивость, нерешительность, может привести к трудностям обучения в школе [1, 4]. Нарушения звукопроизношения отмечаются при различных нарушениях речи, однако одним из наиболее стойких симптомов в картине дефекта речи эти нарушения проявляются при дизартрии [2].

На настоящий момент, по нашему мнению, актуальной проблемой является поиск и апробация вариантов использования современных дидактических игр с целью формирования мотивации ребенка с дизартрией к участию в коррекционном процессе и, как следствие, повышения эффективности работы по автоматизации звуков.

Предположив, что использование современных вариантов дидактических игр и разнообразных мультимедийных технологий позволит оптимизировать процесс автоматизации звуков у дошкольников с дизартрией, мы организовали опытно-экспериментальное исследование. Объектом исследования стал процесс автоматизации звуков у дошкольников с дизартрией. Предметом исследования – дидактическая игра как средство автоматизации звуков у дошкольников с дизартрией. Целью исследования была разработка и апробация комплекса коррекционно-логопедических занятий для дошкольников с дизартрией на основе анализа научных подходов к использованию дидактической игры как средства автоматизации звуков.

В процессе исследования нами решались следующие задачи: изучить теоретико-методологические основы процесса коррекционно-логопедической работы по автоматизации звуков; изучить научные подходы к использованию дидактической игры как средства автоматизации звуков; исследовать уровень сформированности звукопроизношения у дошкольников с дизартрией; организовать коррекционно-логопедическую работу по автоматизации звуков с использованием дидактических игр и определить ее эффективность.

На этапе теоретического анализа проблемы исследования нами были сделаны следующие выводы:

Автоматизация звуков, в исследованиях Р.Е. Левиной, Т.В. Волосовец, Л.С. Волковой – это процесс постепенного, последовательного введения и закрепления правильного звука в речи ре-

бенка [4, 5, 6]. Этап автоматизации звука является самым длительным из процессов коррекции звукопроизношения. Автоматизация звука должна осуществляться в себя следующей последовательности: автоматизация изолированного звука, автоматизация звука в слогах, автоматизация звука в словах, автоматизация звука в словосочетаниях, автоматизация звука в предложениях, автоматизация звука в связной речи. Значительные трудности автоматизации поставленных звуков чаще всего наблюдаются при дизартрии [2].

По определению Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова, дизартрия – это расстройство произносительной стороны речи, при которой страдает просодическая сторона звукового потока, фонетическая окраска звуков или неправильная реализация фонемных сигнальных признаков звукового строя речи (пропуски, замены звуков) [4]. По исследованиям Е.Н. Винарской, более 80% случаев этой патологии – врожденные нарушения головного мозга, т. е. внутриутробные нарушения [3]. О.В. Правдина на основе принципа локализации нарушения выделила следующие формы дизартрии: бульбарная, псевдобульбарная, мозжечковая, подкорковая или экстрапирамидная, корковая [9]. При дизартрии имеют место поражения различных структур головного мозга, которые участвуют в управлении двигательным механизмом речи, периферических двигательных нервов, проводящих нервные импульсы к мышцам речевого аппарата (губ, нёба, языка, щёк, глотки, нижней челюсти, диафрагмы, гортани, грудной клетки), в результате этого происходит нарушение звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения вследствие органических причин дизартрии являются стойкими, процесс коррекционной работы предполагает сложную многоплановую работу над звуком, занимающую достаточно длительный период [2].

По мнению Л.В. Омельченко, этап автоматизации звуков важный, но малоинтересный вид работы для ребенка, требующий многократного повторения правильного варианта произношения и закрепления его в конечном итоге в свободной самостоятельной речи [8]. Внести разнообразие в этот процесс и повысить мотивацию ребенка к участию в коррекционно-логопедическом процессе позволяют дидактические игры.

Изучением проблемы использования дидактических игр в работе по автоматизации звуков занималась Т.В. Волосовец, В.И. Селиверстов и др. По мнению авторов, наиболее эффективным средством воспитания звуковой культуры речи в дошкольном возрасте является игра [4, 5]. Подобранные с учетом возраста и особенностей нарушения звукопроизношения дидактические игры позволяют не только работать на занятии над автоматизацией звуков, но расширить запас представлений, мыслительные операции, внимание, память. Дидактические игры – это вариация игр с правилами, которые специально создаются педагогикой для обучения и воспитания детей. Дидактическая игра имеет две функции в процессе обучения: совершенствование и закрепление знаний; овладение ребенком новыми знаниями и умениями разного содержания. Существует следующая классификация дидактических игр: дидактические игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные игры, компьютерные дидактические игры. Дидактические игры обладают значительным потенциалом для коррекции нарушений звукопроизношения и автоматизации звуков речи.

На основе теоретического изучения проблемы исследования мы пришли к выводу о необходимости организации экспериментального исследования потенциала использования современных дидактических игр в процессе автоматизации звуков при дизартрии. В эксперименте принимали участие 10 дошкольников подготовительной группы с логопедическим заключением – стертая дизартрия. Для исследования была взята методика диагностики звукопроизношения Е.Ф. Архиповой [2]. По результатам проведенного констатирующего эксперимента можно сказать, что выявлено 60% дошкольников с низким уровнем автоматизированности произносительных навыков и 40% – со средним. У детей со стертой дизартрией наблюдались ошибки в произношении изолированных звуков; однако более многочисленными были ошибки в произношении звуков в слогах и словах разной структуры, в словах, где звук занимает разные позиции, в предложениях. Описанные нарушения указывают на нарушения звукопроизношения и недостаточность автоматизации сформированных навыков.

В целях повышения эффективности процесса автоматизации произносительных навыков у детей с дизартрией нами была спланирована и реализована система занятий. Опираясь на полученные экспериментальные данные, мы предложили следующие направления коррекционно-логопедической работы по автоматизации звуков: в слогах (прямых, обратных, со стечением гласных); в словах (в начале, середине, в конце); в предложении, в чистоговорках и стихотворениях; в коротких, затем длинных рассказах; в разговорной речи. Нами было спланировано и проведено 10 занятий. При разработке занятий мы опирались на методические рекомендации Т.Б. Филичевой [11]. В коррекционно-логопедической работе нами были использованы различные виды дидактических игр, например, дидактические игры с предметами – «Шнурочки», «Фишки», «Массажный мячик», «Магнитики», «Рыболов». Также для автоматизации звуков проводились игры с использованием Су-Джок шаров. На занятиях мы использовали массажные шарики, кольца, мячики в сочетании с заданиями по коррекции и автоматизации звукопроизношения. Нами использовались традиционные дидактические игры: настольно-печатные («Собери картинку», «Вертушка», «Ромашка», «Поезд»), словесные («Предложения Незнайки», «Придумай предложение», «Живое предложение» и др.), формат предъявления заданий был как традиционным, так и с использованием интерактивных презентаций. Были проведены подгрупповые занятия с использованием элементов логоритмики. На занятиях использовались сюжеты из мультфильмов: артикуляционная гимнастика и мимическая гимнастика с Бабой Ягой. Применение технологии логоритмики сделало занятия увлекательнее и интереснее, улучшило работоспособность детей, создало положительный эмоциональный фон. В своей работе для автоматизации звуков мы применяли компьютерную игру Л.Р. Лизуновой «Игры для Тигры» [7]. Программа позволила эффективно поработать над преодолением нарушений речи при дизартрии. Компьютерная игра содержит красочные рисунки, объемные изображения, действия сопровождаются звуковым звучанием, главным действующим лицом является веселый Тигренок. Упражнения имеют познавательную направленность, подача учебного материала проводится игровой интерактивной форме, что делает программу привлекательной и содействует возрастанию мотивационной готовности детей к логопедическим занятиям. Использование программы «Игры для Тигры» позволило повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса и занятий, физическую и интеллектуальную активность детей.

После проведения коррекционной работы, нами была организована повторная диагностика, результаты которой показали, что у детей с дизартрией допускалось в основном неправильное произношение одного-двух звуков в словах, предложениях. У 80% детей со стертой дизартрией выявлен средний уровень сформированности звукопроизношения, у 20% – низкий, отмечается заметный прогресс по количеству верно выполненных заданий, количество ошибок уменьшилось. Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют об эффективности предложенной нами программы занятий и используемых методов и приемов. Высокая динамика автоматизации произносительных навыков указывает на успешность процесса преодоления нарушений звукопроизношения в результате проведенной работы и возможность использования результатов исследования в практике логопедической работы.

Литература

1. Артемова С.А. Культурные практики в процессе формирования коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 6(53). С. 6–8. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512504468.pdf> (дата обращения: 11.03.22).
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Астрель, 2008.
3. Винарская Е.Н. Дизартрия. СПб.: Транзиткнига, 2011.
4. Волкова Л.С., Селиверстов В.И. Хрестоматия по логопедии: в 2-х т. М.: ВЛАДОС, 1997.
5. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М.: Академия, 2000.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967.
7. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «Игры для Тигры». 2-е изд., доп. и перераб. Пермь: ОТ и ДО, 2014.

8. Омельченко Л.В. Автоматизация звуков на ограниченном речевом материале // Современное дошкольное образование. 2010. № 6. С. 54–62.
9. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973.
10. Скребец Т.В., Тихонова Е.А., Юдина Е.А. Изучение особенностей письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4(29). С. 6.
11. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.

ELENA KULIKOVA, SVETLANA ARTEMOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**MODERN DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF SOUNDS
AUTOMATION DURING DYSARTHRIA**

The article deals with the theoretical basis of the process of the correctional and logopedic work directed to the sounds' automation, there are analyzed the scientific approaches to the use of the didactic game as a means of the sounds' automation. There are given the results of the experimental study of the modern didactic games as a means of the sounds' automation of the preschool children with dysarthria.

Key words: dysarthria, game, didactic game, sounds automation, correctional and logopedic work.

УДК 376.3

Д.В. КУЛЬКИНА, С.А. АРТЕМОВА

(dasha.kulkina.02@mail.ru, art-sv_2010@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

Обосновывается актуальность изучения процесса формирования произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дислалией на современном этапе, анализируются научные основы данного процесса. Приводятся результаты экспериментального изучения современных технологий коррекции произносительной стороны речи у данной категории дошкольников.

Ключевые слова: дислалия, нарушение звукопроизношения, нарушение речи, коррекционная работа, произносительная сторона речи.

По данным Федеральной службы государственной статистики, общее количество детей с нарушениями развития разного характера за последние несколько лет увеличилось на 8% [9]. Значительное число детей рождается физиологически несформированными, имеющими перинатальные дефекты, которые негативно влияют на дальнейшее физическое и психическое развитие ребенка, в том числе и на речевое развитие. Исследователи (Г.Г. Голубева, А.В. Лагутина и др.) обращают внимание на рост числа дошкольников с нарушениями речи [3, 10]. Одной из сторон речи, наиболее подверженной влиянию неблагоприятных факторов развития, является произносительная сторона, в которую входит звукопроизношение. Нарушения звукопроизношения бывают разных видов: замены, смещения, искажения, пропуски. Проблеме диагностики и коррекции нарушений звукопроизношения посвящено большое количество научных работ. Исследователями (Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и др.) отмечается, что у большинства детей звукопроизношение к школьному возрасту достигает языковой нормы [4, 5]. Однако в силу особенностей развития у некоторых детей свойственные возрасту дефекты произношения фонем не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта. В клинико-педагогической классификации данное явление обозначается термином «дислалия» [6].

При дислалии причинами нарушения произносительной стороны речи являются нарушения строения речевого аппарата и нарушения фонематических процессов (фонематического слуха и восприятия), которые без специальной коррекционной помощи при влиянии негативных факторов развития могут привести к недоразвитию речи как средства общения, нарушению письма (дисграфия) и чтения (дислексия) [5].

Разработкой методик преодоления речевых расстройств занимались Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, О.В. Правдина, М.Е. Хватцев [5, 6, 7, 12]. Нарушения произносительной стороны речи при дислалии принято считать одним из легко устранимых и наименее сложных нарушений речи. В настоящее время проблема повышения эффективности формирования произносительной стороны речи у детей с дислалией за счет использования современных технологий остается актуальной и требует научного обоснования, апробации новых методов и приемов работы в экспериментальных условиях.

Целью проведенного нами исследования было на основе анализа теоретико-методологических основ процесса формирования произносительной стороны речи у детей с дислалией разработать и апробировать современный, эффективный комплекс коррекционно-логопедических занятий. Для достижения поставленной цели нами последовательно решался ряд задач: проанализировать теоретико-методологические аспекты проблемы формирования произносительной стороны речи у детей с дислалией; изучить технологию коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей с дислалией; провести диагностику произносительной стороны речи у детей с дислалией; разработать и апробировать содержание коррекционно-логопедической работы по формированию произносительной стороны речи у детей с дислалией.

В начале нашего исследования мы определили содержание понятия дислалия, произносительная сторона речи, определили актуальные аспекты ее формирования для дошкольников с дислалией, изучили исследования, касающиеся возрастных закономерностей ее становления и отметили следующие основные моменты.

По мнению Б.М. Гриншпуна дислалия определяется как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [4]. Г.А. Волкова дает более точное, на наш взгляд, определение дислалии, которое не противоречит определению Б.М. Гриншпуна, а уточняет его содержание через этимологию нарушения. По Г.А. Волковой, это расстройство речи, проявляющееся в нарушении произносительной стороны речи, связанное либо с анатомическими дефектами артикуляционного аппарата, либо с неблагоприятными условиями развития речи или с нарушениями фонематического восприятия [5].

Произносительная сторона речи охватывает следующие стороны: фонетическое оформление речи и вместе с этим комплекс речедвигательных навыков. Технология коррекции нарушений произносительной стороны речи предполагает работу над звукопроизношением, речевым дыханием, голосовыми функциями и просодикой, но поскольку при дислалии не отмечается обычно значительных нарушений голосовых функций и просодической стороны речи, то работа над этими компонентами проводится параллельно с подготовительной работой к постановке звуков, работой по автоматизации и дифференциации, не выделяясь в отдельный этап. Если отмечаются нарушения голосовых и просодических компонентов речи, то в процессе коррекционной работы необходимо выделить данное направление как отдельный вид работы и уделить ему больше внимания и времени. Одним из основных направлений коррекционной работы при дислалии является преодоление нарушений звукопроизношения.

Звукопроизношение – это воспроизведение звуков речи. Процесс формирования звукопроизношения в онтогенезе описан А.А. Леонтьевым в структуре становления речевой деятельности, становление которой подразделялось автором на ряд последовательных периодов (подготовительный, дошкольный, дошкольный, школьный) [Там же]. Анализируя специфику становления речевых навыков на каждом возрастном этапе, мы сделали вывод, что, если у ребенка в 4–5 лет наблюдаются значительные нарушения звукопроизношения при развернутой и достаточно правильной речи, необходимо обратиться к специалисту, т. к. это могут быть проявления дислалии [Там же].

В большей части случаев дислалия успешно поддается коррекции. Успешность и сроки преодоления дислалии зависят от тяжести дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, полноценного участия родителей в коррекционной работе и регулярности занятий. При коррекционной работе над звукопроизношением следует придерживаться основ техники приемов постановки звуков. Ф.Ф. Рау выделил три основных приема постановки звуков: по подражанию; механический; смешанный [8]. Выбор способа постановки звука зависит от каждой конкретной ситуации нарушения звукопроизношения, психологических особенностей ребенка и определяется логопедом в процессе работы – от наименее травматичного (по подражанию) к использованию зондов и шпателей.

Г.Г. Голубева предлагает следующую последовательность преодоления нарушений произносительной стороны речи: развитие правильного речевого дыхания и формирование направленной ротовой воздушной струи; формирование фонематических процессов; воспитание правильной артикуляции звуков, их автоматизация в различных фонетических условиях произношения и самостоятельной речи, дифференциация с акустически и артикуляционно близкими звуками; коррекция просодической стороны речи (если нарушена) [1].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в системе работы по коррекции нарушений произносительной стороны речи, сопровождающейся нарушениями фонематических процессов, определили следующие основные задачи: формирование правильного произношения и развитие фонематического слуха; формирование навыков звукового анализа; развитие коммуникативности, успешности в общении [11].

Следующим этапом исследования была организация экспериментального изучения современных методов и приемов коррекционно-логопедической работы над произносительной стороной речи

у дошкольников с дислалией. В эксперименте принимали участие 10 дошкольников подготовительной группы. Нарушений просодической стороны речи по результатам анализа документации логопеда и предварительной беседы с детьми выявлено не было, в связи с чем программа обследования включала в себя методики исследования звукопроизношения и фонематических процессов. Для исследования была взята модифицированная методика Г.А. Волковой [5].

На констатирующем этапе эксперимента выявлено 70% детей со средним уровнем развития произносительной стороны речи и 30% с низким. У детей с дислалией были отмечены многочисленные нарушения звукопроизношения, которые чаще проявлялись в разных позициях слова, чем в изолированном произношении, что может быть связано с успехами проводимой коррекционной работы и недостаточной автоматизацией поставленных звуков. Многочисленные ошибки отмечались при выполнении заданий на исследование фонематических процессов. Дети затруднялись составлять слова, подбирать картинки к звукам, определять положение звука в слове (в начале, в середине и в конце). В большинстве случаев нарушенные в произношении звуки оказывались трудными для определения в заданиях на выявление фонематических навыков. Описанные нарушения указывают на недостаточное развитие фонематических процессов и стойких нарушениях звукопроизношения.

Учитывая степень сложности дефекта произносительной стороны речи, индивидуальные особенности звукопроизношения и возрастные особенности детей с дислалией, мы спланировали и провели комплекс коррекционных занятий с опорой на программу Т.Б. Филищеской, Г.В. Чиркиной и включением разнообразных современных технологий и приемов коррекционной работы [10]. Коррекционная работа была построена с помощью специальных принципов логопедии, разработанных Р.Е. Левиной. Для работы над произносительной стороной речи особенно значимыми являлись: принцип связи речи с другими сторонами психического развития; принципы системного и дифференцированного подхода; принцип развития [6].

Работа по формированию звукопроизношения выполнялась последовательно, поэтапно с учетом следующих направлений: уточнение артикуляции правильно произносимых звуков, постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных. Коррекционно-логопедическая работа проводилась на фронтальных, подгрупповых, индивидуальных занятиях и осуществлялась следующими методами: практическими, наглядными, словесными. Нами были использованы различные практические методы: упражнения (например, подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие), игры и моделирование. Из наглядных методов нами было использовано наблюдение, рассматривание профилей, показ образца задания, способа действия. Из словесных методов использовались беседа и рассказ.

Повышению эффективности коррекционно-воспитательной работы способствовали использованные в исследовании современные методы и приемы коррекционной работы, включение различных видов информационных технологий, например, использование монитора для показа правильной артикуляции, интерактивных презентаций для внесения разнообразия в коррекционный процесс, компьютерных технологий предъявления мультимедийной информации. В целях организации взаимодействия участников коррекционного процесса была разработана электронная тетрадь взаимодействия, доступная на платформе Google, что позволило оптимизировать работу специалистов и привлечь к коррекционному процессу родителей дошкольников с дислалией.

После проведения коррекционной работы нами была организована повторная диагностика, результаты которой показали, что у детей отмечается большой прогресс по количеству правильно выполненных заданий, количество ошибок значительно уменьшилось. На контрольном этапе эксперимента выявлено 70% детей со средним уровнем развития произносительной стороны речи и 30% с высоким.

Полученные данные свидетельствуют о высокой эффективности, предложенной нами программы занятий и используемых методик, приемов и возможности использования результатов исследования в практике логопедической работы, а также необходимости дальнейшего научного поиска в области применения современных игровых и мультимедийных технологий в практике работы логопеда.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2006.
2. Галушкина А.С., Жабина Е.М., Артемова С.А. Технология включения мультимедийных средств в процесс обучения составлению различных видов рассказов дошкольников с общим недоразвитием речи // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2020. № 3. С. 11–14. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589281826.pdf> (дата обращения: 10.02.22).
3. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2000.
4. Гриншпун Б.М. Дислалия // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 1. под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. С. 108–119.
5. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998.
6. Основы теории и практики логопедии // под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967.
7. Правдина О.В. Логопедия. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1973.
8. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих // Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981.
9. Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. URL: <https://rosstat.gov.ru/>.
10. Филичева Т.Б. [и др.] Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.
11. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. [и др.] Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи // Коррекция нарушений речи. М.: Просвещение, 2008.
12. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. 2-е изд., испр. и доп. М.: Учпедгиз, 1961.

DARIYA KULKINA, SVETLANA ARTEMOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MODERN TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF PRONOUNCING PART OF SPEECH OF CHILDREN WITH DYSLALIA

The article deals with the substantiation of the relevance of the study of the formation of the pronouncing part of speech of the preschool children with dyslalia at the modern stage, there are analyzed the scientific basis of the process.

There are given the results of the experimental study of the modern technologies that correct the pronouncing part of speech of this category of the preschool children.

Key words: dyslalia, violation of sound pronunciation, speech disorders, correctional work, pronouncing part of speech.

УДК 372.881.111.1

Е.В. ЛАВРИКОВА

(lavrikova.ekaterina2002@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ПРИМЕНЕНИЕ ОФИЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ РЕАЛИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО
МИРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ
ПРАГМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ***

Анализируется содержание понятия “прагматический текст” в разных науках. Рассматриваются тексты учебников по английскому языку старших классов на наличие в них прагматической направленности. Проводится сравнение текстов учебника с прагматическим материалом отобранных Интернет-сайтов реалий англоязычного мира. Даются рекомендации по применению текстов из Интернета в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: *прагматический текст, учебное пособие, Интернет-ресурс, официальный сайт реалий англоязычного мира, поисковое чтение.*

Одним из самых известных и проверенных способов изучения иностранного языка является работа с текстом: чтение, аудирование, говорение и письмо способствуют быстрому погружению школьников в реалии другой культуры. Ведь будучи не в лингвокультурной среде, человек тяжелее познаёт новый язык. На разных этапах изучения языка также востребованы и прагматические тексты. Они обычно содержат в себе краткую полезную информацию по ряду вопросов, то быть может какая-то инструкция, подробное описание маршрута или меню в ресторане. Такой вид информации не только необходим человеку в практических целях, но и важен для понимания новой языковой структуры. Однако в школе учащиеся, получая задания с текстом и непосредственно работая с ним, не всегда понимают, как применять полученные знания. Например, представим ситуацию, когда на уроке английского языка в 11-м классе учитель предоставил своим ученикам их расписание на английском языке. По данной таблице он в качестве задания стал задавать вопросы (по каким дням уроки литературы и в какое время, в каких кабинетах проходят русский и английский языки). Можно предположить, что в старшей школе учащиеся быстро смогут перевести текст и понять смысл задания, однако, вероятно, не сразу смогут сориентироваться и быстро сопоставить предмет с отведенным временем и аудиторией. Мы считаем, что это происходит, поскольку школьники не до конца вникают в предоставленную информацию или невнимательно ее читают, что вызывает такие трудности. Следовательно, существует проблема вовлеченности и использования прагматических текстов в современном обучении, которая привлекает к себе заметное внимание как педагогов-теоретиков, так и педагогов-практиков. Более того, отмечается, что такого рода материалов в основных учебных средствах, т. е. в учебниках, не так много. Несмотря на нынешнюю востребованность, прагматические материалы стали анализироваться методистами только в конце XX в. Сейчас педагоги активно работают над устранением дефицита – ведут поиск источников прагматических текстов, обращаются к иностранным цифровым ресурсам. Можно заметить, что таким образом проявляется влияние глобализации на процесс социализации и получения знаний. Почти каждый человек теперь может свободно попасть на любой сайт, созданный в любой стране. Высказанная выше точка зрения подтверждается в статье М.Д. Засориной, которая рассказывает о применении официальных англоязычных сайтов в процессе обучения английскому языку [5, с. 22]. Таким образом, мы предположили, что применение Интернет-ресурсов англоязычного мира – это один из самых эффективных способов познакомиться с другой культурой и ее особенностями, в том числе посредством работы с прагматическими текстами.

Таким образом, на основе описанной актуальности и выделенных проблем мы определили целью нашего исследования: выполнить качественно-количественный анализ прагматических текстов в школьных учебниках, а именно старших классов, сравнить их с текстовым материалом на сайтах ан-

* Работа выполнена под руководством Резник Т.П., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

гlossyчных реалий, подобранных в соответствии с темами этих текстов статей и сформулировать методические рекомендации для преподавателей и учащихся по работе с таким материалом.

Задачи:

- уточнить содержание понятия «прагматический текст»;
- провести лингво-социокультурный анализ выбранных текстов учебника;
- в соответствии с темами выбранных текстов, найти аналогичные интернет-сайты реалий англоязычного мира и сделать сравнительный анализ текстового материала, выделив дополнительные возможности и преимущества прагматических текстов, взятых из Интернет-ресурсов;
- дать рекомендации учителю и учащемуся по работе с отобранными прагматическими текстами в целях формирования умений чтения, а также говорения и элементов социокультурной иноязычной компетенции.

Если говорить об объекте и предмете нашего исследования, то первым выступает сам прагматический текст в методике обучения иностранному языку, а предметом являются методические приемы по работе с данным типом текста.

Теперь, определив актуальность и изучив некоторое количество публикаций по данной теме, мы уточним происхождение термина «прагматический текст». Из исследовательской работы М.А. Кечеруковой мы определили, что термин «прагматический текст» был введен в научный оборот лингвистической наукой в рамках соответствующего направления – лингвопрагматики [6, с. 216]. Приведем определение этого понятия из Социологического энциклопедического словаря. «Прагматика – направление семиотики, изучающее отношение между знаковыми системами и теми, кто ими пользуется; совокупность факторов, определяющих использование языка его носителями» [7, с. 256]. Из этого следует, что два термина показывают нам связь с «направлениями прагматического учения», которые имеют «свою специфику исследования» [6, с. 216]. Можно сделать вывод, что, благодаря большому охвату предметов исследования, термин “прагматика” используется в нескольких науках. Так, анализ данного вида текстов является объектом не только в языкознании, но и в лингвокультурологии, а также и в журналистике, философии, социологии, и в этнологии с географией. Необходимо отметить, что поскольку, по словам И.В. Чепик, прагматические материалы используются в разных областях общения: семейно-бытовой, торгово-коммерческой, спортивной, учебно-профессиональной и социально-культурной, тем самым они имеют большое значение для нормального функционирования человека в обществе [8, с. 98].

Уточнив понятие «прагматика», немаловажно истолковать само понятие «прагматический текст» в методике. И.Л. Бим одна из первых дает такое определение: «несложные аутентичные тексты разного характера, регулирующие повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка» [4, с. 214]. Ю.В. Чичерина, в свою очередь, под прагматическими текстами понимает тексты, которые «относятся к сфере нехудожественной коммуникации, массовой коммуникации и характеризуются функциональностью, практичностью, регуляцией в плоскости предметно-объектной среды» [9, с. 10]. Приведенные выше дефиниции термина из методической литературы, на наш взгляд, недостаточно полно раскрывают понятие «прагматический текст». Конкретизируя определение прагматического текста, добавим, что в нашем понимании, в котором мы следуем за мнением М.А. Кечеруковой, главными характеристиками прагматического текста являются аутентичность, информативность, регулятивность, локальность, обращенность к адресату и косвенная, и прямая реактивность у адресата [6, с. 219]. Из этого следует, что основной функцией такого текста является информативно-регулятивная, т. к. человек, знакомясь с прагматическим материалом, потом впоследствии применяет его в жизни. Кроме того, обозначим критерии, с помощью которых можно определить, что текст является прагматическим (см. рис. 1 на с. 92).

Завершая изложение теоретической части исследования, необходимо упомянуть, где обычно используются прагматические тексты, и как, в сущности, они выглядят. Зачастую такого типа материалы предстают в виде буклетов, брошюр, графиков, таблиц, диаграмм, статистик, рисунков, дорожных знаков и указателей, вывесок, музыкальных и театральных программ; содержатся в объявлениях, письмах, статьях и интервью. Однако прагматический текст может представлять собой и простой текст обыч-

но небольшого размера, который состоит максимум из двух или трех абзацев, а проговаривается самое большее за три минуты. Прагматический текст также может существовать в аудиоформе.



Рис. 1. Критерии прагматического текста

Согласно задачам нашего исследования, перейдем к рассмотрению учебного материала, а конкретно учебника, и проверим его на предмет потенциала в обучении чтению прагматических текстов. Для этого нами были проанализированы все тексты из учебника Starlight 11-го класса [3]. При анализе мы отметили, что по жанру речевой деятельности тексты учебников написаны в виде статей. Если рассматривать эти тексты с применением выведенных нами выше критериев прагматики, то очевидно, что они носят просветительский и общекультурный характер, нежели являются полезными в быту (главная характеристика прагматического текста); не регулируют повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка; нацелены не на гражданина страны, которой посвящен текст, а наоборот, предназначены для человека, который только начинает знакомиться с этим местом.

В подтверждение нашим словам и для дальнейшего сравнения школьного материала с информацией на сайтах важно провести более подробный разбор статей учебника. Нами были выбраны два текста из учебника Starlight 11-го класса [Там же]. Первый из них посвящен международному фестивалю WOMAD, второй рассказывает о национальном парке Серенгети в Танзании.

Так, текст о фестивале WOMAD повествует о том, как его рассказчик побывал на одном из таких мероприятий, которое происходит ежегодно во многих странах мира. Из статьи учебника мы узнаем, что это фестиваль мировой музыки, искусств и танца, который устраивается для сближения разных народов и культур. Во втором и третьем абзацах участник развлечения рассказывает об истории фестиваля и его основателе – Питере Гэбриеле, – который мечтал помогать людям понимать культуру других стран и наслаждаться их искусством. Особое внимание уделяется информации, о том, что это семейный праздник, где и детям, и подросткам, и взрослым людям придется по вкусу игры, конкурсы и мастер-классы. Певцы и танцоры съезжаются на фестиваль со всех точек мира, своими выступлениями они сближают и объединяют зрителей, прививают им любовь к прекрасному. Те, в свою очередь, благодарят выступающих овациями и заводят новые знакомства, делятся опытом и рассказывают о своей родине.

В тексте про Серенгети представлена информация о жизни в заповеднике, особенностях местности и ее обитателях. Описывается пустыня, особое внимание уделяется вопросу о том, как уживаются вместе дикие животные и люди. Во втором абзаце хорошо прослеживается лингвистический аспект: объясняется этимология названия национального парка. Более того, рассказывается о принадлежности народа масаи к определенному району Нгоронгоро в Серенгети, подвергаются обсуждению экологические проблемы, связанные с жизнью племени на территории заповедника и с уникальной флорой и фауной. Описывается быт и устройство народа, воздействие государства на ситуацию в экорегионе Восточной Африке и развитие, и влияние глобализации на население.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в учебнике Starlight 11-го класса [3] отсутствуют тексты прагматического характера, которые, как мы доказали выше, являются обязательным материалом в обучении иностранному языку и формировании готовности использовать лингвистические и культурные нормы в коммуникации в реальных условиях.

В условиях обучения в школе, на наш взгляд, действенным способом освоения иностранного языка и погружения в культурную среду изучаемой страны будет включение в процесс обучения Интернет-ресурсов, таких как фильмы и музыка, книги и журналы на языке оригинала, которые не составит труда найти во Всемирной паутине. Особо отметим, что сайты реалий англоязычного мира, на которых в свободном доступе размещается актуальная информация по большому спектру вопросов, обладают высоким потенциалом как учебное средство.

В подтверждение высказанному предположению о продуктивном использовании официальных английских сайтов на уроках и во время домашнего обучения мы решили на основе двух упомянутых выше текстов (о празднике и национальном парке) взять для сравнения и анализа официальные сайты международного фестиваля WOMAD [11] и природного заповедника Серенгети [10]. Ниже для иллюстративности представим фрагменты главных страниц выбранных нами сайтов (см. рис. 2 и рис. 3).



Рис. 2. Шапка сайта фестиваля WOMAD

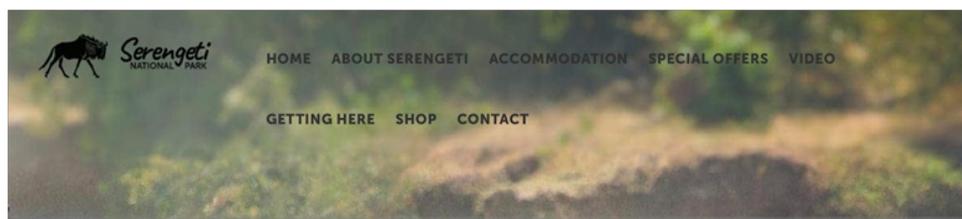


Рис. 3. Шапка сайта национального парка Серенгети

Анализ выбранных Интернет-ресурсов показал, что многие тексты официальных сайтов имеют прагматический характер. Большинство из них написаны в виде статей, но присутствуют и креолизованные тексты (карты природных зон, рекламы отелей, видео, плакаты и афиши мероприятий).

Сайты создаются для того, чтобы помочь интересующемуся человеку решить какую-то проблему или вопрос, которые связаны непосредственно с темой сайта. В нашем случае при посещении официальной страницы фестиваля музыки и танцев WOMAD человек знакомится с последней актуальной информацией о празднике. На ней совмещаются сведения как прагматического характера, так и культурного. Много внимания уделяется истории фестиваля, тому, где и как ежегодно проходит мероприятие – все это подкрепляется видео- и фотоотчетами прошлых лет. Помимо этого, на сайте много сведений о том, в какое время приходит фестиваль, при каких условиях он состоится и что необходимо сделать человеку для участия в нем, начиная от администратора и заканчивая зрителем. Рассказывается, какие существуют виды билетов, чем они отличаются друг от друга, кому подходят, и как их мож-

но приобрести. Более того, на сайте размещена приблизительная карта местности, на которой проходит фестиваль.

Отметим, что такой сайт привлечет не только предполагаемых участников фестиваля, но и простых ценителей искусства. На платформе публикуется много информации о стилях и жанрах музыки и танца, о различных исторических и культурных объектах, об инсталляциях, которые создаются для праздника.

Разберем отдельно одну из страниц официального сайта WOMAD [11], на которой размещен текст с новостями о том, где и когда будет проходить в 2022 г. фестиваль в Австралии. Ко вниманию возможных участников предлагаются данные о приобретении билетов. Так, например, посетители сайта, прочитав текст, будут знать, что с 11 ноября у них появится возможность оформления их покупки. Во втором абзаце говорится о фестивале в Новой Зеландии, перечисляется перечень артистов, которые будут выступать на сцене. Это сделано для того, чтобы будущие зрители заранее знали, какая музыка будет исполняться на сцене, а в последствии на самом празднике могли заранее найти место их выступления.

В завершении анализа первого сайта стоит заметить, что нам, как людям, не планирующим участие в данном фестивале, было очень интересно читать о WOMAD, их правилах проведения развлекательных программ, критериях отбора артистов и истории праздника.

Итак, проведя подробный разбор структуры Интернет-ресурса, мы убедились, что сведения страницы необходимы зрителям, которые хотят присутствовать на фестивале или увидеть его по трансляции. Представленная информация легка в понимании и написана подробно и простым языком, что ценится в прагматических текстах. Так, человеку, собирающемуся отправиться на мероприятие и посетившему официальный сайт, будет несложно сориентироваться и понять, что от него требуется для участия.

Теперь, обратимся к официальному сайту национального парка Серенгети, на котором мы можем узнать, что происходит сейчас в Восточной Африке или какая, например, в данный момент погода в заповеднике. Имеется подробное описание того, что нужно для того, чтобы прибыть в Танзанию. Интересно заметить, что сайт направлен как на людей, желающих расширить свой кругозор в вопросе экосистемы Африки и национальных парков в целом, так и на тех, кто собирается побывать там. Материал написан на английском. Этот сайт создан для пользования любым человеком, заинтересованным флорой и фауной Танзании.

На официальном сайте представлено большое количество графических изображений, которые знакомят человека с географией парков, а также помогают разобраться в его устройстве будущим посетителям. Пресизационной лексики не так много, однако, присутствуют аббревиатуры и числовые данные, но в минимальном количестве, только чтобы донести до посетителя самую важную информацию, а именно прагматического характера (по типу рейтинга какого-то туристического места и его стоимости на посещение). Что касается особенностей текста, в нем присутствует много определений, связанных с культурой и расположением парка, его флорой и фауной.

В завершении нашего анализа следует упомянуть, что почти на каждый текст современного школьного учебника по иностранному языку можно при желании найти соответствующий официальный сайт реалий англоязычного мира.

Отступая немного от предмета нашего исследования, отметим, что использование таких ресурсов разнообразит процесс обучения, способствует лучшему запоминанию материала, поскольку, как нам кажется, такой способ получения информации будет носить личный характер. К тому же, у человека будет больше пространства для изучения: он не будет ограничен несколькими абзацами, напечатанными в учебном пособии.

В подтверждение своих слов мы решили сделать анализ одной из страниц сайта Серенгети, которая посвящена времени посещения национального парка. Как только Интернет-пользователь попадает в данный раздел, то его вниманию сначала предлагается несколько фотографий саванны, водопада и диких животных. Дается краткая аннотация того, о чем будет говориться в тексте ниже. Данный текст представляет собой жанр информационной статьи и относится к типу прагматических текстов. В начале текста излагаются факты о климате экорегиона и об особенностях жизни в разное время года.

Подробно описываются природные и погодные явления, которые можно наблюдать в определенный период. Предлагаются сведения о том, когда больше всего прибывает туристов и как избежать большого скопления людей и какой, в соответствии с данным фактом, ареал исследования выбрать.

Фрагмент статьи этого же самого прагматического текста (см. рис. 4) лаконично рассказывает о достоинствах и недостатках определенного сезона года, обращая внимание на погодные условия температуру воздуха и активность животных, чтобы посетитель мог заранее решить, в какое время ему комфортнее находиться на территории заповедника.

Seasonal Serengeti

Most travellers pick the dry season (which takes place from late June to October) for a safari in the Serengeti National Park. Animals gather around rivers and waterholes to quench their thirst. The Great Migration is at its absolute prime and your chances of witnessing an iconic river crossing are at their best. Most lodges will remain open during the more tranquil 'wet season' when the rains turn the dry landscape into a lush, green oasis and the birthing season begins. Read more about Serengeti weather & climate on this page. Here are some pros and cons for the wet and dry season.

June to October - dry season

PROS:

- ⊙ The thick bush thins out and wildlife is easier to spot.
- ⊙ Animals will gather around the rivers and waterholes.
- ⊙ Expect bright days and lots of sunshine with afternoon temperatures around 25°C / 77°F.
- ⊙ Less chance of malaria, since there are fewer mosquitoes.
- ⊙ Easier to spot the Great Migration (including these iconic river crossings, if lucky).

CONS:

- ⊙ The park gets crowded, especially around the Seronera area.
- ⊙ It gets relatively cold at night and early in the morning with minimum temperatures around 14°C / 57°F.
- ⊙ Occasional cold fronts are possible, with temperatures close to freezing.

November to May - wet season

PROS:

- ⊙ Late January to February is the time to see the calving in the Southern Serengeti – an excellent time to see predator action.
- ⊙ A lush and green landscape.
- ⊙ Fewer tourists and lower rates, especially in April and May.
- ⊙ Birdwatching is at its best.
- ⊙ From November to February, rains are mostly short afternoon storms and seldom interfere with your trip.

CONS:

- ⊙ March to May is the peak of the wet season; It tends to rain most days, although seldom for the whole day. It is often cloudy.
- ⊙ January to March can be crowded around the Seronera area.

Рис. 4. Фрагмент прагматического текста официального сайта Серенгети

На примере указанной выше Интернет-страницы, представим, как учитель в процессе обучения иностранному языку может задействовать сайты реалий англоязычного мира. Начнем с того, что, по-

знакомившись с материалом текста учебника и поработав с ним, учителю следует поинтересоваться у учащихся, какую информацию им было бы еще интересно узнать в нашем случае о парке Серенгети, а потом поинтересоваться у них, где можно добыть нужные сведения. Вероятнее всего, большинство ребят выскажутся в пользу Всемирной сети. После этого, перейдя на официальную страницу заповедника, учитель со своими учениками может изучить структуру сайта и начать искать интересный материал. В тоже время учитель, проявив инициативу, может направить школьников в поиске информации уже прагматического характера, которая способствует сближению учащихся с культурноязыковой средой другой страны. По нашему мнению, для работы с прагматическими текстами больше всего подходят задания на поисковое чтение. Работа в таком режиме проверки умений чтения создает ситуацию актуализации умений понимания и деятельностной интерпретации текста в реальной иноязычной и инокультурной ситуации. Для этого мы советуем учителю представить такую ситуацию в классе, если бы школьники собирались отправиться путешествовать в Восточную Африку и побывать в национальном парке. Какая бы тогда информация была для них актуальна? Выяснив ответ на этот вопрос и найдя необходимые страницы на официальном сайте, педагог помогает ученикам в работе с текстом и графическим материалом. Например, можно попросить учащихся выбрать для себя время года, в какое бы они хотели посетить Серенгети и аргументировать свою точку зрения, опираясь на соответствующую статью сайта. На наш взгляд, такого типа задание поможет не только разрушить языковой барьер и пополнить лексический запас, но и больше узнать об особенностях жизни на другом континенте.

В качестве домашнего задания учитель может предложить учащимся ролевое проигрывание другой не менее интересной ситуации. Мы считаем, что школьникам должна быть интересна работа с картой национального парка и предлагаем учителю дать задание подготовить небольшой рассказ о понравившемся месте в заповеднике. Будучи уже в классе, учащиеся смогут поучаствовать в ролевой «игре», представив, что они составляют группы туристов и коренных жителей Африки. Первые интересуются о самых красивых местах в Серенгети, которые нельзя не посетить. Местные жители как гиды рассказывают о достопримечательностях национального парка и на свое усмотрение советуют посетить то или иное место. Таким образом, учащиеся почувствуют себя приближенными к коммуникативно-бытовой ситуации, привычной для администрации и посетителей национального парка. Как известно, именно этим ценны прагматические тексты, поскольку они позволяют приблизиться к реальному применению иностранного языка. По собственному опыту скажем, что учащимся интересен такой подход к изучению языка, им нравится заниматься дополнительным изучением нового материала через Интернет и делиться своими впечатлениями с одноклассниками.

Подводя итоги нашему исследованию, мы выявили, что прагматические тексты являются эффективным необходимым элементом содержания обучения иностранному языку, т. к. он (элемент) создает ситуацию актуализации навыков понимания текста в реальной иноязычной и инокультурной ситуации. Содержание понятия «прагматический текст» в методике обучения иностранному языку отличается от его токования в лингвистике и подразумевает применение критериев отбора такого вида текстов, среди которых: приближенность к читателю-гражданину страны, на языке которой написан текст; локальность и конкретность (привязка к определенным известным событиям, месту и времени); нацеленность на чувства читателя. В текстах учебных пособий Starlight старших классов [1, 2, 3] представлено большое количество текстов общекультурного характера, которые не несут прагматической направленности. Однако отсутствие такого типа материала можно восполнить, обратившись к сайтам реалий англоязычного мира, которые находятся в свободном доступе в сети Интернет. Методический прием такого перехода от текста в учебнике о какой-либо реалии, к ее официальному сайту вносит технологичный характер, т. е. применим практически к любому текстовому учебному материалу. При организации работы по формированию умений чтения на этапе проверки понимания текста в качестве методической основы наиболее подходящими являются задания поискового характера, запрашивающие конкретные факты прагматического текста, и задания на ролевое проигрывание ситуаций – на последующем этапе.

Литература

1. Английский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. М.: Просвещение, 2013.
2. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. 2-е изд. М.: Просвещение, 2012.
3. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. М.: Просвещение, 2011.
4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
5. Засорина М.Д. Официальные интернет-сайты реалий англоязычного мира как средство обучения иностранному языку // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2019. № 1(24). С. 22–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspsu.ru/files/publics/1548843934.pdf> (дата обращения: 30.12.2021).
6. Кечерукова М.А., Тевелевич А.М. Прагматический текст в методике обучения иностранным языкам // Научный диалог. 2016. № 5(53). С. 214–224.
7. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. М.: Издательская группа ИНФРА М – НОРМА, 1998. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=6556> (дата обращения: 30.12.2021).
8. Чепик И.В. Прагматический текст как средство формирования межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. Минск: МГЛУ, 2018. № 2(34). С. 95–102.
9. Чичерина Ю.В. Методика обучения чтению прагматических текстов как основа формирования межкультурной компетенции старших школьников (французский язык): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2005.
10. Serengeti National Park. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.serengeti.com> (дата обращения: 05.01.2022).
11. WOMAD festival. [Электронный ресурс]. URL: <https://womad.co.uk> (дата обращения: 05.01.2022).

EKATERINA LAVRIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

USAGE OF OFFICIAL INTERNET SITES OF THE REALIAS OF THE ENGLISH-SPEAKING WORLD WHILE TEACHING TO READ THE FOREIGN PRAGMATIC TEXTS

The article deals with the content of the concept “pragmatic text” in the different sciences. There are considered the texts of the textbooks of the English language of the senior classes to reveal their pragmatic character. There is conducted the comparison of the texts of the guide with the pragmatic material of the chosen Internet sites of the realia of the English-speaking world. The author gives the recommendations to the usage of the texts from the Internet while teaching the foreign language.

Key words: pragmatic text, study guide, Internet resource, official site of the realia of the English-speaking world, reading for specific information.

УДК 811.161.1

В.Л. МАНУЧАРЯН

(Maniscaranvioleta@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ АФФИКСАЛЬНЫХ МОРФЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматриваются подходы к изучению словообразования в начальной школе. Раскрываются преимущества изучения словообразования в процессе игры.

Ключевые слова: словообразование, суффикс, приставка, методика изучения аффиксальных морфем, орфография, игровые технологии.

Морфологическое словообразование является одним из продуктивных в русском языке, а в его структуре наибольшее распространение получил аффиксальный тип. Проблемы словообразования рассматриваются лингвистами и методистами, среди которых специалисты, публиковавшиеся в Известиях Волгоградского государственного педагогического университета [3].

В лингвистике рассматриваются способы и пути образования новых слов, а в методике разрабатываются приёмы наиболее успешного изучения морфемной структуры слова, обладающей различными характеристиками; также учёные разрабатывают технологии, которые помогают сознательно усваивать производящие и производные слова, словообразовательные форманты.

В начальной школе ученики только начинают овладевать знаниями о том, как образуются различные части речи, осознают роль морфем в слове. К сожалению, не у всех школьников получается успешно справиться с морфемным и словообразовательным разбором. Именно поэтому мы выбрали данную тему и поставили перед собой задачи – провести анализ учебников, предложить учащимся опрос на знание ими знания теории морфемики и словообразования, практики словообразовательного анализа, разработать рекомендации для совершенствования работы по изучению аффиксальных морфем и их правописания.

Умение ориентироваться в морфемной структуре слова необходимо учащимся при осмыслении многих правил орфографии. Это особенно важно, т. к. материал многих образовательных систем ориентирован на морфологический принцип русской орфографии, который оценивается как основной. Исключением является система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [2], в которой обучение орфографии строится на фонетической основе. Известно и методистам, и психологам, что изучение морфем как структурных компонентов слова помогает развивать умственные способности учащихся. И это так: дети анализируют структуру слова, а в это время формируются, а также совершенствуются анализ, сравнение, синтез, абстрагирование, обобщение – основные мыслительные операции. В начальной школе дети получают элементарные сведения по морфемике и словообразованию, в связи с этим происходит практическое знакомство учащихся с некоторыми способами словообразования.

Морфемы – это значимые части слова; на уроках русского языка изучается значение морфем, которые формируют общую семантику слов. Знание разноструктурных слов, безусловно, повысит точность и правильность речи школьников. В начальной школе изучение словообразовательного материала в большинстве своём носит пропедевтический характер, поэтому нужно организовать наблюдения по орфографии, именно они важны при формировании навыков правописания.

В процессе анализа учебников УМК «Школа России» и УМК «Перспектива» [5, 8] мы пришли к выводу, что изучение аффиксальных морфем осуществляются в соответствии с требованиями ФГОС НОО [9] и содержанием «Примерной программы по русскому языку» [7]. В результате анали-

* Работа выполнена под руководством Грідневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

за было выявлено, что особое внимание этим темам уделено в программе «Школа России»; было разделение на несколько тем, а в программе «Перспектива» всё изучение по этим темам было в одной теме «Суффикс», «Приставка», «Окончание». Можно также отметить, что в первой программе изучение суффиксов, приставок и окончаний начинают в 3 классе, а во второй – со 2 класса.

Исследование проводилось в 3-м классе средней школы МОУ «Средняя школа № 105 Ворошиловского района Волгограда». Для проведения эксперимента мы предложили материал, состоящий из десяти вопросов. Целью данной работы было сформировать у учащихся умение находить орфограммы в аффиксальных морфемах – суффиксах и приставках, также сформировать умение верно обозначать в данных морфемах парный по глухости/звонкости согласный звук буквой, безударный гласный, правильно писать слова с суффиксами -ек-, -ик-, -ок-. На проведение опроса отводилось 20 минут. Критерии оценивания были следующие: «Отлично» – 9–10 правильных ответов, «хорошо» – 7–8, «удовлетворительно» – 5–6, «неудовлетворительно» – менее 5 правильных ответов.

Вопросы были разного типа сложности и направленности (владение практическими навыками, знание теории). Например: А) Определите, в каком слове **по-** является приставкой: 1) пошёл 2) полный 3) полк 4) полено; Б) Ответьте, что нужно сделать, чтобы правильно написать безударный гласный в приставке и суффиксе: 1) подобрать проверочное слово; 2) написать слово так, как оно слышится; 3) необходимо вспомнить, как пишется предложенные приставка или суффикс; 4) выучить все слова с приставками или суффиксами.

Лишь 40% учеников успешно справились с тестом, поэтому в рамках эксперимента были предложены разнообразные упражнения, способы преподнесения теоретического материала для устранения пробелов в определении аффиксальных морфем, в знании теории. Был применён традиционный метод – работа с морфемными и словообразовательными словарями. Работа проводилась со словарями, представленными в конце учебника, а также со специальными изданиями [1, 6]. Словари И.В. Гурковой, И.В. Ключиной продемонстрировали младшим школьникам образование новых слов из корня, научили пониманию лексического и грамматического значения аффиксов: приставки, суффикса, окончания. Словари, безусловно, помогли школьникам в изучении орфографии, которая рассматривается с опорой на морфемы. Задания по морфемике сочетались с познавательными вопросами и заданиями: о животных и растениях, приключениях и чудесах, изобретениях и путешествиях. Например: а) Впиши приставки в глаголы. Вдруг из кустов прыгнул заяц. Сначала он прыгнул на старый пенёк, а потом прыгнул через кусты шиповника и исчез. Б) Как можно ласково назвать то, что изображено на рисунках? Образуй существительные с помощью суффикса -ек- по образцу. Образец: *Мешочек*,,, В написанных словах необходимо было обозначить суффикс. Чтобы ответить на вопрос и выполнить задания, школьник должен дописать часть слова: корень, суффикс или приставку. В процессе игры закреплялись полученные учащимися знания о составе слова.

Прежде всего учащихся в экспериментальном классе заинтересовали задания творческого характера – игры, разгадывание кроссвордов, филвордов. Для игры «Загадочные карточки» изготавливают пять карт с надписями слов и морфем: «год», «чудо», «лоб», «ик», «ище». Рекомендуется, чтобы в игре участвовало чётное количество учеников, разделённое на две команды. Каждой команде или игроку предлагается составлять новые слова из слов на карточках путем подстановки карточек с суффиксами. Составили слово, ход переходит к следующей команде. Выигрывают составившие из данных карточек большее количество слов. В процессе игры совершенствуются знания учащихся по морфемике и образованию слов, развивается внимание детей, воспитывается чувство коллективизма.

На протяжении всего процесса обучения происходит обогащение знаний учащихся суффиксами с определёнными значениями. Игра «Ласковые слова» поможет расширить знания школьников о значениях приставок, особенностях образования слов, творцами которых станут они сами. В данной игре участвуют пять команд по три человека. На слайде представлены в три столбика существительные (папа, берёза, солнце, перо, сумка, осёл, куртка, дочь, ребёнок, яблоко, вишня, брат, молоко, компот, точка), от которых школьникам путём прибавления необходимых суффиксов необходимо образовать «ласковые» слова. Выигрывает та команда, которая быстро, а самое главное, правильно выполнит задание.

Среди обучающих игр известна сюжетная игра, которая в нашем эксперименте называлась «Бременские музыканты»; участники игры должны были опираться на знание литературного материала, в связи с чем осуществлялись межпредметные связи. Учитель напомнил ученикам эпизод из сказки «Бременские музыканты», когда бродячие артисты испугали лесных разбойников, крича не своими голосами. Школьникам предлагают показать эту историю в лицах, в то же время дети могут потренироваться в определении состава слов. Перед учащимися – два набора карточек: первый – с существительными «собака», «кошка», «петух», «осёл», «трубадур»; второй – с глаголами «пел», «кукарекал», «лаяла», «орал», «кричал», «мяукала», «ревел», «смеялся». Главная действующая карточка – с надписью приставки «за». В игре участвуют пять игроков. Карточки перевёрнуты и разложены группами на разных концах стола. Ученики должны подходить к первому набору карточек с надписями героев сказки, вытаскивать любую из них и показывать всем участникам игры. Карточки первого набора выбраны, тогда каждый ученик выбирает одну из карточек с глаголом. Учитель сразу показывает свою карточку с надписью приставки «за», а каждый игрок совершает определённое действие; он должен запеть, залаять, засмеяться и т. д. Всё должно произноситься громко, т. к. участники игры – это сказочные герои, которые пугают разбойников – учеников класса. Данная сюжетная игра помогает ученикам лучше узнать особенности морфемной структуры слов. Представляемые нами игры используются на этапе повторения материала. Так, игру «Кто лучше знает географическую карту?» проводят при повторении правописания прилагательных с суффиксами -ск-, -к-. В один столбик записываются названия известных учащимся государств, а в другой – образованные от них прилагательные, например: Россия – российский, Армения – армянский. Особенно интересны игры, представляющие театрализованные представления, например, игра «Приставочный мимический театр». Для данной игры необходимо несколько карточек с приставками пере-, в-, ото-, при-, вы-. Учитель вызывает по два ученика и говорит им и всем остальным школьникам, что сейчас они будут производить определённые действия с компьютером. Затем только игрокам показывают карточки, например, с приставкой вы-. Игроки в форме пантомимы должны намекнуть ученикам-зрителям, какое слово содержит приставку вы-. Все угадывают, какое действие изобразили игроки, и называют приставку – главную участницу этого действия. Игра продолжается, и ученики вновь должны догадаться, какая приставка «заставила» игроков совершить данное действие.

Известно, что в начальной школе правописание приставок ученикам предлагают запомнить, и работа с приставками при-, пре-, на “з” и “с” основательно изучаются в средней школе. Однако уже в начальной школе возможно осуществлять пропедевтическую работу с названными морфемами. Интересна игра «Одно слово», где школьникам необходимо заменить словосочетание только одним словом с приставкой при- или пре-. Например: 1) Располагается у берега – прибрежный; 2) подумать несколько минут – призадуматься; 3) участок у школы – пришкольный; 4) человек, который много старается – прилежный; 5) бегать за кем-нибудь – преследовать; 6) легонько задеть что-либо – прикоснуться; 7) слегка открыть дверь – приоткрыть; 8) предмет, расположенный около дороги – придорожный.

Результаты работы заносятся учащимися в индивидуальный листок. Таким образом, описательно школьники знакомятся со значениями рассмотренных приставок.

Описанные игры были использованы нами в работе. В результате контрольного опроса школьники показали более высокие результаты в определении морфем.

Таким образом, в соответствии с задачами статьи был проведён анализ учебников, учащимся предложен опрос на знание ими теории и практики словообразовательного анализа; разработаны рекомендации для совершенствования работы по изучению аффиксальных морфем и их правописания. Как показало проведённое исследование, словообразовательная работа на уроках русского языка в начальных классах должна быть направлена на развитие и образование младших школьников – совершенствование орфографической грамотности. Кроме того, словообразовательная работа должна быть достаточно разнообразной, привлекательной для ученика начальной школы, игровые технологии должны занимать одно из ведущих мест.

Литература

1. Гуркова И.В. Что растёт из корня? словообразовательный словарь для учащихся начальных классов. М.: Научно-производственная компания «РОСТ», 2017.
2. Давыдов В.В. Необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования // Начальное образование в России: инновации и практика. 1994. [Электронный ресурс]. URL: <https://tovievich.ru/book/korni/5568-vvdauidov-neobhodimost-i-vozmozhnost-sozdaniya-tselostnoy-sistemi-razvivayushchego-nachalnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 12.03.2022).
3. Давыдова В.В. О проблеме повышения эффективности обучения суффиксальному словообразованию с использованием метода математической статистики // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(126). С. 136–143.
4. Ионина К.С. Использование информационных технологий в обучении младших школьников орфографии // Студен. электрон. журнал СтРИЖ. 2021. № 4(39). С. 88–91. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1625677412.pdf> (дата обращения: 14.03.2022).
5. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы. М.: Просвещение, 2014.
6. Клюхина И.В. Разбор слова по составу: начальная школа. М.: ВАКО, 2019.
7. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. М.: Просвещение, 2015.
8. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина [и др.]. М.: Просвещение, 2014.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2017.

VIOLETA MANUCHARYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF PLAYING TECHNOLOGIES WHILE STUDYING THE SPELL OF AFFIXATIONAL MORPHEMES AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with the approaches to studying word formation at primary school. There are revealed the advantages of studying word formation while playing.

Key words: word formation, suffix, prefix, teaching methods of affixational morpheme, orthography, playing technologies.

УДК 372.857

А.С. ПОПЛЕВИН, А.В. ПОПОВА, Н.Г. ФОМЕНКО
(*sanya_poplevin@mail.ru, anastasiya_popova97@mail.ru, fomenkong@yandex.ru*)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ*

*Рассматриваются особенности использования средств обучения на уроках биологии в современных условиях.
Раскрывается значимость использования комплексных средств обучения биологии
в формировании знаний, умений и компетенций учащихся.*

Ключевые слова: средства обучения, биология, урок, формирование знаний, умений, компетенций.

В настоящее время особое значение придается биологическому образованию, т. к. через все его содержание проходят идеи гуманизма, природосообразности, изучения живого мира и природы с позиций экологии, что способствует формированию у школьников системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям и ко всему живому, понимание ценности живого и своего места в жизни общества.

Важное место в биологическом образовании школьников занимает система средств обучения. По определению И.Н. Пономаревой, «средства обучения – это различные виды источников информации, отображающих содержание знаний предмета биологии, и техническое оборудование, способствующее реализации образовательного процесса с учетом принципа наглядности» [2]. Исходя из определения, средства обучения можно разделить на две группы – основные и вспомогательные. Основные средства обучения подразделяются на три группы – натуральные, изобразительные и словесные.

Вспомогательные средства также важны в обучении биологии, т. к. они представлены различным оборудованием, включая технические средства, без которых нельзя провести лабораторные и практические занятия, а также необходимыми для опытов химическими реактивами. Внедрение в различные сферы деятельности человека и общества в целом информационных технологий привело к значительным изменениям в образовании. Процесс информатизации затронул цели, задачи и содержание биологического образования, методы, комплекс средств, материально-техническую базу и всю методическую систему образовательного процесса. В соответствии с этими изменениями в систему средств обучения добавлен новый компонент – информатизационные средства обучения. Все эти многочисленные средства представляют собой систему источников информации, без которой невозможно эффективно реализовывать учебно-воспитательный процесс по биологии [5].

В ФГОС основного общего образования предмета биологии имеется нормативный перечень рекомендуемых средств обучения, необходимых для овладения биологическими знаниями, умениями, компетенциями на базовом уровне [8].

Использование в обучении биологии современной системы средств обучения трудно переоценить. Я.А. Коменский еще в XVII в. обосновал «золотое правило дидактики», которое гласит о необходимости задействовать в обучении все органы чувств учащихся. Позже, педагоги и методисты-естественники Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, И.Н. Пономарева, Б.Е. Райков, В.А. Смирнов, К.Д. Ушинский и др. в своих исследованиях показали важность использования средств обучения для активизации развития личностных качеств учащихся, формирования познавательной активности, развития самостоятельности, создания проблемной ситуации и исследовательского поиска ее решения [1, 2, 3, 5, 7].

Несмотря на многообразие средств обучения биологии, ученые-методисты П.И. Боровицкий, Н.М. Верзилин, А.И. Никишов, Ю.И. Полянский, И.Н. Пономарева, Б.Е. Райков, считают целесообразным при обучении биологии использовать натуральные наглядные средства – живые (растения, животные в аквариумах, инсектариях, клетках) и препарированные (микропрепараты, влажные препараты, гербарии, коллекции натуральных объектов, препарированные скелеты, чучела животных) [1, 2, 3].

* Работа выполнена под руководством Кондауровой Т.И., кандидата биологических наук, профессора кафедры методики преподавания биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Практически в прошлом осталось использование традиционных технических средств обучения, значительно сокращается применение изобразительных средств на печатной основе и в тоже время начинают преобладать информатизационные средства, которые во многом расширяют возможности изучения живой природы на уроках в условиях кабинета биологии [6].

Однако полной замены традиционных средств обучения компьютерными не может произойти по ряду причин:

1. Нарушится «золотое правило дидактики» – несмотря на бурное развитие виртуальной реальности невозможно передать все стороны, все ощущения от изучаемых объектов живой природы в их целостности.

2. Отсутствие возможности формирования исследовательских умений, связанных с изучением натуральных объектов и явлений живой природы.

3. Невозможно только виртуальными средствами осуществлять воспитание бережного отношения и любви к природе.

Решением проблемы оптимального сочетания традиционных средств обучения и информатизационных (электронные учебники и пособия, видеофильмы, мультимедийные презентации, интерактивные рисунки, компьютерные учебные программы, анимация, виртуальные лабораторные работы и экскурсии и др.) является комплексное применение всех средств обучения. Главная цель использования комплекса средств обучения – создать в процессе обучения комфортные условия для формирования у учащихся знаний, умений и компетенций через усиление познавательной деятельности и самостоятельной работы учащихся. Комплексные средства используются на всех этапах урока и в многообразных формах обучения. Важной особенностью применения в обучении биологии комплексных средств является заблаговременная проработка учителем всех тем курса с целью подбора наиболее оптимальных комплексов средств для решения конкретной учебно-воспитательной задачи.

В качестве примера рассмотрим комплекс средств обучения для курса биологии в 7-м классе. В 7-м классе учащиеся получают знания в области зоологии – раздела биологии, изучающего строение, жизнедеятельность и многообразие животных. Например, урок по теме «Тип Членистоногие. Класс Насекомые» можно достаточно полно обеспечить разными материальными средствами обучения, т. к. цель данного урока: расширить и углубить знания о типе Членистоногие, а также познакомить учащихся с характерными особенностями внешнего и внутреннего строения представителей класса «Насекомые». Для достижения цели урока, необходимо выполнить ряд задач: рассмотреть с учащимися особенности внешнего и внутреннего строения насекомых на примере майского жука, выявить приспособления насекомых к наземно-воздушной среде, провести сравнительную характеристику класса «Насекомые» с другими представителями типа.

На этапе актуализации опорных знаний, для проверки усвоения предыдущей темы, мы используем тестирование.

На этапе открытия нового знания изучение внешнего строения насекомого проводим в следующей последовательности:

1. Демонстрация таблицы, беседа, в ходе которой учащиеся повторяют знания об особенностях организации типа членистоногих (хитиновый покров, расчленение тела и конечностей, линька).

2. Демонстрация мультимедийной презентации, содержащей сведения о многообразии видов насекомых, их широком распространении на Земле.

3. Лабораторная работа по изучению особенностей внешнего строения насекомых.

Задание. 1) Возьмите в руки майского жука, рассмотрите и ощупайте его покров, каков он? Как называется такой покров? Запишите название и особенности покрова в таблицу. 2) Найдите отделы тела жука: брюшко, голову и грудь. 3) Рассмотрите голову насекомого. Найдите глаза, пару усиков и грызущие ротовые части. 4) Рассмотрите грудь жука с нижней стороны и сосчитайте число пар конечностей. Определите характер их строения. 5) На спинной стороне жука найдите плотные надкрылья и под ними – перепончатые крылья. 6) Рассмотрите третий отдел жука – брюшко. На нижней стороне

его найдите насечки, подсчитайте, сколько их? 7) Результаты наблюдений запишите в таблицу (в таблице две графы: признаки и особенности строения). Признаки класса насекомых выделите красным цветом, а признаки типа членистоногих – зеленым.

После выполнения лабораторной работы проводим обсуждение и проверяем правильность заполнения таблицы.

1. Учащиеся самостоятельно изучают внутреннее строение насекомых. Изучение рекомендовано начинать с системы пищеварения, сравнивая ее с аналогичной системой ранее рассмотренных представителей типа. Затем ученики знакомятся с другими системами в сравнительном плане, отмечают черты сходства и различия в строении. На данном этапе проводится и работа с натуральными объектами – влажным препаратом «Внутреннее строение майского жука». Учащиеся получают задание рассмотреть их, обратить внимание на взаиморасположение органов, найти отдельные органы.

2. На этапе закрепления нового материала предусмотрена работа с электронным экраном, учащимся предлагаем из предложенного множества изображений животных выбрать только насекомых. Далее для работы используются разноуровневые дидактические карточки, в которых задания направлены на воспроизведение нового материала, например, определить изображенное животное по рисунку и указать его систематическое положение по плану; подписать рисунок «Внутреннее строение насекомого»; определить какому насекомому какой ротовой аппарат соответствует: бабочка, тля, пчела, жук, уха; вписать номера правильных утверждений.

3. На этапе рефлексии для оценки своей работы на уроке учащимся предлагаются изображения трех насекомых: кузнечик – «на уроке работал отлично», оса – «работал усердно, но мог и лучше», красноклоп бескрылый – «мне необходимо больше трудиться», ученики выбирают насекомое и вклеивают его в свои тетради и сдают их на проверку.

Для повышения познавательного интереса учащихся тему «Многообразие видов насекомых и их значение в природе» мы рассматриваем с помощью видеофильма и демонстрации коллекции насекомых [5]. В данном случае для демонстрации применяем коллекции разных отрядов насекомых: класс Стрекозы, класс Прямокрылые, а также демонстрируем представителей других классов. Учащиеся получают задание и инструкцию к работе, которая направляет их мысль и действие. Задание заранее фиксируется на доске, либо на раздаточных карточках.

На уроке по теме «Размножение и развитие насекомых» на этапе открытия нового знания могут использоваться следующие наглядные средства: видеофильм «Развитие насекомых с полным превращением», таблица «Развитие насекомых с полным и неполным превращением», коллекции насекомых [Там же]. На этапе закрепления материала могут быть использованы модели для работы на магнитной доске. Модель может состоять из следующих компонентов: яйцо, личинка, куколка, взрослое насекомое.

Таким образом, характерной чертой применения комплекса средств обучения на уроках биологии является их методически правильное сочетание между собой, а также уместное их использование на различных этапах урока. Методически грамотное использование комплекса средств обучения благоприятно влияет на организацию работы учителя и способствует приобретению предметных навыков работы учащимися, что положительно отражается на качестве преподавания биологии.

Литература

1. Верзилин П.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1983.
2. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии. М.: Изд. центр «Академия», 2012.
3. Райков Б.Е. Общая методика естествознания. М.; Л.: Учпедгиз, 1947.
4. Рубцова А.В., Арбузова Е.Н., Гольцова Н.С. Конструирование и методика использования ситуационных задач по биологии // Биология в школе. 2015. № 8. С. 36–42.
5. Смирнов В.А. Обучение биологии в условиях информатизации общества. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
6. Теремов А.В. О мотивации учебной деятельности школьников по биологии // Биология в школе. 2014. № 6. С. 15–24.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1990.
8. ФГОС основного общего образования от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 30.04.2022).

ALEXANDER POPLEVIN, ANASTASIYA POPOVA, NADEZHDA FOMENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FEATURES OF THE USE OF TEACHING TOOLS AT BIOLOGY LESSONS

*The article deals with the features of the use of teaching tools at biology lessons in the modern conditions.
There is revealed the importance of using the complex biology teaching tools in the formation
of knowledge, skills and competencies of students.*

Key words: teaching tools, biology, lesson, formation of knowledge, skills, competencies.

Психологические науки

УДК 159.9.072

Т.П. ЖУКОВА

(aravai.da@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ СТУДЕНТОК*

Рассматривается проблема материнства как психосоциальный феномен в отечественной психологии: направления, этапы, качества. Представлены результаты исследования по выявлению представлений о материнстве у обучающихся в вузе студенток.

Ключевые слова: материнство, дошкольный возраст, представления, образ матери, детско-материнские отношения.

По мнению отечественных психологов на формирование здоровой личности, на благополучие ребёнка сильнейшее влияние оказывает мать, а именно стиль, методы, приёмы воспитания, которыми она пользуется, и её возраст.

Образ матери в дошкольном возрасте является центральным как для ребёнка, так и для самой матери (женщины). Складывание образа начинается с принятием женщиной своего материнства, ведь от того какое будет отношение женщины на этапе зачатия, ношения и рождения к своему ребёнку, зависит его дальнейшее гармоничное психическое благополучие.

Культурология, медицина, физиология, история, социология, психология – науки, в которых исследуется проблема материнства.

Существует два ведущих направления изучения материнства. Первое является продолжением традиции психоаналитического и этнологического направления. Так, большое внимание уделено стилям младенца, направленным на активизацию материнской заботы о нём. При этом поведение матери рассматривается как комплементарное врождённому поведению младенца.

Второе направление изучает культурно-исторические механизмы материнского поведения, переживания матери ставятся в зависимость от социальных норм материнства [4].

Г.Г. Филиппова обобщила все основные направления исследований и обнаружила, что материнство как психосоциальный феномен понимается с двух основных позиций [5]:

– материнство как обеспечение условий для развития ребёнка рассматривается с позиции детско-родительских отношений. В отечественной психологии началом развития ребёнка является процесс общения и взаимосвязи с родителями, в котором наследуется культурный опыт от поколения к поколению.

По мнению М.И. Лисиной взрослый имеет большое значение в социализации ребёнка, он как неповторимая личность со своими ценностями, переживаниями, целями, мотивами, которые естественно нельзя упускать из внимания [2].

Так, А.Д. Эркибаева в своей работе говорит о современной проблеме воспитания порастающего поколения, в которой немаловажен феномен семьи и самое главное роль матери в системе детско-родительских отношений. Результаты эмпирического исследования показали, что в дошкольном, что в школьном возрасте материнские отношения не меняются, а продолжается с определённым стилем отношения к ребёнку [6].

С позиции детско-родительских отношений в своей статье В.В. Спицына, В.А. Павленко рассматривают отцовство как одну из ключевых фигур в жизни ребёнка, которое вносит большой вклад в его воспитание [3]. Таким образом, необходимо отметить, что не только материнство, но и отцовство рассматривается как обеспечение условий для развития ребёнка.

* Работа выполнена под руководством Спицыной В.В., старшего преподавателя кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– *материнство как часть личностной сферы женщины*. По мнению Г.Г. Филипповой, материнство должно изучаться с учётом того, какие функции реализовывает мать для развития ребёнка и то, как они отражены в субъективной сфере её самой [5]. Специфика материнского поведения базируется на том, что, будучи достаточно самостоятельной областью, оно проходит в своём развитии несколько этапов:

1. Взаимодействие с собственной матерью – оно наиболее важно на перинатальном периоде и после рождения ребёнка, потому как «во время беременности актуализируется весь эмоциональный опыт, который влияет на содержание её собственного материнства».

2. Развитие материнства в игровой деятельности особенно в дочки-матери и в семью, в которых девочки идентифицируют себя с ролью матери. Это формирует соответствующий образ, находящий отражение на протяжении всей жизни.

3. Нянчание имеет отличительную особенность – налаживание эмоциональной согласованности с элементами ухода, заботы за младшими.

4. Дифференциация мотивационных основ материнской и половой сфер. На этом этапе происходит развитие ценности ребёнка как самостоятельной, не связанной с другими.

5. Взаимодействие с собственным ребёнком. Представляет реализацию матерью всех вышеперечисленных функций.

6. Отношения с ребёнком после окончания возраста, с характеристиками гештальта младенчества. После раннего возраста ребёнок теряет ярко выраженный комплекс гештальта младенчества, на этом рубеже особенно важны функции матери в стабилизации индивидуальной структуры мотивации достижений [Там же].

Материнство, по мнению Г.Г. Филипповой, имеет определённую структуру, которая включает три компонента: потребность в продолжении рода; модель детства и материнства, бытующая в данном обществе; потребности; желания; идеалы; цели самой матери [Там же].

Е.И. Исенина выделила две группы основополагающих качеств матери, необходимые женщине для развития ребёнка как «представителя рода *homo sapiens*, члена культурного сообщества и индивида» [1]:

1. Принятие, безусловно эмоциональное тёплое отношение к ребёнку, отзывчивость, внимание к действиям ребёнка, её апатия ко всем мыслям, чувствам и другим проявлениям ребёнка – качества, отражающие отношение к ребёнку (Я–ТЫ).

2. Качества, отражающие отношение матери к окружающему миру – (Я–МИР).

Актуальность данной темы заключается в том, что мать рассматривается как «среда» и условие существования и развития ребёнка, между ними существуют детско-материнские отношения, которые являются важными в формировании здорового поколения, определяет его предназначение в жизни. Необходимо осознание матерью своего высокого предназначения и растворения в нирване материнского счастья, чем и будет достигнуто оптимальное для развития ребёнка и самореализации женщины содержание материнства.

Проблема нашего исследования: представление о материнстве студенток как важное условие для готовности стать матерями в будущем. Данная проблема будет наиболее актуальна для молодых девушек, а также психологов и студентов педагогических вузов.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нашем эксперименте принимали участие студентки вуза в возрасте 20–21 года, планирующие в будущем стать матерями и их представления о материнстве будет основой для дальнейшего изучения восприятия материнства детьми дошкольного возраста.

Целью нашего исследования стало обоснование и выявление представлений о материнстве у студенток вуза, не состоящих в браке и не имеющих детей.

Исследование проводилось в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, испытуемыми стали 20 студенток 3 курса бакалавриата в возрасте 20–21 года.

Нами был составлен и проведён устный опрос в форме интервью: личный диалог с респондентом (вопрос–ответ), позволяющий выявить отношение испытуемых к различным вопросам, касающимся материнства:

1. Какие качества должны быть воплощены в любой матери?
2. Материнство у Вас ассоциируется прежде всего с ...?
3. На Ваш взгляд, в ходе воспитания ребёнка матери следует ... (варианты ответов)?
4. Как матери должны состыковывать свою трудовую деятельность и воспитание ребёнка?
5. Какой образ, который Вам кажется воплощением идеала матери (в кино, рекламе, среди реальных людей, исторических личностей и т. д.), Вы можете вспомнить?
6. На Ваш взгляд, хорошая мать та, которая ...?
7. По Вашему мнению, современная мать, прежде всего ... (варианты ответов)?

На поставленные вопросы мы получили ответы студенток и систематизировали их. Результаты представлены в диаграммах.



Рис. 1. Какие качества должны быть воплощены в любой матери?

При анализе данных, полученных при проведении опроса, было выявлено, что 80% (16 девушек) считают, что мать должна быть доброй; 5% (1 девушка) считает, что терпеливой и 15% (3 девушки) – отзывчивой.



Рис. 2. Материнство у Вас ассоциируется прежде всего с ...?

На данный вопрос девушки ответили следующим образом: 55% (11 девушек) ассоциируют материнство с чем-то светлым, приятным; 45% (9 девушек) считают, что это связано с большой ответственностью за ребёнка и его развитие.



Рис. 3. На Ваш взгляд, в ходе воспитания ребёнка матери следует ...?

Анализ результатов: 60% (12 девушек) считают, что воспитание должно быть выстроено по принципу «кнута и пряника» – необходимо комбинировать поддержку и поощрение ребёнка с наказанием при необходимости; остальные 40% (8 девушек) считают, что мама должна быть: мягкой, доброй, готовой всегда прийти на помощь.

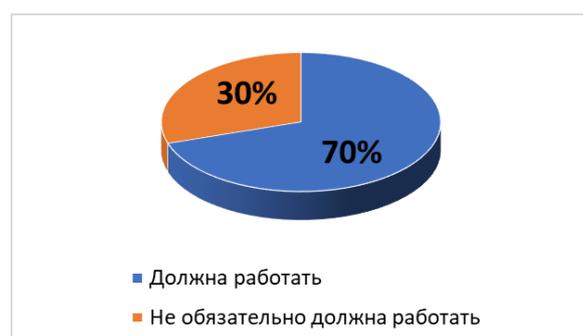


Рис. 4. Как матери должны совмещать свою трудовую деятельность и воспитание ребёнка?

Анализ результатов: 70% (14 девушек) считают, что мама обязательно должна работать по причине того, что в наших условиях жизнь на одну заработную плату супруга (партнёра) невозможна; остальные 30% (6 девушек) отдают предпочтение мнению, что женщине необязательно работать, если супруг (партнёр) полностью обеспечивает семью.



Рис. 5. Какой образ, который Вам кажется воплощением идеала матери (в кино, рекламе, среди реальных людей, исторических личностей и т. д.), Вы можете вспомнить?

Анализ показал, что 65% (13 девушек) описывали идеальный образ матери, взятый из кинематографа и мультипликаций. В качестве примера опрашиваемые приводили мультфильм «Три кота», художественный фильм «Птичий короб» с Сандрой Баллок и др. 35% (7 девушек), отвечая на данный вопрос, ссылались на образы своих ближайших родственников, это были бабушки и мамы.



Рис. 6. На Ваш взгляд, хорошая мать та, которая ...?

Анализ показал, что 20% (4 девушки) сказали, что хорошая мать всегда понимает своего ребёнка; 35% (7 девушек) сказали, что мать всегда должна стремиться сделать своё дитя счастливым, а 45% (8 девушек) сказали, что такой матери следует думать о будущем своего ребёнка.

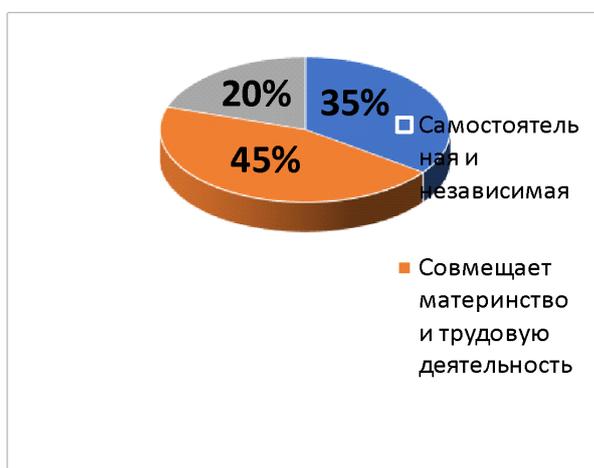


Рис. 7. По Вашему мнению, современная мать, прежде всего ...?

Анализ результатов: 35% (7 девушек) сказали, что современная мать –самостоятельная и независимая (материально) женщина, способная сама содержать своего ребёнка; 45% (9 девушек) сказали, что она должна успешно совмещать материнство и трудовую деятельность; остальные 20% (4 девушки) сказали, что мама прекрасно выглядит, ухаживая за собой, уделяя время своей внешности.

Мы находимся в самом начале нашего исследовательского пути и перед тем, как перейти к изучению психологического содержания представлений о матери в дошкольном возрасте, мы выявили как-вы представления о материнстве у девушек, будущих мам.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в проведении экспериментального исследования особенностей восприятия матери ребёнком дошкольного возраста. Интересным для нашей научной работы будет сравнение результатов проделанной работы с новым исследованием, в котором примут участие студентки заочной формы обучения, имеющие опыт материнства.

Литература

1. Исенина Е.И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери // Журнал практического психолога. 2003. № 4-5. С. 49–63.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
3. Павленко В.А., Спицына В.В. Гендерные особенности в психологическом содержании представлений об отце в дошкольном возрасте // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 5(28). С. 8–11. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1569925550.pdf> (дата обращения: 14.08.2021).
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.
6. Эркибаева А.Д. Особенности детско-родительских отношений младшего школьника // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2016. № 5(9). С. 68–71. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1470756173.pdf> (дата обращения: 14.08.2021).

TATYANA ZHUKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE STUDY OF THE CONCEPTS OF MATERNITY OF WOMAN STUDENTS AT UNIVERSITIES

The article deals with the issue of maternity as a psychological and social phenomenon in the native psychology: directions, stages and features. There are presented the results of the study, aimed at revealing the concepts of maternity of woman students at universities.

Key words: maternity, preschool age, concepts, mother's image, child-mother relations.

Филологические науки

УДК 821.161.1

В.А. ВЕДЕНЕЕВА

(Nikavedeneeva1703@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ИСПОВЕДАЛЬНОЙ ЛИРИКИ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ И СИЛЬВИИ ПЛАТ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО СХОДСТВА*

Проведён сопоставительный анализ произведений исповедальной лирики Марины Цветаевой и Сильвии Плат, на основе которого выявлено идейно-тематическое сходство, обусловленное биографическими и гендерными факторами. Сделаны выводы о том, что обращение к вечным темам имеет индивидуально-авторские особенности образного воплощения.

Ключевые слова: исповедальная поэзия, исповедальность, тематика, мотивы, лирическое «Я».

Литературоведы традиционно называют Сильвию Плат «американской Цветаевой», проводя параллель между творческим дарованием поэтесс. Несмотря на влияние разных поэтических традиций, несхожесть русской и американской культур, авторов объединяет умение превращать повседневность женской жизни в лирику трагического содержания. Задача данного исследования – сопоставить тематику исповедальной поэзии Марины Цветаевой и Сильвии Плат. Методы исследования определены его задачей: сравнительный и комплексный анализ текста. Несмотря на значительное количество исследований лирики Марины Цветаевой в гендерном аспекте, сопоставление с творчеством американской поэтессы Сильвией Плат, для которой эта характеристика ее поэзии крайне важна, не проводилось. Этим обусловлена новизна нашей работы. Практическая значимость нашего исследования определяется тем, что его результаты можно использовать на уроках литературы, посвящённых изучению биографии и творчества М.И. Цветаевой, или на уроках внеклассного чтения в старшей школе. С помощью биографического и компаративного методов изучения текстов мы пришли к следующим выводам.

В творчестве двух поэтесс можно выделить общие темы и мотивы.

Тема любви – вечная тема в литературе – раскрывается в цикле стихотворений «Двое» М. Цветаевой (3 июля 1924 г.) и стихотворении С. Плат «Другие (Те) двое» (1957 г.).

Для любовной лирики Марины Цветаевой характерна трагичность образа «разрозненной пары». Это воплощено в «поединке своеволий». Лирическая героиня стихотворения вступает в любовную битву. Цветаева в стихотворении «Двое», обращённом к Пастернаку, писала: «*Не суждено, чтоб равный с равным соединились в мире сем*» [3, с. 56]. Однако в любовной лирике Плат это равенство было. В её поэзии часто встречается образ соучастника, собеседника. В стихотворении «Другие двое» (“The Other Two”), в названии которого присутствует интертекстуальная связь с цветаевским текстом, нет состязания любовников. Лирическое содержание наполнено радостной памятью о былом и тревожным предчувствием гипотетической потери людей, чувств и ощущений, окружающих героиню.

Тема смерти является одной из центральных в творчестве поэтесс. Так, у обеих поэтесс есть «кладбищенские стихотворения». Сравним стихотворения «Идёшь, на меня похожий» (1913) М. Цветаевой и «Ноябрьское кладбище» (1956) С. Плат.

Основная проблема стихотворения М.И. Цветаевой – это кратковременность жизни, что отражается на плодах, которые даёт голос из другого мира. У С. Плат – ничто не вечно, кроме смерти, оттого и неизменна картина кладбища. Если в первом случае стихотворение посвящено смыслу человеческой жизни и взаимосвязи «живого» и «мёртвого» (не случайно лирическая героиня вступает в диалог с прохожим, с «живым»), то во втором – о «живом» нет ни слова, лишь мотив увядания: «*деревья-*

* Работа выполнена под руководством Сысоевой Ю. Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

скряги», «пожухлая листва». Заметим, у М.И. Цветаевой и природа наполнена «жизнью»: кладбищенская крупная и сладкая земляника, букет маков.

Несмотря на схожесть темы, настроение и посыл произведений двух стихотворений разные: у М.И. Цветаевой смерть представлена как неизбежное событие, которому подвержены все люди, в то время как у С. Плат смерть окутана трагизмом и мрачностью.

Важной темой в творчестве и Сильвии Плат, и Марины Цветаевой является одиночество. Поэтессы всю жизнь чувствовали себя «своими среди чужих и чужими среди своих». Так, схожи по лирическому звучанию стихотворения М.И. Цветаевой «Новый год я встретила одна» (31 декабря 1917 г.) и С. Плат «Тотем» (28 января 1963 г.).

Лирические героини обоих стихотворений переживают феномен «одиночества в толпе»: *«где-то было много-много сжатых рук, <...> а единая была — одна!»* [3, с. 254], *«эти люди многое олицетворяли собой — их мимика, их улыбки, круглые их глаза <...>, в каждом её глазу — одиночество гор»* [2, с. 87]. Более того, одинаков и путь преодоления этого одиночества — побег. У М.И. Цветаевой героиня «крылатая», а значит — улетит. С. Плат использует образы вокзала и поезда как символ бегства.

Тема двойничества также раскрывается в творчестве обеих поэтесс. Образы двойников воплощают идею бегства от реальности, отторжения от действительности, свойственную исповедальной лирике. У Марины Цветаевой в «Поэме Воздуха» (1927 г.) возникает образ двойника. Уже в самом названии поэмы дается установка на постижение незримого. Выход в сверхчувственную реальность осуществляется здесь путём особого духовного эксперимента на себе. Смерть лирического субъекта становится условием обретения нового мистического знания. В такой лирической ситуации «я» одновременно выступает и в роли испытателя, и в роли испытуемого; в роли участника событий и в роли наблюдателя, фиксирующего иррациональные переживания души после смерти.

В стихотворении Сильвии Плат «Ариэль» (1962 г.) голос лирического героя звучит от первого лица. Однако лирический герой в поэзии Плат не тождественен «я» поэтессы. Происходит раздвоение субъекта повествования и его внутреннего состояния. Например, в 9-й строфе внутреннее состояние девушки наполнено новым содержанием, она — «стрела». По этой причине явен феномен двойничества, по своей природе сопоставимый с создателем произведения и воплощенным лирическим субъектом.

Таким образом, мы выявили типологическое сходство тематики исповедальной поэзии Марины Цветаевой и Сильвии Плат. Сравнение творчества поэтесс обусловлено, в первую очередь, особенностью женской исповедальной поэзии, существенным отличием которой является «оголённость» чувств, доведённая до максимума: в их стихах лирическая героиня — открытая рана, слабая, подбитая, уничтоженная. Такое восприятие образа женщины обусловлено и сходством некоторых фактов в биографии поэтесс. Однако между ними не может стоять знак равенства, поскольку их творчество самобытно и уникально. Марина Цветаева и Сильвия Плат внесли огромный вклад в развитие поэзии, написанной Женщиной.

Литература

1. Алексеев М.П. Сравнительное литературоведение. Л.: Наука: Ленинград. отделение, 1983.
2. Плат С. Под стеклянным колпаком: роман, сборник стихотворений / С. Плат; [пер. с англ. Алукард]. М.: Изд-во АСТ, 2017.
3. Цветаева М.И. Стихотворения. Поэмы. Проза. М.: Эксмо, 2015.

VERONIKA VEDENEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

IDEOLOGIC AND THEMATIC CHARACTER OF CONFESSIONARY LYRIC POETRY BY MARINA TSVETAeva AND SYLVIA PLATH: CONSIDERING THE ISSUE OF THE TYPOLOGICAL SIMILARITY

The article deals with the comparative analysis of the works of the confessionary lyric poetry by Marina Tsvetaeva and Sylvia Plath, that allows to reveal the ideologic and thematic similarity, provided by the biographical and gender factors. There is concluded that the appeal to the ageless themes has the individual and author's peculiarities of the images' personification.

Key words: *confessionary poetry, confession, subject matter, motives, lyrical "self-image".*

УДК 821.161.1

В.А. ВЕДЕНЕЕВА

(Nikavedeneeva1703@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИСПОВЕДАЛЬНОЙ ЛИРИКЕ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ И СИЛЬВИИ ПЛАТ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО СХОДСТВА*

Проведён сопоставительный анализ произведений исповедальной лирики Марины Цветаевой и Сильвии Плат, на основе которого выявлено сходство в цветовой символике и синтаксических приёмах, обусловленное эмоциональным видением мира поэтесс. Сделаны выводы о том, что обращение к белому и красному цветам имеет индивидуально-авторские особенности образного воплощения.

Ключевые слова: исповедальная поэзия, исповедальность, цветовая символика, пунктуационное оформление, экспрессивность.

Литературоведы традиционно называют Сильвию Плат «американской Цветаевой», проводя параллель между творческим дарованием поэтесс. Несмотря на влияние разных поэтических традиций, несхожесть русской и американской культур, авторов объединяет умение превращать повседневность женской жизни в лирику трагического содержания. Задача данного исследования – сопоставить символику цвета и пунктуационное оформление исповедальной поэзии Марины Цветаевой и Сильвии Плат. Методы исследования определены его задачей: сравнительный и комплексный анализ текста. Несмотря на значительное количество исследований лирики Марины Цветаевой в гендерном аспекте, сопоставление с творчеством американской поэтессы Сильвией Плат, для которой эта характеристика ее поэзии крайне важна, не проводилось. Этим обусловлена новизна нашей работы. Практическая значимость нашего исследования определяется тем, что его результаты можно использовать на уроках литературы, посвящённых изучению биографии и творчества М.И. Цветаевой, или на уроках внеклассного чтения в старшей школе. С помощью биографического и компаративного методов изучения текстов мы пришли к следующим выводам.

Цветовая символика играла немаловажную роль в поэзии Марины Цветаевой и Сильвии Плат. Цвет – одна из форм передачи эмоционального состояния. Самые частотные цвета, встречающиеся в исповедальной лирике поэтесс, – белый и красный.

В поэзии белый цвет многозначен. Традиционно он связан с чистотой, невинностью, непорочностью и святостью, однако может обозначать и негативные эмоции, потусторонний мир. В творчестве М.И. Цветаевой белый цвет олицетворяет как духовную чистоту, так и смерть. У Сильвии Плат белый цвет преимущественно связан с негативом: с холодом, стерильностью, пустотой, смертью, отчуждением и отрицанием.

Сравним стихотворения М.И. Цветаевой «Ваши белые могилки» (1910) [3] и С. Плат «Снежный человек на пустоши» Плат (1957) [2].

У М.И. Цветаевой белые могилки – символ смерти, покоя и вечности: «*Ваши белые могилки рядом, // Ту же песнь поют колокола // Двум сердцам, которых жизнь была // В зимний день светло расцветшим садом*» [3, с. 290].

У Сильвии Плат – снежный человек, к которому идёт, сильно торопясь, лирическая героиня, – образ, символизирующий переход в иной мир, где обитает существо, похожее на дьявола, «*страшный, смертельно белый, как мощи*» (“*austere, corpse-white*”) [2, с. 123]. Несмотря на то, что он опасен, именно у него лирическая героиня просит сил на то, чтобы справиться со своей болью после ссоры с избранником. В данном поэтическом тексте присутствует мотив перерождения, связанный с белым цветом, – белый великан от увиденных и услышанных эмоций героини самоуничтожается.

* Работа выполнена под руководством Сысоевой Ю.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Так, и у С. Плат, и у М.И. Цветаевой белый цвет – символ смерти, перехода в мир потусторонний. Более того, художественное время стихотворений обеих поэтесс – зима, когда умирает «старое» и возрождается «новое». Несмотря на мрачное символическое значение белого цвета в «Ваших белых могилах» и «Снежном человеке на пустоши», в строках данных поэтических текстов проглядывается надежда.

Символическое значение красного цвета и его оттенков в поэзии М. Цветаевой и Сильвии Плат многогранно: кровь, сердце, любовь, опасность.

Красный для поэтесс становится символом крови, убийства и хаоса: *«Красная юбка? – Как бы не так! // Огненный парус! – Красный маяк! // Бубен в руке! // Дьявол в крови! // Красная юбка // В черных сердцах!»* (М.И. Цветаева, «Памяти Г. Гейне», 1921) [3, с. 192]; *«Ни женщине в санитарной карете, // Чьё алое сердце даже сквозь ткань так поразительно расцветает – // Это дар, // дар любви // Совершенно не прощенный Небом ли, // Бледным огнём //»* (С. Плат «Маки в октябре», 1983, перевод Валентина Емелина) [2, с. 48]. Как мы видим, у М.И. Цветаевой красный становится знаком дьявола. Это опасность, предупреждение. В стихотворении С. Плат многие образы окрашены в красный. Она устанавливает ассоциативную связь между маками с «каретой скорой помощи» (“ambulance”), в дизайне которой употребляются как раз красные крест и буквы, и *«алым женским сердцем, расцветающим сквозь пальто»* [Там же] (“red heart blooms through her coat”). Образ воплощает настоящую рану, нанесённую оружием. В финале стихотворения маки изображаются как рты, раскрытые в крике (“mouths should cry open”), так, каждый цветок выражает невыносимую боль лирической героини. Красный для обеих поэтесс является символическим воплощением крика, однако у М. Цветаевой это крик-предупреждение, а у С. Плат – вопль боли.

Важную роль в выражении эмоций лирических героинь играет пунктуационное оформление. Из всех существующих знаков препинания излюбленным и для Марины Цветаевой, и для Сильвии Плат является тире.

«Тайный знак» тире у М. Цветаевой создаёт экспрессивный подтекст. Тире в функции ритмической паузы усиливает эмоциональный и экспрессивный тон, повышает художественное воздействие поэтического высказывания. Подобная замена происходит при выделении отдельных членов предложения и структурных компонентов: обращений, вводных слов, деепричастных оборотов, однородных членов.

Так, в стихотворении «Должно быть – за рощей» (1916) тире ставится для создания акцента, длинной паузы, эмоциональной выразительности: *«Должно быть – за той рощей // Деревня, где я жила, // Должно быть – любовь проще // И легче, чем я ждала. // – Эй, идолы, чтоб вы сдохли! // – Привстал и занес кнут, // И окрику вслед – охлест, // И вновь бубенцы поют. // Над валким и жалким хлебом // За жердью встает – жердь//»* [3, с. 346].

Сильвия Плат в стихотворении «Ариэль» (1965), разрывая привычные синтаксические связи предложений пунктуационным знаком тире, интонационно выделяет значимые элементы лирического произведения: *“Hauls me through air–/ Thighs, hair»; «Godiva, I unpeel–/ Dead hands, dead stringencies”* («Волочит меня в пространстве – / Бедра, волосы», «Годива, я отдираюсь –/ Мертвые руки, мертвые несостоятельности») [2, с. 136].

Стилистическая фигура бессоюзия придает высказыванию динамику и помогает раскрыть быструю смену поэтической картины и эмоционального состояния героя.

Таким образом, мы выявили типологическое сходство символики и синтаксиса поэзии Марины Цветаевой и Сильвии Плат. Сравнение творчества поэтесс обусловлено, в первую очередь, особенностью женской исповедальной поэзии, существенным отличием которой является «оголённость» чувств, доведённая до максимума: в их стихах души лирических героинь – открытая рана: они слабые, подбитые, уничтоженные. Такое восприятие образа женщины обусловлено и сходством некоторых фактов в биографии поэтесс. Однако между ними не может стоять знак равенства, поскольку их творчество самобытно и уникально. Марина Цветаева и Сильвия Плат внесли огромный вклад в развитие поэзии, написанной Женщиной.

Литература

1. Алексеев М.П. Сравнительное литературоведение. Л.: Наука: Ленинград. отд-ние, 1983.
2. Плат С. Под стеклянным колпаком: роман, сборник стихотворений / С. Плат; [пер. с англ. Алукард]. М.: Изд-во АСТ, 2017.
3. Цветаева М.И. Стихотворения. Поэмы. Проза. М.: Эксмо, 2015.

VERONIKA VEDENEEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FORMS OF EXPRESSING EMOTIONS IN THE CONFESSIONARY LYRIC POETRY
BY MARINA TSVETAeva AND SYLVIA PLATH: CONSIDERING
THE ISSUE OF THE TYPOLOGICAL SIMILARITY**

The article deals with the comparative analysis of the works of the confessionary lyric poetry by Marina Tsvetaeva and Sylvia Plath, that allows to find out the similarity in the colour symbolism and syntactical techniques, provided by the emotional vision of the world of the poetesses. There is concluded that the appeal to white and red colours has the individual and author's peculiarities of the images' personification.

Key words: confessionary poetry, confession, colour symbolism, punctuation design, expressiveness.

УДК 81-2

М.В. ЗАЙКИНА

(zaikinamarie@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБРАЗ ЛУНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ*

Рассматривается символизм образа Луны, а также выявляются средства создания образа Луны и их тенденции в современной испанской литературе. Описываются результаты анализа символизма образа Луны на материале контекстов из испанских художественных произведений XXI в.

Ключевые слова: символизм, образ Луны, символизация цветообозначений, современная испанская литература, коннотация.

Луна – именно тот объект, который человек наблюдает постоянно на протяжении всей своей жизни: от рождения до смерти, с древних времен по наши дни. Испокон веков люди любовались этим небесным объектом, воздавая вокруг него своеобразную мистическую атмосферу, и всё-таки каждый приписывает данному феномену свою коннотативную окраску, которая проходит сквозь поколения и доходит до автора.

Порой действительно смысл и символизм определённого концепта в той или иной культуре проходит через века и не утрачивает своего смысла, а иногда всё же может поменять свое коннотативное значение. Как отмечает Н.В. Титаренко в одной из своих работ под названием «К вопросу о национально-культурной специфике межъязыковых фразеологических параллелей (на примере русских и испанских единиц с библейским именем собственным)»: «Реконструкция сигнификативного аспекта зачастую сталкивается со сложностями, выражающимися в разных языках по-разному, что же касается коннотации, то в этом аспекте значения различия выражены наиболее ярко...» [5, с. 173]. Также необходимо отметить, что относительно этой проблемы Н.В. Титаренко разделяет мнение лингвиста В.Н. Телии, которая отмечает: «Языки отличает культурно-национальная самобытность тех ассоциаций, которые связывают предшествующий опыт с вновь накопленным и отображаемым в понятийно-языковой форме, в частности – в коннотативном компоненте значения» [4, с. 105].

Кроме того, в одном из своих трудов Х. Паломарес пишет: «Правда в том, что Луна всегда была и продолжает присутствовать в большом количестве испанской литературы, где её образ играет значимую роль. Настоящие или воображаемые Луны, Луны, спускающиеся на Землю или ожидающие посещения, Луны, радостные или страдающие от человеческих проблем, Луны, освещающие, любящие или враги Солнца... В общем, изобилие, которое является лишь отражением тех отношений, которые человечество установило с ранних времен со звездой ночи» [10, с. 3].

Символизм Луны с давних пор был объектом многочисленных исследований ученых в области языка и литературы, и сейчас эта тема является как никогда актуальной, тем более что наблюдается значительный рост интереса к образу Луны в последнее время, и всё больше авторов пытаются затронуть этот феномен в своих произведениях. Те или иные вопросы, затрагивающие символизм Луны, рассматривают в своих работах такие отечественные и зарубежные лингвисты, текстологи и специалисты в области стилистики как Т.В. Захарова, М. Иньеста, С. Коломе, М. Маркес, Х. Паломарес, М.В. Пименова, Н.П. Сидорова и др. [1, 2, 3, 7, 8, 9, 10].

Целью данной статьи является анализ символизма образа Луны в современной испанской литературе, который, однако, до сих пор не исследован в полной мере.

В качестве материала для анализа концепта Луны в современной испанской литературе использовались контексты из 4 художественных произведений испаноязычных авторов XXI в.: “A ojos de nadie” [6], “Esta noche no hay luna llena” [11], «Игра Ангела» [12], «Лабиринт призраков» [13].

Из данных произведений для статьи было отобрано 13 контекстов, иллюстрирующих образность исследуемого концепта Луны.

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Образ спутника Земли возник ещё во времена Древней Греции и Древнего Рима, и с давних пор был объектом обожествления и символизма самых разных явлений природы и повседневной жизни, что выражалось в мифах, сказаниях, легендах и литературных произведениях. Отголоски древних культур и мифов прослеживаются на протяжении становления испанской литературы как таковой, проявляясь в самых разных облициях и значениях, о чем свидетельствуют работы легендарных испанских писателей и поэтов от Гарсиласо де ла Вега, Мигеля де Унамуно, Федерико Гарсиа Лорка до Карлоса Руиса Сафона и других мастеров своего дела, где Луна могла быть и свидетелем, и главным героем, и помощником, и надзирателем, самой смертью или лучом надежды, иметь многочисленные стороны, лики и функции, к примеру, её обожествляют, представляют в виде самой мудрости, ясности, трансформации, нежности, веры, магической силы. И, конечно же, для обозначения всей яркости и понятности символизма загадочного небесного спутника каждый писатель использует в своем творчестве особые фигуры речи и стилистические приёмы, в зависимости от того, что именно он хочет донести. Это относится и к современной испанской литературе.

Если затрагивать аспект определенных стилистических приемов, то раньше в основном с образом Луны использовались простые метафоры, эпитеты, сравнения. В литературе XXI в. этот список расширился. К примеру, в современных испанских произведениях можно найти:

– Олицетворения: “La luz de la luna lamía el contorno de la silueta del dragón presidiendo la escalinata”, перевод: «Лунный свет облизывал контур силуэта дракона, председательствующего на лестнице»* [12, с. 80]. Кроме того, найти олицетворения Луны удалось и в еще одном творении Сафона под названием «Лабиринт призраков» (2016). Здесь автор намерено оживляет образ, показывая тем самым наступление темного времени суток, легкое похолодание из-за дуновения Луны: “... fachadas iban tiñéndose del tenue aliento de la luna”, перевод: «... фасады окрашивались тусклым дыханием Луны» [13, с. 42];

– Сравнение: “La luna es como una joya blanca y distante. Preciosa. Perfecta.”, перевод: «Луна похожа на далекую белую жемчужину. Драгоценная. Идеальная» [11, с. 67]. Мало того, что писатель сравнивает царицу ночи с жемчугом, идеальностью, он придает образу недостижимость, называя Луну далёкой, но, тем не менее, всеми любимой и необходимой, потому что без нее уже нельзя представить эту жизнь;

– Гипербола: “Mera era su sol y su luna, su ejemplo a seguir”, перевод: «Мера была его солнцем и Луной, его примером для подражания» [6, с. 23]. Автор подчеркивает значимость личности человека через важность Солнца и Луны, без которых невозможна жизнь на Земле.

– Метафора: “La luz de la luna, descompuesta en mil cuchillas, se derramaba desde lo alto y perfilaba la geometría imposible de un sortilegio concebido a partir de todos los libros, todas las historias y todos los sueños del mundo”, перевод: «Лунный свет, разложенный на тысячу лезвий, разливался с высоты и профилировал невозможную геометрию волшебства, выдуманного из всех книг, всех историй и всех мечтаний мира» [13, с. 460]. Данная метафора используется для подчеркивания выразительности картины ночного неба и небесного светила, демонстрируя всемогущество и особую очаровательную магию Луны, которая знает и видит все истории и все книги мира, его мечтания;

– Перифраза: “Un hombre joven, tocado ya de algunas canas, camina por las calles de una Barcelona de sombras bajo la luna que se derrama sobre la Rambla de Santa Mónica en una cinta de plata que guía sus pasos”, перевод: «Молодой человек, тронутый уже седыми волосами, идет по улицам теневой Барселоны под луной, которая проливается по Рамбла-де-Санта-Моника на ленту из серебра, которая направляет его шаги» [Там же, с. 653], а точнее «ленту из серебра». Здесь Луна представлена в образе проводника, она освещает путь, ведет к выходу из определенных ситуаций.

Одним из самых распространенных найденных значений образа в литературе XXI в. выступает трансформация, переход из одной формы в другую, перевоплощение. Луна неотъемлемо связана с любыми изменениями, хорошими или плохими. Примеры: “Ha sido la influencia de la luna. En cuanto la has visto, te has transformado”, перевод: «Это было влияние Луны. Как только ты увидел ее, ты преобразился» [11, с. 105]; “Es por la luna llena – se disculpó luego Fermín a la vecina al saludarla por el tragaluz

* Перевод здесь и далее наш. – М.З.

que daba al lavadero – No sé qué pasa, que me transformo”, перевод: «Это из-за полнолуния, – Фермин махнул соседке, приветствуя ее через просвет, выходящий на прачечную. Я не знаю, что происходит, как я превращаюсь» [13, с. 579].

Однако можно встретить и отдельные, не похожие между собой образы. Например, “La Luna me ilumina, el frío me acaricia, los susurros del bosque – una música nítida— alejan mi miedo y mi soledad”, перевод: «Луна освещает меня, холод ласкает меня, шепот леса – четкая музыка – отгоняют мой страх и одиночество» [11, с. 173]. – Образ Луны как жизненного маяка. Луна освещает, прогоняет страхи, она поддерживает любого, кто к ней обращается; “Comprende el significado de la luna llena, de la soledad y el desasosiego de ella”, перевод: «Поймите значение полной луны, одиночества и беспокойства о ней» [Там же, с. 104]. Символ грусти, одиночества и печали; “–¿Has visto la Luna? –pregunta Oscura, con voz más apagada que la de hace un momento–. ¿No te parece preciosa? A mí me da mucho miedo”, перевод: «Ты видел Луну? – спросила Оскура, более приглушенным голосом, чем мгновение назад – Тебе не кажется, что она прекрасна? Меня это даже пугает» [Там же, с. 102]. – Луна прекрасна, но в то же время ужасна; она пугает своим масштабом, влиянием и красотой.

Также можно заметить тенденцию символизации цветообозначений касательно концепта Луны, что в современной литературе все больше при описании образа прибегают к серебряному (“de plata”), или синему (голубому) цвету (“azul”), в то время как раньше для презентации спутника земли использовали чаще белый цвет. Не совсем понятно, из-за чего появились эти тенденции, перемены восприятия общества или же просто совпадения, почему вдруг символика переходит из божественного и непорочного белого в величественный и яркий сине-серебряный, но одно можно сказать точно – образ Луны заметно пополняет палитру своих окрасок.

Таким образом, проделав стилистический анализ некоторых произведений XXI в., получилось выяснить, что образ Луны способен символизировать как нечто положительное (надежда, жизненный маяк, нежность, величие), так и отрицательное (насилие, смерть, одиночество). Это достигается за счет использования авторами таких приёмов, как: метафора, сравнение, параллелизм, антитеза, перифраз, эпитет, гиперболола, использование цветов при описании образа и другие средства выразительности. Тем не менее, со временем тенденции в описании образа Луны хоть и незначительно, но меняются, что говорит о том, что люди стали немного по-другому восприниматься спутник Земли.

Литература

1. Захарова Т.В. Сопоставительный анализ витальных признаков концептов луна и Mond // Новое в когнитивной лингвистике XXI века: сб. науч. ст. / отв. ред. М.В. Пименова. Бишкек; Волгоград; Екатеринбург; СПб., 2015. Вып. 21. С. 174–179.
2. Пименова М.В. Соматические метафоры луны в современных поэтических произведениях // Гуманитарный вектор. 2015. № 4(44). С. 32–38.
3. Сидорова Н.П. Мифологический портрет луны в русской концептосфере // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2008. № 2(8). С. 170–174.
4. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986.
5. Титаренко Н.В. К вопросу о национально-культурной специфике межъязыковых фразеологических параллелей (на примере русских и испанских единиц с библейским именем собственным) // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 10(133). С. 172–176.
6. Boutellier P. A ojos de nadie. España, 2020.
7. Colomé S. Los grandes mitos de la Luna // Espejo Y Espejismo de la Humanidad, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20191102/471277913841/luna-mitos-leyendas-civilizaciones.html> (дата обращения: 28.10.2021).
8. InIesta M.C. La luna antes de Lorca: herencia y diacronía del símbolo selénico en la tradición poética / Anales de Literatura Española, nº 33 // Universidad de Alicante, 2020. P. 9–30.
9. Márquez M. Diez mitos y leyendas que han dado misticismo a la Luna // 20 minutos, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.20minutos.es/noticia/3682955/0/50-anos-alunizaje-luna-mitos-leyendas-misticismo/> (дата обращения: 28.10.2021).
10. Palomares J. Las mil caras de la luna. Un paseo por el astro de la noche de la mano de la literatura infantil // Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (Filtrar), Año 18 Número 178 – 2005 Enero.
11. Santos C. Esta noche no hay luna llena. España: SM, 2012.
12. Zafón C.R. El Cementerio de los libros olvidados // El Juego del Ángel. España: Planeta, 2008.
13. Zafón C.R. El Cementerio de los libros olvidados // El laberinto de los espíritus. España: Planeta, 2016.

MARIYA ZAIKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE IMAGE OF THE MOON IN THE MODERN SPANISH LITERATURE

The article deals with the symbolism of the image of the Moon, there are revealed the means of the creation of the image of the Moon and their tendencies in the modern Spanish literature. There are described the results of the analysis of the symbolism of the image of the Moon based on the contexts of the Spanish fictional works of the XXth century.

Key words: symbolism, image of the Moon, symbolization of colour naming, modern Spanish literature, connotation.

УДК 821.161.1

Д.В. СВИРИДОВА*(darja2111@mail.ru)**Волгоградский государственный социально-педагогический университет***СИНТАКСИС В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ***

Рассматривается проектная деятельность школьников, в частности, особенности применения метода проектов в старшей школе в процессе изучения русского языка. Представлены материалы для подготовки старшеклассников к проектной деятельности в области синтаксиса, что является основой для обобщения знаний по пунктуации.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, синтаксис, проектная деятельность в школе, старшая школа.

Одной из основных тенденций в развитии современного образования является отказ от академической парадигмы образовательного процесса в пользу тесной связи полученных в школе знаний с непосредственной жизненной практикой и реальными проблемами учащегося. В связи с этим перед педагогами стоит новая цель – организовать такое обучение, при котором знание не передаётся в готовом виде, а «строится» самим учеником в процессе познавательной деятельности. Само обучение – своего рода совместная работа учителя и учащегося, в ходе которого последний овладевает школьными знаниями и приобретает опыт решения проблем. Всем этим нуждам соответствует метод проектов, в котором приобретают дальнейшее развитие умения и навыки интеллектуальной творческой деятельности, полученные ранее на учебных занятиях.

Проект – это «детализированный план действий по разработке объекта/способа действия, который представляет собой описание, обоснование, раскрывающее сущность замысла и содержащее в себе рациональное подкрепление, и вероятность практической реализации в конкретном продукте» [13, с. 112]. Учебный же проект – «определённым образом организованная поисковая и исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического вывода, но и организацию процесса достижения этого результата» [10, с. 57]. Можно предположить, что проектная деятельность – это обобщённая модель поэтапной разработки плана по достижению поставленной цели, включающий в себя систему приёмов и определённые технологии познавательной деятельности.

Применение метода проектов на практике может «целенаправленно решать задачи субъектно-ориентированного образования. Ее особенность заключается в том, что дети сами выбирают проблему, которая их интересует, источники информации и способы ее решения, самостоятельно выполняют проект, оценивают полученный продукт и свою работу. В этой связи проектная деятельность соответствует способностям детей и направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов» [2, с. 66]. Необходимо отметить, что продуктом проекта является реальный предмет или услуга, который несёт в себе объективную или субъективную новизну и является значимым как для определённой личности, так и для общества.

Проектная деятельность на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Так, например, для старших школьников проектная деятельность является своего рода профессиональными пробами. Проект может быть направлен на определённую профессиональную деятельность, что позволяет старшекласснику определиться с выбором ведущей сферы деятельности – именно это и составляет основной смысл развития на данном этапе обучения. Н.В. Матяш отмечает, что «наряду с новообразованиями, существенной характеристикой возраста являются сензитивные периоды развития, которые

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

обуславливают их повышенную восприимчивость к определённым воздействиям и актуальность тех или иных образовательных задач, периоды повышенного реагирования» [8, с. 90]. Это необходимо учитывать педагогу при отборе содержания учебного материала. Для ученика старшей школы проектная деятельность становится средством управления своим поведением в учебной работе. В процессе реализации проекта у школьника появляется возможность осуществлять осознанный и ответственный выбор образовательной траектории, что в последствии становится способностью к управлению собственным образованием и социальным функционированием.

К старшей школе учащиеся приобретают необходимый уровень компетентности в проектной деятельности, это помогает им определить конкретную тему в области из самоопределения. К учащимся данной возрастной группы необходимо также привлекать специалистов из профильных научных учреждений или вузов.

Приёмы проектной деятельности не меняются в старшей школе. Однако и учитель, и учащиеся могут использовать дополнительные возможности метода проектов, такие как: 1) более целенаправленное изучение предметов, зачастую именно в проектной деятельности школьники приобретают определённые навыки для их будущей профессиональной деятельности; 2) в силу возрастных особенностей, старшеклассники более расположены к исследовательской и самостоятельной работе; 3) меняется форма взаимоотношений между школьниками и учителем.

Особенным интеллектуальным приобретением старшеклассников является умение работать с гипотезами: они умеют предполагать и сравнивать различные точки зрения при решении задач. Развитие интеллекта активизирует творческий потенциал школьника.

Необходимо заметить, что выбор дальнейшей сферы профессионального развития в большинстве случаев вызывает затруднение у школьников. Проектная же деятельность снимает эти ограничения и позволяет испытать себя в различных социальных ролях. Данный вид работы позволяет определить интересы и склонности школьника, сделать их чётко выраженными. Проектная деятельность – отличная возможность для старшеклассника получить опыт в разносторонней работе, испытать возможности разных видов профессиональной деятельности.

Проектная деятельность влияет на интеллектуальное формирование старшеклассников, которое проходит по нескольким направлениям: устойчивый интерес к выполнению заданий проекта позволяет расширить кругозор школьника, изучить новую литературу, посетить различные лекции, курсы и факультативы, пообщаться со специалистами в определённой сфере. Это позволяет развить у школьника такие функции, как абстрактное мышление, логическая память, произвольное внимание.

Гуманитарные предметы предоставляют большие возможности для внедрения технологии проектного обучения. Так, практически на каждом уроке русского языка можно реализовывать данную технологию. Своеобразной проекцией в старших классах является развитие языковой личности и творческого потенциала обучающегося. Используя метод проектов на уроке русского языка, необходимо повышать практическую направленность содержания, разнообразить формы организации учебной деятельности. Цели проектной деятельности по русскому языку определяются через компетенции, которые развиваются у школьников в процессе выполнения работы: коммуникативная, лингвистическая, культуроведческая.

Особое внимание стоит уделить теме проекта старшеклассников по русскому языку. Выбор темы является свободным, школьники не ограничены практически ничем, т. к. образовательные стандарты и программы не регламентируют, какие темы или проблемы следует изучать с помощью новых технологий. Следовательно, выбор содержания определяется только возможностями и интересами как школьников, так и их руководителя. При выполнении проектной работы следует руководствоваться принципами научности, этичности, коммуникативности, межпредметных связей и практической значимости.

Л.И. Еремина и Н.В. Бибикина в работе «Проектная деятельность обучающихся в лингвистической школе: аспекты управления» (2021) утверждают, что одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его умение управлять проектной работой обучающихся. Реализация проектной технологии в учебно-воспитательном процессе требует от педагогов знания основ, содержания, процесса организации, управления и реализации проектной деятельности, осуществление совместной проектной деятельности ориентируется на уникальное отношение «педагог – обучающийся». Проектную деятельность определяют как эффективную форму построения педагогического процесса, основанного на взаимодействии воспитателя и воспитанника, поэтапной практической деятельности по решению значимой проблемы [6, с. 32].

Анализ учебных программ по русскому языку в старших классах показал, что повторению тем по синтаксису уделяется мало времени, что приводит к снижению уровня знаний школьников, а значит, и к ухудшению баллов на ЕГЭ, а также к упадку грамотности школьников по выходе из школы. Между тем уровень знаний по синтаксису тесно связан с уровнем пунктуационной грамотности. Следовательно, проектная деятельность по синтаксису принесёт старшеклассникам несомненную практическую пользу.

Предлагаем ряд тем для проектной деятельности в рамках раздела «Синтаксис»:

1. Интерактивная тема «Синтаксический анализ словосочетания».
2. Web-сайт с практическими заданиями по теме «Способы подчинительной связи в предложении».
3. Методичка «Свод правил по синтаксису».
4. Плакат на тему «Обращение и знаки препинания при нём».
5. Интеллект карта «Типы сказуемых» на материале сказок В. Бианки.

Прежде чем приступить к реализации проекта, старшеклассникам необходимо вспомнить алгоритм действия: 1. Выбор темы проекта; 2. Постановка целей и задач; 3. Отбор содержания учебного материала. 4. Составление плана работы, выбор формы организации каждого этапа проектирования; 5. Установка сроков выполнения; 6. Подготовка оборудования; 7. Рассмотрение критериев оценки.

Некоторые задания помогут старшеклассникам не только грамотно построить работу, но и указать цель, проблему, задачи, найти информацию в нужных источниках.

Задание 1. Дан текст с информацией противоречивого характера о возможном объекте исследования. Необходимо сформулировать проблему, разрешение которой снимет указанное противоречие.

Первое специальное исследование односоставных предложений принадлежит учёному Дмитрию Николаевичу Овсяннико-Куликовскому. Впоследствии традиционная школьная практика начала квалифицировать односоставные предложения с одним главным членом – подлежащим (номинативные) и одним главным членом – сказуемым (определённо-личные; неопределённо-личные; обобщённо-личные; безличные). На данный момент учебные программы по-разному рассматривают односоставные предложения и роль главного члена в них. Существуют проблемы отделения номинативных предложений, определения функции главного члена предложения.

Задание 2. Представлена иллюстрация к басне И.А. Крылова «Волк на псарне» (см. рис. на с. 124) противоречивого (проблемного) характера, сформулирована проблема последующего исследования и проекта. Необходимо сформулировать цель предварительного исследования (что необходимо исследовать) для разрешения проблемы.

Проблема: соотношение общечеловеческих и конкретно-исторических ценностей в басне.

Задание 3. Представлена информация, сформулирована цель проекта. Необходимо составить задачи проекта, реализация которых позволит достигнуть цели проекта.

Перед агентом 007 располагался высокий сплошной забор. Как увидеть, что творится за ним? Помогите агенту разработать устройство наблюдения. Кому еще может пригодиться ваше приспособление?

Цель: создание устройства для наблюдения через непрозрачное препятствие.



Рис. Иллюстрация к басне И.А. Крылова «Волк на псарне»

Задание 4. Дана тема проекта: «Web-сайт с практическими заданиями по теме “Способы подчинительной связи в предложении”». Необходимо подобрать информационные ресурсы, которые помогут вам при реализации данного проекта.

Пример:

- Полный академический справочник под редакцией Лопатина (<http://orthographia.ru/punctuatio.php>);
- Интерактивный конструктор для разработки заданий в разных режимах (<https://learningapps.org>).

Задание 5. Дана общая модель проекта «Методическое пособие “Свод правил по синтаксису”». Нужно сформулировать, что необходимо знать и уметь, чтобы разработать проект.

Знать:	
Уметь:	

Опираясь на всё вышеизложенное, можно сделать вывод, что проектная деятельность – один из актуальных методов для работы со старшеклассниками, т. к. он не только соответствует всем требованиям ФГОС третьего поколения [12], но и помогает школьнику найти сферу деятельности, что так необходимо учащимся старших классов. Предложенные задания помогут учащемуся грамотно составить карточку проекта: верно сформулировать проблему, поставить цель, поставить задачи, подобрать информационные ресурсы, а главное – осуществить рефлексию.

Литература

1. Бабайцева В.В. Русский язык. 10–11 классы: учебник: углублённый уровень. 9-е изд., стереотип. М.: Просвещение, 2021.
2. Байбородова Л.В., Серебrenников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. II. № 2. С. 65–70.
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Комиссарова Л.Ю. [и др.] Русский язык и литература. Русский язык. 11 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Базовый и углублённый уровни. 3-е изд., перераб. М.: Баласс, 2016.
4. Гусарова И.В. Русский язык. 11 класс: учебник: базовый и углублённый уровни. 7-е изд., стереотип. М.: Просвещение, 2021.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
6. Еремнина Л.И., Бибикина Н.В. Проектная деятельность обучающихся лингвистической гимназии: аспект управления // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 7(160). С. 31–38.
7. Интерактивный конструктор для разработки заданий в разных режимах. [Электронный ресурс]. URL: <https://learningapps.org> (дата обращения: 05.11.2021).
8. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2016.
9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/1610583-pall.html> (дата обращения: 05.11.2021).
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
11. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В.В. Лопатина. М.: АСТ, 2009.

12. Приказ от 31 мая 2021 г. № 287 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://u25.edu35.ru/attachments/article/1574/Приказ%20Минпросвещения%20России%20от%2031.05.2021%20N%20287%20Об%20утверждении%20ФГОС%20ООО.pdf> (дата обращения 05.11.2021).

13. Торопова З.В. Основные подходы к пониманию сущности понятий «Учебный проект», «Учебное проектирование», «Проектная деятельность школьников» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1(32). С. 111–114.

14. Янушевский В.Н. Учебное и социальное проектирование в основной и старшей школе. М.: Сентябрь, 2017.

DARYA SVIRIDOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SYNTAX IN PROJECT ACTIVITIES OF SENIOR SCHOOL CHILDREN

The article deals with the project activities of school children, particularly, the peculiarities of using the project methods at senior high school while studying the Russian language. There are presented the materials for the senior school children training to the project activities in the sphere of syntax, that is the basis for the generation of the knowledge of punctuation.

Key words: teaching methods of the Russian language, syntax, project activities at school, senior high school.

УДК 811.134.2

О.Н. СМЕРНОВА

(olenka-smirno-smirnova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЗАПРЕТА НА ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ
(на материале публицистических текстов)***

В современной жизни выражение модальности запрета часто встречается в источниках массовой информации, инструкциях, общественных знаках, и, конечно же, в речи носителей. Рассматривается понятие «модальность» и «форма выражения запрета». Описываются результаты исследования форм выражения запрета на материале испанской публицистической литературы. Обосновывается вывод о выборе формы запрета в зависимости от цели публицистического текста.

Ключевые слова: модальность, форма выражения запрета, модальный глагол, инфинитив, отрицательная форма повелительного наклонения.

Лингвистика как наука располагает богатым опытом в исследовании модальности, основываясь на достижениях логики, семиотики и психологии. Тем не менее, модальность до сих пор является актуальной областью исследования в связи с ее многогранностью, специфичностью языкового выражения и функциональными особенностями. Н.В. Титаренко в своей работе «Национально-культурная специфика в межъязыковых параллелях (на материале фразеологизмов русского, испанского и английского языков)» отмечает, что: «Общепризнанным является тот факт, что людей объединяет общее мировоззрение, общая культура, общая система ценностей. За пределами языковой системы, в наборе аксиологических установок, в комплексе обычаев, традиций конкретной лингвокультурной общности и находит почву для своего формирования национально-культурная специфика. Но все же следует заметить, что это репрезентируется в специфическом использовании языка, в том числе и его средств выразительности» [5, с. 60]. Модальность сопровождает коннотативный аспект, т. к. в этом явлении находят отражение мысли и чувства человека, которые выражаются с помощью различных языковых средств выразительности. Именно поэтому модальность имеет сложную и многогранную сущность, т. к. выходит за пределы языковой системы и находит свою специфику в лингвокультурной общности.

Категория запрета относится к одному из видов модальности, который выражает в суждении информацию, побуждающая людей к определенным поступкам.

Целью данной статьи является анализ употребления форм выражения запрета на испанском языке на материале публицистической литературы.

Анализ отечественной и иностранной литературы позволил выявить наиболее обоснованную точку зрения, что модальность выступает как понятийная категория, которая выражает значение говорящего относительно содержания высказывания и отношения содержания сообщения к действительности. В письменной речи модальность передают разнообразные лексические и грамматические средства, такие как модальные глаголы, интонация, формы наклонения и т. д.

Научная позиция В.В. Виноградова имеет особое место в изучении теории модальности. Лингвист развивает мысль о субъективном начале предложения, которое формируется модальными словами и частицами [2, с. 83]. Данные лексические единицы расширяют само понятие категории модальности, т. к. акцентируют внимание на выражение разных эмоционально-оценочных и логических понятий и разных стилистических квалификаций речи.

Среди западноевропейских концепций модальности наибольшую популярность приобрела концепция Ш. Балли. Он поэтично называл модальность «душой предложения», ссылаясь на то, что предложением как таковым можно считать только то высказывание, в котором реализовано какое-либо модальное значение [1, с. 26].

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В настоящем исследовании был проанализирован один из видов модальности, модальность запрета. На основе научной литературы был сделан вывод, что запрет относится к деонтическому виду модальности, которая выражает функцию побуждения, нацеленную на то, чтобы разрешить или запретить какое-либо действие человеку. Категория запрета реализуется с помощью деонтической установки, которая отражает субъективное расположение человека, к действию, ситуации или явлению, в которой возникает необходимость реализации запрета. Данные составляющие формируют категорию запрета, которая существует не только в обыденной и неизменной жизни человека, но и в лингвистической системе языка.

Лингвистическая система языка содержит формы выражения запрета, которые имеют актуальность в разнообразном спектре текстов, в том числе публицистических, которые распространены в газетах и журналах.

В практической части исследования мы рассмотрели и описали формы выражения запрета на испанском языке на материале публицистических текстов, а именно статей из журналов “ELLE” и “Enfemenino” [8, 9]. Существует несколько основных способов отобразить запрет в данном литературном жанре. К ним относятся, модальные глаголы, отрицательная форма повелительного наклонения и инфинитив. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Модальные глаголы довольно часто употребляются в испанском языке, чтобы выразить запрет, их употребление придает высказыванию не столь грубый и властный характер. Форма запрета образуется по следующей схеме: частица *no* + модальный глагол + инфинитив. Например: “No debemos a disfrazar la realidad: aunque hemos conseguido avances considerables en lo que respecta a la igualdad de géneros, aún persisten diferencias palpables en distintos ámbitos” [8].

Так, употребление модального глагола для образования формы запрета имеет своей целью, не только не разрешение какого-либо действия, но и рекомендательный, вежливый характер. Встречая данную конструкцию в публицистических текстах, читатель может не трактовать ее в данном ключе. Так, она имеет подсознательное, косвенное действие на аудиторию и может быть применена для привлечения внимания или скрытого убеждения.

Отрицательная форма повелительного наклонения также является широко употребляемой формой для выражения запрета в испанском языке. Она образуется согласно следующей модели: частица *no* + форма глагола в *Preterito Subjuntivo* (настоящее время сослагательного наклонения).

Коннотация императива, т. е. добавочная семантика побуждения, которая играет роль дополняющего грамматического и предметно-понятийного содержания, напрямую зависит от стиля, избираемого говорящим и проявляет свои особенности в каждой речевой ситуации побуждения. Например: “No practiques con el Gua Sha en una zona de traumas o golpes recientes, cortes, úlceras o heridas” [9]. В данной статье даются правила использования популярного массажера для лица Гуа Ша. Употребление в данном случае *Imperativo Negativo* носит предупредительный и категоричный характер.

Такое употребление повелительного наклонения заложено в общих правилах языка прессы, в котором основным требованием к виду информации выдвигается принцип краткости, доступности, нейтральности. Отличительной особенностью данной формы запрета является то, что коннотативный смысл императива проявляется в его некатегоричности, обобщённости адресата, а также в модальном оттенке целесообразности или необходимости выполнения данного действия.

Инфинитив – это безличная форма глагола, которая обозначает действие, без определения времени, лица и числа, поэтому инфинитив называется неизменяемой формой глагола. Инфинитив употребляется в приказах, вывесках, газетах и журналах. Для образования формы запрета перед инфинитивом ставят отрицательную частицу “no”. Например: “Es importante saber observar nuestras propias intenciones y de la persona en la que depositamos nuestra confianza y no confundir la seducción con amistad, establecer límites y ser sinceros” [Там же]. Важно отметить, что запретная функция инфинитива здесь имеет слабый аспект, и является вежливой рекомендацией, которая оказывает на аудиторию познавательное воздействие.

Выражение запрета через употребление инфинитива с отрицательной частицей, имеет своей целью обратиться ко всей аудитории сразу, обобщить действие или призыв к нему. Также, использование инфинитива как формы запрета может иметь рекомендательный и более настойчивый характер, как и в вышеперечисленных случаях, когда форма запрета выражена с помощью Imperativo Negativo и модальных глаголов.

Таким образом, основываясь на выводах исследования можно сделать вывод, что выбор одной из этих форм запрета зависит от цели высказывания и характера публицистического текста. Мы подвели итог, что стилистическая принадлежность императивного высказывания является одним из существенных компонентов его коннотативного смысла.

Отрицательная форма повелительного наклонения получила широкое распространение в сфере публицистики и имеет три основные функции воздействия на читателя. Это рекомендация, приглашение и предупреждение. Для газет распространены случаи употребления инфинитива с отрицательной частицей, что придает запрету нейтральный характер и обобщает его воздействие.

Таким образом, использование форм запрета в публицистической литературе носит вежливый, чаще обобщенный характер. Коннотативный смысл, выражаемый рекомендацией, приглашением или советом, заключаются в категоричности низкой степени проявления, модальности целесообразности, долженствования или необходимости. Императив в заголовках журналов, статей, газет, наделён дополнительной экспрессией и представляет собой актуальный и развивающийся феномен испанской публицистики.

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / пер. с 3-го фр. изд. Е.В. и Т.В. Вентцель. М.: Изд-во иностр. лит., 1955.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды – исследования по русской грамматике. М., 1975.
3. Лекант П.А. Речевая реализация модального значения неодобрения. // Тенденции в системе номинации и предикации русского языка. М., 2002.
4. Мешеряков В.Н. К вопросу о модальности текста // Филологические науки. 2001. № 4. С. 99–105.
5. Попова Н.И. Практическая грамматика испанского языка. М.: Просвещение, 1997.
6. Титаренко Н.В. Национально-культурная специфика в межъязыковых параллелях (на материале фразеологизмов русского, испанского и английского языков) // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4-2. С. 59–64.
7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. М.: Изд. центр «Терра», 1996.
8. Enfemenino: [сайт]. URL: <https://www.enfemenino.com/> (дата обращения: 12.12.2021).
9. ELLE: [сайт]. URL: <https://www.elle.com/es/> (дата обращения: 10.12.2021).
10. Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española 2010. Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española // Asociación de Academias de la lengua Española, 2010.

OLGA SMIRNOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORMS OF EXPRESSION OF PROHIBITION IN THE SPANISH LANGUAGE (based on the publicistic texts)

In the modern life the expression of the modality of prohibition can often be found in the sources of mass information, work manuals, public signs and the speech of the native speakers. There is considered the concept “modality” and “the form of expressing prohibition”. The author describes the results of the study of the forms of the expression of prohibition on the basis of the Spanish publicistic literature. There is substantiated the conclusion about the choice of the form of prohibition depending on the purpose of the publicistic text.

Key words: modality, forms of expression of prohibition, modal verb, infinitive, negative form of imperative mood.

УДК 811.134.2

Ф.Д. ФЕДОРОВ
(hello672137@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТРАТЕГИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ВЕЖЛИВОСТИ В ИСПАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ*

Рассматриваются определения лингвистической вежливости и подходы к её изучению. Приводится классификация применяемых стратегий позитивной и негативной вежливости в испаноязычном политическом дискурсе. Анализируются наиболее часто применяемые стратегии вежливости и их влияние на коммуникацию в рамках настоящего дискурса.

Ключевые слова: институциональная вежливость, позитивная вежливость, негативная вежливость, политический дискурс, стратегии вежливости.

В современной лингвистике, как зарубежной, так и отечественной, не существует единого подхода к определению лингвистической вежливости. Исследователи и учёные предлагают свои варианты решения данной проблемы. Так, например, Н.И. Формановская подчёркивает, что вежливость как этическая категория (моральное качество) предполагает соблюдение человеком внешних норм общения, выражение личного доброжелательного отношения к адресату [4]. Несколько иное представление о вежливости имеет другой известный российский учёный Т.В. Ларина, которая определяет вежливость «как национально-специфическую коммуникативную категорию, охватывающую систему ритуализированных моделей речевого поведения, направленных на бесконфликтное общественно-нормированное общение в ходе установления, поддержания и завершения межличностных контактов» [3, с. 133]. В нашем исследовании мы считаем наиболее целесообразным рассматривать вежливость как способ оценки статуса человека [2]. Данный подход позволяет нам совместить опыт отечественный и зарубежной лингвистики в этой области научного знания.

В своей работе *“Politeness: Some universals in language usage”* П. Браун и С. Левинсон предлагают выделить два вида вежливости: позитивная и негативная [5]. Первый вид вежливости, также называемый в отечественной лингвистике «вежливостью сближения», заключается в демонстрации между коммуникантами чувств солидарности, общих интересов и стремления к сотрудничеству. Негативная же вежливость, или «вежливость отдаления», учитывает желание собеседника быть независимым и выражает наличие дистанции и сдержанности между адресатом и адресантом. Обе разновидности вежливости имеют одинаковую цель – сохранить лицо говорящего во время коммуникации. Само понятие «лицо» было введено американским социологом Э. Гоффманом, который считал, что «научиться сохранять лицо – это всё равно, что выучить правила дорожного движения в сфере социального взаимодействия» [6].

Цель нашего исследования – выявить наиболее характерные стратегии вежливости испанского политического дискурса и рассмотреть данные стратегии как способ оценки статуса человека.

Материалом для исследования послужили тексты парламентских дебатов в Конгрессе Депутатов с июня по декабрь 2021 г. блока *“Preguntas al Presidente del Gobierno”* (*“Вопросы Президенту Правительства”*) [7]. Анализ данных текстов позволил выявить следующие особенности применения стратегий вежливости в испаноязычном политическом дискурсе.

Позитивная вежливость находит свою реализацию в 7 из 15 возможных стратегий в соответствии с теорией вежливости П. Брауна-Левинсона [5]:

1. Уделять внимание собеседнику: *“Creo que esto es lo que tenemos que desarrollar y a lo cual usted ha hecho antes la referencia”*.

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

2. Преувеличение интереса, симпатии или одобрения к собеседнику: “...*vamos a escuchar atentamente sus enmiendas...*”, “...*usted sabe perfectamente cómo funciona...*”.

3. Поиск согласия: “*Usted ha preguntado sobre el Estado de Nación y yo le digo...*”, “...*usted preguntaba por si cumplimos...*”.

4. Забота о желаниях слушающего: “...*y eso ha sido una de las largas demandas también de su grupo parlamentario, señor Esteban,...*”.

5. Предложения и обещания: “*Yo le aseguro, además, que vamos a ser capaces de encontrar una solución*”, “*Estamos cumpliendo y vamos a cumplir, claro que sí...*”, “*Me reafirmo que el Gobierno cumple y va a seguir cumpliendo los compromisos...*”, “*Yo no voy a convencerles a ustedes de que la mejor solución para Cataluña no es la independencia*”.

6. Включение коммуникантов в совместную деятельность: “*Es un éxito de todos, también de ustedes*”, “*Compartimos con usted, señor Esteban, efectivamente la preocupación...*”, “...*compartimos el que la ciudadanía tiene que ser...*”, “...*no podemos seguir fraccionando, fracturando a la sociedad catalana...*”, “*Señor Rufián, construyamos concordia, construyamos convivencia...*”, “...*vamos a ser capaces de poder llegar a un acuerdo*”.

7. Предоставление подарков слушающему в виде материальных предметов или иных знаков понимания и симпатии: “*Mire, yo, señoría, tengo que decirle que le respeto...*”, “*Nos gustaría poder decir que ustedes han cumplido...*”, “*Agradezco mucho su tono...*”, “*Se lo agradezco*”, “*Le agradezco personalmente...*”, “...*usted ya ha anticipado efectivamente cual es la respuesta...*”, “*Yo le agradezco el tono, señor Mazón*”, “*Agradezco sus palabras amables*”.

Негативная вежливость представлена в 6 из 10 стратегий:

1. Применение смягчающих модификаторов: “*Me imagino que ...*”, “...*y yo le pido de nuevo, de forma respetuosa...*”, “...*como todos bien sabemos...*”, “...*como usted sabe...*”, “...*si me permitirá usted...*”, “...*lo que queremos es precisamente...*”, “...*honestamente, señoría, y se lo digo...*”, “...*creo que se equivocan...*”, “...*pero me temo mucho que...*”.

2. Преуменьшение потенциального вреда: “...*simplemente le voy a dar algún dato...*”, “...*simplemente algunas cifras...*”, “...*simplemente decirle que nosotros ...*”, “...*simplemente le diré ...*”, “...*ayudara, aunque sea una vez...*”, “...*lo único que le voy a pedir ...*”, “...*lo único que pido es...*”, “...*lo que pedimos es una necesidad...*”.

3. Выражение почтения: “*Señor, Presidente...*”, “*Señoría...*”.

4. Извинение: “...*me veo obligado a corregirle públicamente...*”.

5. Имперсонализация участников коммуникации: “*Hay que darle un paso decisivo...*”, “*Había que tomar decisiones...*”, “...*es de vergüenza ver a ministros peleándose...*”.

6. Признание долга по отношению к собеседнику: “*Es verdad que para eso los necesitamos a ustedes*”.

Исходя из представленного выше материала, мы можем назвать следующие наиболее характерные для испанского политического дискурса стратегии позитивной и негативной вежливости:

– применение смягчающих модификаторов (9 случаев употребления) – например, “*Me imagino que...*” (я предполагаю, что...)* является смягчением в соответствии с максимами Г.П. Грайса [5] с целью отказа от категоричного ответа на вопрос коммуниканта или от резкой оценки высказанной им позиции. Подобным образом политические деятели (особенно часто президент правительства) избегают прямой критики слов оппонента, тем самым, не задевая его свободы на выражение своей собственной точки зрения;

– преуменьшение возможного коммуникативного ущерба (8 случаев употребления) – например, “...*lo único que le pido es...*” (единственное, о чём я Вас прошу) представляет собой интересный случай с точки зрения грамматики, т. к. мы видим употребление артикля нейтрального рода *lo* с прилагательным, что привносит определённую эмоциональность в просьбу говорящего, подчёркивая ми-

* Перевод здесь и далее наш. – Ф.Ф.

нимальность его запроса, требования. Подобная конструкция также зачастую дополняется словами *у no creo que es mucho para pedir* (и я не думаю, что прошу слишком много), т. е. в добавление применяется смягчающий модификатор, чтобы максимально склонить собеседника к согласию;

– преподношение подарков (8 случаев употребления) – например, “*Agradezco mucho su topo*” (Я очень признателен за ваш тон) указывает на наличие высокого уровня учтивости и общительности между участниками парламентских дебатов. Выбирается наиболее положительно эмотивно-заряженный глагол для выражения благодарности вместо более привычных слов *gracias* или *muchas gracias*. Необходимо отметить, что подобная стратегия применяется в абсолютном большинстве случаев со стороны президента правительства в ответ на умеренную или конструктивную критику в его адрес;

– включение коммуникантов в совместную деятельность (6 случаев употребления) – например, “*Señor Rufián, construyamos la concordia, construyamos la convivencia...*” (Сенор Руфиан, давайте же создадим вместе взаимопонимание, создадим мирное сожительство...). Президент пытается договориться о возможном сотрудничестве между его правительством и партией каталонских националистов, которые отличаются определённой «несговорчивостью». Для усиления эффекта используется повелительное наклонение *давайте же*, которое подкрепляется лексическим повтором *создадим взаимопонимание, создадим мирное сожительство*;

– предложения и обещания (4 случая употребления) – например, “*Estamos cumpliendo y vamos a cumplir la moción acordada, claro que sí...*” (Мы уже выполняем и продолжим выполнять заключенное соглашение...) для того, чтобы дать обещание используется глагольная конструкция *ir+a+infinitivo*, которая указывает на направленность действия в будущее. Герундий *estamos cumpliendo* используется с целью доказательства правдивости намерений говорящего.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в испаноязычном политическом дискурсе приблизительно в равном соотношении применяются обе разновидности вежливости: как позитивная, так и негативная. Благодаря этому процесс коммуникации лишается определенной доли агональности и агрессивности, которые традиционно считаются одними из главных черт политического дискурса.

Проанализированный в настоящей статье материал позволяет выделить наиболее характерные стратегии позитивной и негативной вежливости, к которым относятся: использование смягчающих модификаторов, преуменьшение возможного коммуникативного вреда, предоставление подарков слушающему, включение собеседников в совместную деятельность, предложения и обещания. Данные стратегии свидетельствуют о сбалансированном применении вежливости. Обнаруживается стремление участников сохранить собственное «лицо» и не навредить репутации друг друга. Участники парламентских дебатов ценят социальный статус своих оппонентов и выражают в определенной степени заботу как о собственном «лице», так и о репутации оппонента. Представляется, однако, что своя собственная репутация оказывается в большем приоритете, чем репутация политического оппонента. Это объясняется главной целью любого политического дискурса – борьбой за власть.

Литература

1. Дьякова А.А. Нейтрализация конфликта в испанской лингвокультуре // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани Познания». 2021. № 5(76). С. 36–43. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1635605763.pdf> (дата обращения: 25.12.2021).
2. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИЯЗ: Перемена, 1992.
3. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
4. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Нормативный социокультурный контекст. М.: Русский язык, 2002.
5. Brown P., Levinson S. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge, 1987.
6. Goffman E. On Face-Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // Communication in Face-to-Face Interaction. Harmondsworth, 1972. P. 323.
7. Intervenciones del presidente del Gobierno. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/index.aspx?mts=202110> (дата обращения: 25.12.2021).

FEDOR FEDOROV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**STRATEGIES OF INSTITUTIONAL POLITENESS IN THE SPANISH
POLITICAL DISCOURSE**

The article deals with the definitions of the linguistic politeness and approaches to its studying. There is given the classification of the used strategies of the positive and negative politeness in the Spanish political discourse. There is analysed the most frequently used strategies of politeness and their influence on the communication in the context of the present discourse.

Key words: institutional politeness, positive politeness, negative politeness, political discourse, strategies of politeness.

УДК 81'34

С.В. ФЕТИСОВ*(iwantactavis@icloud.com)**Волгоградский государственный социально-педагогический университет***ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТАХ ПЕСЕН НАПРАВЛЕНИЯ «ХИП-ХОП»
(на материале испанского языка)***

Анализируются фонетические трансформации, используемые в текстах испанских музыкальных произведений направления «хип-хоп». Описаны такие фонологические явления, как парагога, антитескон, диастола, гомеотелевтон, аллитерация, ассонанс и паромеон.

Ключевые слова: *хип-хоп, рэп, рифма, парагога, антитескон, диастола, гомеотелевтон, аллитерация, ассонанс, паромеон.*

С момента появления жанра «хип-хоп» в 1960-х годах он распространился по всем континентам и стал популярен среди всех слоев общества. На сегодняшний день «хип-хоп» является одним из самых крупных направлений по количеству слушателей. Музыкальные произведения этого направления детально характеризует Сантос Унамуну. Он упоминает словесные битвы, такие как «конкурсы оскорблений» и стихотворные повествования о «насильственных и непристойных темах», наличие апелляционных, выразительных и репрезентативных междометий, внешность и внешний вид оппонента и других членов группы, упоминание рэперами микрофона и других технических устройств, связанных с коммуникацией; песни имеют диалогический характер, рэперы постоянно упоминают собеседника, который может быть зрителем или оппонентом [11, с. 235].

Хип-хоп – это не только музыка, но и рисунки (граффити), танцы (брейк-данс). Мы согласимся с утверждением Пужанте Каскалеса о том, что и «уличные» художники, и «уличные танцоры» считаются и будут считаться исполнителями хип-хопа, только в разной манере. Рэперы делают это словами, «уличные» художники – рисунками, а танцоры – движениями своего тела [10]. «Рэп» – песня направления «хип-хоп», исполняемая в монологическом или диалогическом (битва между исполнителями) стиле на конкретную тему, под ритмичную мелодию [11, с. 235].

Выбор специфики языка хип-хоп культуры в качестве предмета нашего исследования обусловлен не только популярностью рассматриваемого направления, но и высоким статусом и влиянием в социуме авторов и исполнителей рэпа: они вносят в язык своих произведений новшества, которые «подхватываются» широкой аудиторией слушателей и таким образом внедряются на систему национального языка. К сожалению, научному изучению лингвистических характеристик данного жанра, в том числе в испанском языке, уделяется недостаточно внимания. Несмотря на то, что подобные работы хоть и немногочисленны, но все же есть [1, 3, 5, 7, 8, 11] и др.) мир меняется очень быстро, и мы не успеваем отслеживать прогресс развития всех фигур речи в текстах произведений направления «хип-хоп». Представленные положения определяют актуальность проведенного нами исследования.

В данной статье мы рассмотрим случаи трансформаций языковых единиц, обусловленные поиском рифмы. В работах Пужанте Каскалеса представлены фонологические фигуры, называемые «фонологическими лицензиями» [10]. Речь идет о различных изменениях, влияющих на фонологическую и графическую конструкцию слова в четко определенных и конкретных контекстах. Такие изменения затрагивают звуки (как гласные, так и согласные), элементы слоговых единиц и просодические единицы, в частности ударение.

Материалом для нашего исследования послужили музыкальные произведения испанский рэперов Kase.O, Nach, Zatu, ZPO. Все фонетические особенности, описанные в данной статье, выявлены нами путем применения метода компонентного анализа к текстам песен указанных авторов.

* Работа выполнена под руководством Дьяковой А.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Прежде всего, мы рассмотрим те случаи, когда поиск рифмы заставляет исполнителя изменять некоторые слова. Первый случай – добавление фонемы в конце слова как частный случай парагоги. Парагога – добавление звука или слога к концу слова; эпентеза, возникающая на конце слова в целях облегчения произношения на стыке слов [10].

Первый пример парагоги, который мы рассмотрим, касается добавления сочетания фонем – согласной и гласной – в следующем абзаце текста Kase.O (из песни “Traeseron”):

*rimas en ritmos, ¡coño! defiendo mi apodo,
y el de mi grupo, por eso ocupo un puesto en tu loro co...*

Речь идет о «добавлении» сочетания фонем в конце предложения. “Co” означает «коллега» (замена tíо в жаргоне Арагона и Сарагосы). Использование “co” является характерным для хип-хопа примером диалогического характера произведения и пренебрежения к графическим рамкам стандартного языка. Слово “co” – сокращение от слова “colega”, что переводится как «друг, приятель». Больше примеров парагоги мы можем увидеть у рэпера Nach в песне “Manifiesto”:

*con otros nivelación es la de un yanqui y un iraquí
la vida es así, y yo hasta el fin tranqui...*

Речь идет о слове “tranqui”, являющемся сокращением от слова “tranquilo”. Таким образом, Nach рифмует слово с “yanqui” и создает фразу с шестью слогами “hasta el fin tranqui”, которая благодаря этому может метрически соответствовать с “es la de un yanqui”.

ZPU также использует парагогу в абзаце песни “He tenido un sueño”. Речь идет о слове “pa”:

*la savia que impregna la magia pa reforestar
salvar al pueblo unido en la final revolución...*

“Pa” здесь также является широко распространенным в разговорной речи во всем испаноязычном мире апокопом, как сокращение «для».

Для того чтобы объяснить, как эта фигура помогает рэперу идти в ногу с ритмом, мы попытаемся представить «метрику», в которой использование “pa” будет препятствовать ритму. Фонемы, выделенные жирным шрифтом, отмечают, где начинается метрика из пятнадцати слогов:

*el
gesto de un chaval la rabia que todo puede cambiar
la
savia que impregna la magia pa reforestar sal
var al pueblo unido en la final revolución*

В этих строках существует четыре вида пауз, три наиболее заметны, они расположены перед фонемами, отмеченными жирным шрифтом. Другая пауза делит на 2 части слово “salvar” – “sal-var”, где “var” запускает ритм последней строки в этом примере. Чтобы не отставать от ритма, ZPU использует парагогу “pa”, разрезает слово на два слога (sal-var) и использует синалефу-слияние двух слогов в один, особенно когда два слова “de” и “un” произносятся как одно – “deun”.

Парагоги, которые приходят из повседневной речи/жаргона, также очень распространены в песне “Ojos tristes” рэпера Zatu:

*entonces pa que viniste majara
¿No eras un Marajá?
haberle dao tus cartas a otro que las barajara*

Zatu также использует “pa” вместо “para” и “dao” вместо “dado”.

Не углубляясь в дальнейшее рассмотрение метрики и примеров парагоги, которые можно считать распространенными в общей испанской речи, мы переходим к другому найденному примеру фонологических лицензий, который является своего рода инверсией фонем или слогов (из песни “Manifiesto” Nach):

Yo tengo coleguis que te follan si improvisan,

aunque vistan Levis Y Camisa...

“Coleguis” – пример феномена, который называется антитескон. Это разновидность метаплазмов, в которых изменяется фоническая (и графическая) конструкция слов, – это та, которая соответствует явлению, называемому термином антитескон, состоящему в замене фонемы (редко слога) внутри слова. В нашем примере это замена фонемы “a” на “ui”.

Еще одна фигура речи, которую мы рассмотрим в данной статье, – это диастола, т. е. пренебрежение правилами постановки ударения. Неударный слог становится ударным. Диастола тоже присутствует в песнях, которые мы рассматриваем (из песни “Traeseron” Kase.O):

*debéis ir de **tripí**, entiendo a los que me rechazan,
hay otros que me abrazan, y otros me llaman y me amenazan...*

Слово “tripí” – один из вариантов слова “trip” – берет свое начало в выражении “ir de trip / ir de tripi / ir de tripis”. Это заимствование из английского, оно также это может быть еще одним примером парагоги, однако, если рассмотреть это слово, с другой стороны, это может быть диастолой. В контексте песни мы видим, как эта установка создает рифму:

*la pregunta es: ¿para qué cantáis si no sentís?
¿Putas del rap a mí? ¿Putas del pop a mí?,
debéis ir de tripí, entiendo a los que me rechazan,
hay otros que me abrazan, y otros me llaman y me amenazan*

Таким образом, слово “tripí” также рифмуется с “sentís” и “mí” в более акцентированной форме. Второй и последний пример диастолы мы находим в песне “He tenido un sueño” ZPU, на слове “final” стоит ударение не по правилу. Исполнитель выделяет ударением первый слог.

*de la diferencia trajo al fin la no violencia
y que el cultivo del amor es decisivo
la esencia de madre tierra viva y respira tranquila
al **final** todos vieron el castigo y lo abusivo...*

Перенос ударения на гласный í обеспечивает сочетание со словами “viva y respira”, а также с “tranquila”. Таким образом рэпер превратил слово “final” в рифму.

Soñando, cantando, entrenando, estado, pensando являются примером гомеотелевтона. Майораль Хосе Антонио определяет гомеотелевтон как фигуру, которая возникает «когда многие слова заканчиваются аналогичным образом, а не склонением» [7, с. 63].

Kase.O:
*trae ese ron es la canción
de los alcohólicos por desamor que viven soñando,
viven cantando, y yo estoy entrenando
estos versos perfectos que he estado pensando...*

Nach:
*sin más hándicap que subirme a un track y escupir mis realidades
para ti son debilidades para mi sensibilidades...*

ZPU:
*y ya no existen y personas son iguales
y males se evaporaron ente nuevos ideales
rivales dieron la unión en diferencias culturales
y finales de explotación bestiales en arrozales...*

Zatu:
*Se levanta un día cualquiera, pues todos parecen iguales
hoy no abren los locales comerciales
miran en cada papelera, busca señales*

*dicen que odia a las personas y habla con los animales
hace canciones con retales, impide que el tiempo lo pare
hoy patrulla de nuevo los bares...*

Chojin:

*Todo el día viajando por países lejanos
siendo cortejada por modelos y actores guapos.*

Наряду с гомеотелевтоном проанализированные нами тексты содержат аллитерацию и ассонанс. Аллитерация состоит в повторение одинаковых или однородных согласных (в стихотворении), придающее особую звуковую выразительность речи. Ассонанс – прием звуковой организации текста, особенно стихотворного, заключающийся в повторении гласных звуков, в отличие от аллитерации. Одна и та же фонема или группа фонем повторяется в двух или более последовательно расположенных словах с определенной интенсивностью, часто для получения символического эффекта или мотивации содержания от выражения.

Zatu:

*dicen que ansía el silencio que avanza despacio
entre necios van corriendo en busca de su alpiste...*

ZPU:

*y vera renacer los poros lobos con piel de cordero
caerán si tú lo reclamas si amas a un planeta...*

Nach:

*y no el mañana no es certero, etéreo, misterio, en serio sal de tu agujero
yo tecleo reoenestecoliseode politiqueo...*

Chojin:

*terminaría creyendo que me merezco los éxitos
dejando a un lado el hecho de que vinieron por ser el chico de...*

В изученных текстах огромное количество примеров применения аллитерации, что усложняет задачу «подсчета» речевых приемов. Когда заканчивается «одна» аллитерация и где начинается другая?

В завершение мы опишем явление паромеона. Паромеон представляет собой один из видов фонологической лицензии, который Майораль Хосе Антонио описывает следующим образом: слова начинаются одной буквой [7, с. 62]. Чтобы найти менее произвольное определение, мы обратимся к Гарсия Барриентосу, который трактует его как повторение одной и той же фонемы в начале нескольких последовательных слов [3, с. 15]. Данное фонологическое явление иллюстрируют следующие единицы наблюдения:

Nach:

*Nach otro juglar en la jungla jugando ser libre
Nach otro juglar jugando juzgar al que juzga imposible...*

Kase.O:

*de vuestra gloria es escoria,
tiranos en Europa, América, África, Asia y Oceanía
cada vez más solo, y cada vez más triste,
cada vez más cadáver ¿quién coño resiste?*

Все описанные нами примеры представляют случаи, когда поиск рифмы заставляет исполнителя изменять фонологическую сторону слова. Рэп присущ в основном молодому поколению, поэтому перспективность изучения явлений, охарактеризованных выше и смежных с ними, весьма высока. Молодое поколение всегда будет «играть» со словами, заимствовать единицы из английского и других языков и адаптировать их к нормам своего языка, тем самым создавая новые фонологические явления.

Литература

1. Adinolfi Francesco. Suonidalghetto. La musica rap dalla strada alle hit-parade. Costa & Nolan, 1989.
2. Balbín R. Sistema rítmica castellana. Gredos, 1968.
3. Barrientos José Luis García. El lenguaje literario. Las figuras retóricas. Acro Libros, 2014.
4. Berrito García A. Retórica como ciencia de la expresividad. Universidad de Alicante, 1984.
5. Bloom Harold. The Western Canon. The Books and School of the Ages. Harcourt Brace & Co, 1994.
6. Martínez J.A. Repetición de sonidos y poesía. Archivum, 1976. P. 71–102.
7. Mayoral José Antonio. Figuras retóricas. Madrid Editorial Síntesis S.A, 1994.
8. Néstor García Canclini. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo, 1990.
9. Pozuelo Yvancos José María. Teoría del lenguaje literario. Ediciones Cátedra, 1998.
10. Pujante Cascales Basilio. La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de Violadores del Verso [Электронный ресурс]. URL: www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-15.html (дата обращения: 01.02.2022).
11. Santos Unamuno Enrique. El resurgir de la rima: Los poetas románicos del rap. Universidad de Milano, 2001.

SERGEY FETISOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PHONOLOGICAL PHENOMENA IN THE TEXTS OF THE SONGS OF HIP-HOP STYLE (based on the Spanish language)

The article deals with the phonetic transformations used in the texts of the Spanish musical works of hip-hop style.

There are described such phonological phenomena as paragoge, antitescon, diastole, homoioteleuton, alliteration, assonance and paromeon.

Key words: *hip-hop, rap music, rhyme, paragoge, antitescon, diastole, homoioteleuton, alliteration, assonance, paromeon.*

УДК 811.134.2

Ю.А. ЦОЙ

(tsoyyuliaa@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В МЕКСИКЕ*

В ходе исследования была изучена специфика испанского языка латиноамериканского варианта, присущая современной Мексике. Мексиканский испанский отличается потерей безударных гласных, четким произнесением интервокальных согласных и др. Исследования национальной вариативности испанского в сфере изучения проблематики языковой сущности, изучении потенциального развития испанского языка и исследовании свойств знаков и их систем, требуют решения вопросов диалектного членения. Вопросы диалектного членения важны в исследованиях вариативности испанского языка.

Ключевые слова: национально-культурная специфика региональных языковых единиц, языковая ситуация в Мексике, специфика лингвистической стороны речи латиноамериканского испанского в Мексике, слова, словосочетания и другие единицы испанского мексиканского варианта, лексический уровень языка.

Изучение специфики латиноамериканского испанского, включающее сравнительный анализ с современным испанским, можно обозначить объектом исследования. Местом рождения испанского (который еще называют кастильским) языка принято считать королевство Кастилия, существовавшее в средние века. Кастилия была разделена на провинции и области – Ла Риоха и Кантабрия, которые на сегодняшний день входят в территорию Испании. В связи с этим испанский язык классифицируется как иберо-романский. В Испании испанский принят официальным языком страны. Более того, около 360 миллионов в 19 странах Латинской Америки также разговаривают на этом языке.

Актуальность обусловлена «недостаточной изученностью национального варьирования испанского на этапе современности» [2, с. 15]. Общепринятый литературный язык являлся основой в ходе исследования национально-культурных особенностей единиц языка в регионах. Также был проведен анализ, в ходе которого были выявлены национально-культурные особенности в актуальных стилях языка. «За основу был взят язык, используемый в периодической печати, что обусловлено высокой частотой единиц языка, которые содержат национально-культурную составляющую языка» [3, с. 177].

Общие и специфические особенности национальной версии испанского, распространенного в Латинской Америке, а также официальной версии были выявлены в ходе анализа функционирования региональных языковых единиц и единиц оригинального языка. По словам Н.М. Фирсовой, «языковая картина, отражающаяся во всевозможных языковых сообществах, может быть понята наиболее успешно при выполнении сопоставительного анализа разновидностей языка» [4, с. 13].

Цель данной работы – анализ видов и специфики испанского в латиноамериканских реалиях.

Задачи исследования:

1. Исследовать анализ грамматического строя испанского языка в Латинской Америке.
2. Изучить лингвистические особенности латиноамериканского варианта испанского в современной Мексике на разных уровнях языка.

Проведено исследование грамматических, фонетической и лексической специфики народного подвида испанского, актуального в Мексике.

Понятие о всевозможных вариантах функционирования языка, а также его видах и отступлениях от официального языка называют вариативностью. Латиноамериканский как национальный подвида языка обладает особой значимостью в странах Южной Америки. Также необходимо обозначить «сохранение испанским языком позиции государственного языка для латиноамериканского народа.

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Он охраняет лингвистические и культурологические особенности и литературную языковую норму» [1, с. 32].

Разновидность языка, используемая представителями различных социальных слоев общества, также объединенных определенной территорией или профессиональной деятельностью, характеризуется российскими учеными как диалект Н.М. Фирсовой в разработанной ею же классификации диалектов и видов испанского выделяет четыре типа диалектов. «Данные типы диалектов характеризуются наличием конкретных отличительных особенностей» [4, с. 15].

Происхождение слов и терминов в латиноамериканском языке рассматриваются разными учеными с различных точек зрения. Ученые схожи в своих взглядах при выделении зон влияния испанского на территории Латинской Америки. «Манера речи столицы Мексики, а также округов горного центра, нордовой, полуденной, береговой и закрытой местности полуострова Юкатан была взята за основу исследований данных ученых» [3, с. 179].

В латиноамериканских странах испанский язык обрел конкретные типологические особенности. Они отражают специфику всех уровней языка: фонетического, грамматического, морфосинтаксического и лексического. Способами восприятия и моделирования окружающей среды, актуальных в разговорной речи латиноамериканцев, говорящих на испанском, являются индихинизмы. «На язык прессы (используемого преимущественно в статьях, касающихся темы экономики) Испании и латиноамериканских стран Южной Америки также значительно повлияли англицизмы. Тем не менее, в прессе Латинской Америки подобные иноязычные заимствования используются редко, отдается предпочтение стилистическому испанскому языку, отражающему национальные и культурные особенности испаноговорящих людей» [5, с. 15–41].

Протекающие в испанском языке интеграционные и дифференцирующие процессы, а также процесс совмещения и пропорционального сочетания диалектных испанских языков (общеиспанского, панамериканского) и их национальных особенностей актуальны в современной Мексике. «Такие факторы, как специфика этнической общности, история стран, протяженность территорий, географическое расположение стран, народная культура оказывают влияние на язык» [4, с. 79].

В соответствии с содержанием одного мексиканского журнала, «к общеиспанским особенностям следует отнести артикуляционную базу, грамматический стандарт, базовый словарный фонд, уровень развитости литературной культуры речи, обуславливающие языковое единство» [8].

К особенностям панамериканского мексиканского подвида группы испанских языков следует отнести отсутствие ярко выраженного отличия межзубного [q] и щелевого [s], т. е. seseo; исчезновение противостояния vosotros-ustedes, предпочтение ustedes в разговоре с товарищем, к которому обращаются tú.

Региональные особенности – явление yeísmo – отсутствие отличий аффрикатов [y] и щелевого бокового плавного в усилении [y]. Национально-специфичные особенности типичны для любого языкового уровня. Они ярко проявляются в фонетике и лексике, мало характерны для грамматических явлений.

На общеиспанской основе «лексика мексиканского типа испанского языка характеризуется многочисленностью единиц иных государств Латинской Америки, не типичных для Испании или панамериканизмов» [7].

На лексический уровень языка влияют культурно-мировоззренческие черты, он почти не систематизируется. Присутствие архаичных и инновационных особенностей национального мировидения и специфика языкового видения мексиканцев обуславливают формирование особенностей мексиканского варианта испанского. Кроме лексических особенностей мексиканского типа испанского языка от пиренейского, наличествуют архаизмы. Много пиренейских слов и фраз появились в Мексике в XVI в., одновременно в Испании они обрели другое семантическое содержание, вытеснившие традиционные смыслы.

Таким образом, «к основополагающим отличительным чертам мексиканского подвида группы испанских языков относят следующие особенности:

- Четкое проговаривание конечных и интервокальных согласных.
- Исчезновение гласных.
- Назальные сегменты после /s/.
- Соответствие “х” в Мексике нескольких звуков:
 - /s/ - в начале слова и перед согласными;
 - /x/ – между гласными фрикативная глухая /x/ как в [‘каха] ‘саја’ (ящик);
 - /sh/ – в словах индейского генезиса».
- Отсутствие безударных гласных.
- Перфективный, имперфективный тип» [9, с. 41–53].

Присутствует совместная жизнь превалирующего испанского языка и индейских языков. Последние присутствуют на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях языка.

Основываясь на первоисточнике одного испанского издательства, можно подытожить, что «в топонимической системе Мексики непосредственно топоосновы индийского происхождения значительно наполняют лексический состав языка. Топономинации характеризуются как прозвища географических объектов на основе метонимических или метафорических критериев» [6, с. 15–41].

Актуальность изучения вопросов диалектного членения в области современной лингвистики неоспорима. Внесенный посредством проведения исследовательской деятельности по данному явлению в рамках Мексиканских социальных и лингвистических особенностей вклад способствует более эффективному изучению типологии испанского языка, проблемы исторически сложившейся языковой картины мира и семиотики. Перспективы в многогранном исследовании формирования системы испанского языка возросли в связи с данными, полученными в ходе изучения вопроса.

Современная наука проявляет больший интерес к вопросам национально-культурных особенностей национальных типов многонациональных языков. Учитывая общность языка народов, являющихся носителями испанского, можно сделать вывод, что для него типична большая территориальная вариативность, межвариантные национально-культурные особенности коммуникации. Из-за большого территориального распространения этнических общностей, повлиявших на этнический состав и национальных культур испаноговорящих, исследование национальных и культурных особенностей речевых закономерностей испанского языка многогранно в своих возможностях. Национальные виды испанского характеризуются особенностями разных языковых уровней, вызванных влиянием внеязыковых условий: временных, культурных, научных, экономических, географических, территориальных и социальных.

Современные диалекты формировались много веков. Если носители расселяются, между ними нарушаются контакты, в разных территориальных уголках появляются новшества, которые затем закрепляются. Методы, исследующие процесс формирования значимого, с точки зрения культурологии, лексического запаса мексиканского подвида испанского языка необходимы для исследования законов развития как непосредственно испанского языка, так и латиноамериканских национальных вариантов испанского языка, а также будут полезны при анализе типов регионального варьирования. Исследование полинационального испанского языка через особенности, обусловленные международной языковой картины мира, дает возможность дальнейшего изучения способов и перспектив формирования знаковой и коммуникативной систем языка.

Литература

1. Аргунова Д.Р. Вклад языков коренных народов в испанский язык в Мексике // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 16. С. 619–630.
2. Карпина Е.В. Современная языковая ситуация в Мексике как отражение дифференциации испанского языка // Вестник Иркут. гос. лингвистич. ун-та. 2014. № 2. С. 219–225.
3. Манатина М.М. Специфические черты испанского языка государств Латинской Америки. М.: Изд-во Энциклопедия, 2016.
4. Фирсова Н.М. Испанский язык в Испании и государствах Латинской Америки. М.: Изд-во АСТ: Восток – Запад, 2007.
5. Фирсова Н.М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. М.: Изд-во РУДН, 2000.

6. Casado Velarde M. Tendencias en el lexico espanol actual / Manuel Casado Velarde. Madrid: Coloquio, 1985. P. 15-41.
7. Diccionario del español usual en México / Dirigido por Luis Fernando Lara. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.
8. El español hablado en México. – México: Comisión para la defensa del idioma español, 1982. T. IV.
9. Lope Blanch J.M. Algunos casos de polimorfismo fonetico en Mexico / J.M. Lope Blanch – Investigaciones. Mexico: UNAM, 1979. P. 97–111.

YULIYA TSOY

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GRAMMATICAL PECULIARITIES OF THE SPANISH LANGUAGE IN MEXICO

The article deals with the study of the specific character of the Spanish language of the Latin-American variant that is proper for the modern Mexico. The Mexican Spanish is notable for the loss of the unstressed vowels, the clear pronouncing of the intervocal consonants, etc. The studies of the national variation of the Spanish language in the sphere of studying the problematics of the language essence and the study of the potential development of the Spanish language and the study of the signs' properties and their system need solving the questions of the dialectal division. The issues of the dialectal division are significant in the studies of the variation of the Spanish language.

Key words: *national and cultural specific features of the regional linguistic units, linguistic situation in Mexico, specific features of linguistic side of speech of the Latin-American Spanish in Mexico, words, word combinations and other units of the Spanish language of the Mexican variant, lexical level of language.*

УДК 811.134.2

О.С. ШЕМЕТОВА

(7712594@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет***ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИСПАНСКИХ РЕАЛИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ “MARINA” CARLOS RUÍZ ZAFÓN***

Анализируется роман “Marina” с точки зрения особенности репрезентации испанских реалий. Выявляются виды испанских реалий. Определяется преобладающий тип реалий в данном литературном произведении Carlos Ruíz Zafón “Marina”.

Ключевые слова: испанский язык, реалия, лакуна, безэквивалентная лексика, классификация реалий.

Реалии – это слова, предметы, явления, существующие в культуре одной страны и отсутствующие в других. Классические национальные литературные произведения – это хороший источник, в котором можно найти большое количество реалий разных по своему характеру. Для выявления особенностей передачи испанских реалий был рассмотрен роман Carlos Ruíz Zafón “Marina” [9].

«Язык является неотъемлемой составляющей мышления, а пространство значений в языке – это своего рода отражение культурного сознания, можно рассматривать взаимодействие языка и культуры как зону объемного их пересечения. Общепризнанным является тот факт, что людей объединяет общее мировоззрение, общая культура, общая система ценностей. За пределами языковой системы, в наборе аксиологических установок, в комплексе обычаев, традиций конкретной лингвокультурной общности и находит почву для своего формирования национально-культурная специфика» [5] Благодаря национально-культурной специфике и формируется реалия и её сущность, которая затем требует особого подхода в своей репрезентации в другом языке.

А.О. Иванов отмечал, что под безэквивалентной лексикой в большинстве случаев предполагают реалии языка оригинала, лексические единицы, эквиваленты которых отсутствуют в языке перевода [3]. Однако такое утверждение лишь от части верно. В действительности, реалии составляют свыше девяноста процентов всей безэквивалентной лексики, но признаками безэквивалентной лексики также обладают разнообразные термины, авторские неологизмы, междометия, сложные слова, лакуны, звукоподражания.

Если принять во внимание тот факт, что многие исследователи обращались к проблеме реалий в художественных литературных произведениях, в переводах кинофильмов и сериалов, совсем не вызывает удивления существование большого числа различных классификаций реалий. Так, например, к реалиям могут быть отнесены предметы и слова, отвечающие принципу предметно-языковых особенностей, а таковыми являются имена собственные, названия блюд, части национального костюма, должности и профессии, денежная валюта, обращения при именах.

Основная классификация реалий С. Влахова и С. Флорина представляет собой три группы: первая группа – предметное деление, вторая группа – местное деление и третья группа – временное деление [2]. Рассмотрев эту классификацию более детально, можно выделить следующие подгруппы:

А. Географические реалии, как правило, они тесно связаны с терминами, поэтому их тяжело отграничить. К географическим реалиям можно отнести разнообразные географические названия (населённые пункты, горы, реки, озёра, природные явления, полезные ископаемые и т. д.)

Б. К этнографическим реалиям относятся предметы быта, искусства, культуры, религии.

В. Общественно-политические реалии включают в себя четыре группы, которые, в свою очередь, делятся на подгруппы. Первая группа называется административно-территориальное устройство,

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

она включает в себя населенные пункты, такие как города, посёлки, деревни, а также части населённого пункта, как правило это улицы, районы, площади. Вторая группа представлена реалиями, называемыми органами и носителями власти.

Третья группа состоит из реалий, обозначающих политические движения, партии, политических деятелей, государственные учреждения, имеющиеся сословия, это также могут быть названия учебных заведений. Четвёртая группа отвечает за военные реалии, они служат для обозначения специальных военных обмундирований, названия оружия, военных чинов и учреждений.

При прочтении романа “Marina” [9] было найдено большое количество географических, этнических, общественно-политических, бытовых реалий.

Большую часть составляют географические реалии. Основные действия происходили в испанском городе Барселона, соответственно, очень часто употреблялась реалия Barcelona: “Aquel día fantasma de Gaudí esculpía en el cielo de Barcelona nubes imposibles sobre un azul que fundía la mirada” [9]. В данном предложении также встречается реалия Gaudí, что является именем собственным, один из известных испанских архитекторов. Из географических реалий также встречаются названия улиц, рек, гор: El Paseo de Colón, Madrid, la carretera de Vallvidera, la barrida de Sarría, el Paseo de Bonanova, la montaña de Montju, el río Segre.

Испания является религиозной страной, соответственно, в романе употреблены также религиозные реалии. Sacerdotes: “El edificio levantaba cuatro pisos, sin contar los dos sótanos y un atillo de clausura donde vivían los pocos sacerdotes que todavía ejercían como profesores” [Там же]. Данную реалию можно перевести на русский язык словом священники, также встречается реалия padre, которая также служит для обозначения священника, святого отца.

Из общественно-политической жизни встречаются такие реалии, как El Código de Penal: “Me pregunto que dirá el Código Penal acerca del hurto premeditado de objetos personales y relojes con dedicatoria, apuntó mi amigo” [Там же], данная реалия служит в испанском для обозначения уголовного кодекса. Также встречается реалия la Benemérita: “Germán optó por huir de casa, adonde regresó de la mano de la benemérita veinticuatro horas después” [Там же], данной реалией обозначается гражданская полиция Испании. El rey Alfonso XIII: “La ceremonia que algunos compararon con la coronación del rey Alfonso XIII, tuvo lugar una mañana resplandaciente” [Там же], имя собственное, которое является частью истории Испании, частью её общественно-политической жизни.

Название испанской газеты La Vanguardia, известный испанский словарь El Diccionario de la Real Academia, обращения перед именами- Doña, Señor, Señora, Señorita, всё это способствует более полному погружению читателя в культуру Испании, таким образом оживляя роман, представляя его как одну из реальных историй жизни Испании.

Очень много реалий, связанных с культурной жизнью Испании, названия театров El Liceo, Teatro Real, palco- ложа в театре: A la dinastía Blau no le faltaban el palco en el Liceo, la colonia industrial a las orillas del río Segre ni algún que otro escándalo de sociedad. Они способствуют поддержанию атмосферы места, где происходили кульминационные события романа.

Из бытовых реалий, связанных с социальной жизнью страны, можно встретить такие, как pijos: Un grupo de pijos, parapetados tras gafas de sol, sostenía mas cervezas y calentaba el sillón de sus Vespas con indolencia. Данная реалия служит для обозначения группы лиц, принадлежащих к типу пижонов, модников, стилиг. Mozo – носильщик на вокзале, empresario – похож в русском языке по значению с предпринимателем, cárcel – тюрьма.

Из этнических реалий встречаются такие: madrileña, español, castellano, ibérico, catalana: “Germán Blau había nacido en el seno de una familia adinerada perteneciente a la floreciente burguesía catalana de época” [Там же].

Данный роман буквально пропитан испанским национальным духом и всё это достигается благодаря широкому использованию такого разнообразия видов реалий. Именно они создают и наполняют атмосферу произведения национальным колоритом.

Литература

1. Акай О.М. Интерпретации лакуны и лакунарности как системного явления // Балтийс. гуманитар. журнал. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 246–250.
2. Влахов С. и Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высш. шк., 1986.
3. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. СПб.: Филол. фак. Санкт-Петербур. гос. ун-та: Изд-во Санкт-Петербур. ун-та, 2006.
4. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: ЧеРо, Юрайт, 2000.
5. Титаренко Н.В. Национально-культурная специфика в межъязыковых параллелях (на материале фразеологизмов русского, испанского и английского языков) // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4-2. С. 59–64.
6. Топоркова Ю.А. Проблема перевода испанских реалий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. Вып. 5. С. 300–304.
7. Турсунов Ф.М. Реалии – специфическая составляющая безэквивалентной лексики // Ученые записки Худжан. гос. ун-та им. академика Б. Гафурова. Сер.: Гуманитарно-общественных наук. 2015. № 2(43). С. 162–167.
8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2002.
9. Carlos Ruíz Zafón. Marina. 1999. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=100378&p=1> (дата обращения: 20.01.2022).
10. Shulha N. La representación del colorido nacional en la traducción / Errusierako Lektorea. 2015. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Mundo/article/view/14820> (дата обращения: 21.01.2022).

OLGA SHEMETOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF THE SPANISH REALIA IN THE LITERARY WORK “MARINA” BY CARLOS RUÍZ ZAFÓN

The article deals with the analysis of the novel “Marina” from the perspective of the peculiarities of the representation of the Spanish realia. There are revealed the kinds of the Spanish realia. There is defined the dominating type of the realia in the literary work “Marina” by Carlos Ruiz Zafón.

Key words: Spanish, reality, lacune, non-equivalent vocabulary, classification of realia.