



Дата выхода: 30.07.2025 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 4(63) 2025

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

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

ISSN: 2587-7658

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

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

СОДЕРЖАНИЕ



Педагогические науки

АВДЕЕВА В.А. Развитие зрительной памяти у младших школьников на уроках в начальной школе	5
АРТЁМОВ П.А. Возможности использования зарубежного кинематографа о Сталинградской битве в школьном образовательном процессе	9
КАЛИМАНОВА Д.Г. Научно-методическое сопровождение учителя начальных классов по формированию ключевых компонентов функциональной грамотности младших школьников	15
КОЛЕСНИКОВА П.О. Применение игровых технологий во внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины	20
МУРАДОВ Р.С. Функции народных художественных традиций в образовательном процессе начальной школы: правовой аспект	25
НАЗАРЕНКО А.Ю. Организация проектной деятельности при изучении младшими школьниками малых фольклорных жанров	32
САЛИМЬЯНОВА Д.А. Использование квест-технологий при обучении иноязычному говорению на среднем этапе	35
СКАЧКОВА Г.С. Особенности изучения пейзажной лирики на уроках чтения в начальной школе	39
СЛИПЕНКО Е.Д. Возможности применения техник японского искусства в логопедической работе по формированию графо-моторного навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста	43
СТАРЕЦКАЯ Е.В. Проблемы развития диалогической речи у дошкольников с задержкой психического развития	46
СУХАРЕВА Е.Н., КАЛАШНИКОВА А.Р. Роль арт-технологии в логопедической работе по развитию словаря у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	49
ТОЛОКОННИКОВА К.Н. Экспериментальное исследование уровня освоения младшими школьниками синонимов	52
ФЕДОРОВА Е.В. Эффективность использования интерактивных методов обучения на уроках биологии	56
ФИЛАТОВА О.А., ШАБАНОВА А.А., ПОТАПОВА К.А. Обучение сопоставительному анализу художественных произведений в начальной школе	60

ХАЧАТУРЬЯН И.И., ЦОЙ А.И. Развитие графомоторных навыков у дошкольников с задержкой психического развития средствами дидактических игр	67
ШИНКАРЕВА Д.П. Экскурсия как форма обучения школьников в курсе основ безопасности и защиты Родины	70
ЯРЫГИНА А.Д. Развитие коммуникативных навыков у слабослышащих школьников на уроках математики	75



Филологические науки

БЕЗРУКОВ Д.Р. Функции и языковые средства выражения эвфемизмов в современных немецких массмедийных текстах	78
КАЛАЧЕВА Е.А. Функции сравнений в романе Б. Келлермана «Девятое ноября»	83
КОНОВАЛОВА И.И. Поэтический сборник В. Черкесова «Живые обелиски»: тематическое и композиционное единство	87
КРОЛЬ М.А. Языковое своеобразие тематически маркированной социальной рекламы в Испании (на материале социальной рекламы по теме «окружающая среда»)	91
ПЕРМИНОВ Е.В. Эмоционально-оценочная лексика и фигуры речи в немецких интервью (прагматилистический аспект)	96
СЛАЩЕВА М.Ю. Роль сравнений в создании образа повествователя в рассказе А. Грина «Крысолов»	102



Биологические науки

ВОЛКОВА В.С. Использование современных методик определения качества питания в школе	106
---	-----



Географические науки

ХАРЧЕНКО В.А. Особенности проявления процессов деглобализации в экономике и геополитике России на современном этапе	110
---	-----



Исторические науки

АРТЁМОВ П.А. Оборонная промышленность Сталинграда в 1941–1945 гг. 115



Экономические науки

ЧЕРНЫШОВ П.В. Роль Центрального банка России в развитии финансового рынка России: валютного рынка и рынка ценных бумаг121

Педагогические науки

УДК 373.3

В.А. АВДЕЕВА

(victoon1167@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается значение зрительной памяти младших школьников, способствующей эффективному усвоению учебной информации и формированию аналитических умений в процессе обучения. Показано, что развитие зрительной памяти может быть достигнуто посредством методов визуализации и игровых упражнений в образовательном процессе. Приведены примеры эффективных упражнений и игр, направленных на развитие различных аспектов памяти.

Ключевые слова: зрительная память, начальная школа, когнитивные способности, игровые упражнения, формы и методы.

Память является ключевым аспектом человеческой жизни, обеспечивая возможность запоминания, хранения и воспроизведения информации. Она служит фундаментом для овладения знаниями, компетенциями и умениями, которые необходимы для успешной адаптации в обществе. В контексте образовательного процесса, особенно на начальных этапах обучения, роль памяти становится значимой, поскольку именно в этот период происходит активное усвоение новых знаний и формирование базовых учебных навыков.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) подчеркивает необходимость последовательного развития ребенка в младшем школьном возрасте. Основная задача педагога заключается в формировании у учеников навыков самостоятельного обучения, что включает в себя развитие учебных действий, в том числе связанных с памятью [11]. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «без нашей памяти мы провели бы всего лишь мгновение» [14, с. 323], что подчеркивает важность памяти в контексте образования, особенно в детском возрасте.

Зрительная память, как важная составляющая процесса запоминания, играет ключевую роль в образовательном процессе и развитии когнитивных способностей младших школьников. В этом возрасте дети активно взаимодействуют с окружающим миром, что делает зрительное восприятие основным способом получения информации. Развитие зрительной памяти не только улучшает усвоение учебного контента, но и способствует формированию аналитических и синтетических навыков, которые являются ключевыми для эффективного образовательного процесса. Понимание механизмов зрительной памяти может помочь педагогам разработать эффективные методики обучения, адаптированные под индивидуальные особенности учащихся.

Изучение зрительной памяти у младших школьников имеет практическое значение для повышения качества образования и всестороннего развития детей. Проблема развития памяти сопровождала человечество на протяжении веков и была предметом изучения таких исследователей, как И.П. Павлов и Л.С. Выготский, которые выявили социальный характер высших форм памяти у детей. Согласно утверждениям И.С. Уточкина, зрительная память может быть развита с помощью различных методов и подходов, включая визуализацию учебного материала и игровые методы обучения [16].

Тем не менее, многие педагоги сталкиваются с трудностями в активизации зрительной памяти. Часто внимание сосредоточено на вербальных методах обучения, что может негативно сказаться

* Работа выполнена под руководством Буряковой Т.С., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

на успеваемости учащихся и их способности воспринимать новую информацию. Визуально представленная информация запоминается младшими школьниками легче. В условиях современного образовательного процесса, где информация представляется в различных форматах – от текстов до мультимедийных ресурсов – становится очевидной необходимость развития зрительной памяти как важного элемента успешного обучения.

Н.И. Хорошевский подчеркивает, что в целом плохая память как таковая не существует [17]. Основная проблема заключается в том, что одни люди обладают навыками применения различных техник и стратегий запоминания, тогда как другие не имеют такой возможности. Следовательно, для того чтобы развить действенную память, необходимо задействовать специализированные методы, приемы и упражнения, адаптированные к индивидуальным склонностям и способностям обучающихся.

В рамках нашего исследования, проведенного на выборке из 12 учеников 4-го класса Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 103 Советского района Волгограда», мы проанализировали особенности развития кратковременной зрительной памяти. Нами была организована диагностика с применением методик «Определение объема кратковременной зрительной памяти» и «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов). Результаты показали, что среди учащихся 4-го класса наблюдаются значительные различия в уровне развития зрительной памяти. По первой методике 50% учеников продемонстрировали низкий уровень, что свидетельствует о трудностях в воспроизведении визуальной информации. Средний уровень был зафиксирован у 33% учащихся, тогда как лишь 17% показали высокий уровень. По результатам второй методики 58% детей показали низкий уровень памяти, а только один ученик продемонстрировал высокий уровень.

Эти данные подчеркивают необходимость использования дополнительных методов и упражнений для развития зрительной памяти у учащихся на уроках в начальной школе.

В процессе исследования педагогических форм и методов развития памяти у детей младшего школьного возраста были подобраны дидактические игры и развивающие упражнения, соответствующие специфике и возрастным характеристикам этой категории обучающихся.

Использование разнообразных форм и методов, включая игровые упражнения, представляет собой эффективный способ стимулирования и улучшения зрительной памяти у младших школьников. Уроки в начальной школе можно разнообразить различными упражнениями, приемами, играми, что сделает процесс обучения более увлекательным (см. табл.).

Таблица

**Игровые методы и формы, направленные
на развитие зрительной памяти младших школьников**

Предметная область (урок)	Игровые методы и формы
Русский язык, литературное чтение	1) «Воспроизведение рассказа» (Е.В. Гапанович-Кайдалова) [3]; 2) «Домино» (Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов) [18]; 3) «Рассказ» (И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина) [8]; 4) «Мнемотаблица: Листопад» (О.Л. Зайцева) [6].
Математика	1) «Круг, треугольник и квадрат» (Е.С. Дудникова, Т.В. Борисова) [4]; 2) «Инопланетяне» (Т.В. Саханова) [15]; 3) «Сделай, как я!» (И.А. Лоскутова) [7].
Окружающий мир	1) «Фотографируй... глазами!» (Е.В. Родичева) [12]; 2) «Звездопад» (Е.В. Родичева) [12]; 3) «10 предметов» (Т.Д. Марцинковская) [9].

К эффективным методам и формам развития памяти в учебном процессе относятся визуальные материалы, такие как карточки и схемы, бланки, рисунки и т. д. Важно интегрировать зрительные образы в учебный процесс, чтобы улучшить академические успехи детей. Кроме перечисленных игровых методов и форм педагоги могут поддерживать и развивать зрительную память у детей в младшем школьном возрасте, используя приемы:

1) Зрительный диктант. Проведение зрительных диктантов по методике И.Т. Федоренко [1] способствует формированию навыка беглого чтения, развитию у детей внимания, зрительной и оперативной памяти, формированию орфографической зоркости. Материал для диктантов состоит из 18 наборов по 6 предложений. Длина предложений увеличивается постепенно: первое содержит 2 слова (8 букв), а последнее – 46 букв. За два месяца работы ученики развивают оперативную память и могут запомнить предложения длиной до 46 букв.

На экране показываются 5 предложений, затем ученики читают первое предложение в течение указанного времени, после чего закрывают его и записывают в тетради. Затем повторяется процесс для остальных предложений. На выполнение всех заданий уходит 5–8 минут. Диктанты пишутся в тетрадях в течение нескольких дней, пока ученики не начнут справляться с написанием легко.

2) Письмо по памяти. Ф.И. Буслаев и К.Д. Ушинский рекомендовали письмо по памяти как приём обучения правописанию [5]. Письмо по памяти способствует формированию орфографической зоркости, развивает произвольную, зрительную память и внимание, учит детей самоконтролю. В начале урока учитель выбирает несколько предложений, которые будут использоваться для диктанта. Обычно их количество не превышает пяти, чтобы ученики могли сосредоточиться и не перегружаться. После того как предложения отображаются на экране, ученики внимательно их читают. Затем учитель зачитывает первое предложение, и ученики имеют возможность его обдумать. После этого они закрывают экран и записывают предложение из памяти в тетрадь. Этот процесс повторяется для каждого из предложений. Важно, чтобы уроки проводились регулярно, так как это позволяет ученикам улучшать свои навыки запоминания и письма. Со временем они становятся более уверенными в своих способностях и начинают лучше справляться с задачами. Весь процесс занимает всего 5–8 минут, но результаты могут быть весьма впечатляющими.

Внедрение перечисленных педагогических методов в учительскую практику будет способствовать повышению уровня зрительной памяти у обучающихся в начальной школе.

Литература

1. Буканова О.Н. Зрительные диктанты по методике И.Т. Федоренко // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2018/10/24/zritelnye-diktanty-po-metodike-i-t-fedorenko> (дата обращения: 10.01.2025).
2. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеР, 2009.
3. Гапанович-Кайдалова Е.В. Общая психология: познавательные процессы, темперамент и характер: практическое пособие. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016.
4. Дудникова Е.С., Борисова Т.В. Упражнения по развитию когнитивных способностей младших школьников. Пособие для родителей и педагогов. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oazeya.ru/sites/default/files/posobie.pdf> (дата обращения: 06.01.2025).
5. Жамьянова Д.Б. Письмо по памяти на уроках русского языка в начальной школе // Инфоурок. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-pismo-po-pamyati-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnoj-shkole-5289298.html> (дата обращения: 10.01.2025).
6. Зайцева О.Л. Сборник упражнений для развития памяти на уроках чтения (стихотворения, представленные в виде мнемотаблиц). Нягань: Казенное общеобразовательное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Няганская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», 2018.
7. Лоскутова И.А. Игры на развитие зрительной памяти. [Электронный ресурс]. URL: <https://loskutova-klimovskds9.edumsko.ru/articles/post/3300153> (дата обращения: 05.01.2025).
8. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
9. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей: пособие по практической психологии. М.: Фирма «Линка-пресс», 1997.

10. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
11. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 05.01.2025).
12. Родичева Е.В. Упражнение 4. «Фотографируй... глазами!», Мультурок. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/blog/uprazhneniie-4-fotografiui-ghlazami.html> (дата обращения: 09.01.2025).
13. Родичева Е.В. Упражнение 5. «Звездопад», Мультурок. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/blog/uprazhneniie-5-zvezdopad.html> (дата обращения: 09.01.2025).
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2012.
15. Саханова Т.В. Сборник упражнений для развития памяти у младших школьников. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/sbornik-uprazhnenii-dlia-razvitiia-pamiati-u-mlads.html?ysclid=m5mx20qsnm33610239?login=ok> (дата обращения: 09.01.2025).
16. Уточкин И.С., Юревич М.А., Булатова М.Е. Зрительная рабочая память: методы, исследования, теории // Российский журнал когнитивной науки. 2016. Т. 3. № 3. С. 58–76.
17. Хорошевский Н.И. Как запомнить, чтобы помнить: приемы развития суперпамяти. Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
18. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг. Игры и упражнения. М.: Физкультура и спорт, 1988.

VICTORIYA AVDEEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
AT THE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

The significance of visual memory of younger schoolchildren, supporting the efficient mastering of learning information and the development of analytical skills in the educational process, is considered. It is demonstrated that the development of visual memory can be achieved by the methods of visualization and playing exercises in the educational process. The examples of efficient exercise and games, directed to the development of different memory aspects, are given.

Key words: visual memory, primary school, cognitive abilities, playing exercises, forms and methods.

УДК 372.893

П.А. АРТЕМОВ
(umniwi@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО КИНЕМАТОГРАФА О СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Поднимается вопрос актуальности применения наглядных методов обучения в рамках школьного образовательного процесса на примере зарубежного кинематографа о Сталинградской битве. Рассматриваются трудности, связанные с применением кинематографа в образовательных целях, также описываются особенности применения каждой из представленных кинокартин. Была разработана методика применения зарубежного кинематографа на школьных уроках истории.

Ключевые слова: *наглядные методы обучения, кинематограф, зарубежный кинематограф, фильмы на уроках истории, история, методы преподавания истории.*

На сегодняшний день проблема детского воспитания является одной из центральных в рамках школьного образования. Закладывание у учащихся определённых качеств, ценностей, которые соотносятся с общечеловеческими, а также с ценностями русской цивилизации, выступает центральной задачей педагогов. В современных условиях особенно необходимо заниматься патриотическим воспитанием школьников.

Одной из самых значимых вех в истории России стала Великая Отечественная Война, и мы не должны забывать о подвиге и героизме советского солдата, о жертвах нашего народа. Однако в настоящее время сформировать такое представление и сохранить память у учащихся мешает грамотно проводимая информационная политика западных государств, направленная на преуменьшение роли СССР, эта тенденция касается и современной России, как наследницы советского достоинства. Как отмечает исследователь Ю.В. Морозов, на протяжении всей послевоенной истории, многие западные государства, через новостную повестку, литературу и особенно кинематограф транслировали идею о том, что именно Запад является спасителем человечества от гитлеровской Германии, что СССР и Германия были одинаково виновны в развязывании войны [11].

Для противодействия этому влиянию необходимо со школьной парты формировать умение критически анализировать информацию и проверять ее через достоверные источники. Это, в свою очередь, предполагает активное использование в процессе обучения различного рода наглядности, т. к. именно наглядные формы пропаганды продвигаются на сегодняшний день в публичном пространстве.

Важность работы с наглядностью отмечается целым рядом нормативно-правовых актов.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. закреплено положение о необходимости нравственных, моральных, патриотических черт личности у обучающихся [16].

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования отмечается важность умения школьника к критическому анализу аудиовизуальных источников. Учащийся должен быть способен оценивать их полноту и достоверность, понимать специфику источника в зависимости от времени и места его создания [19]. Также в ФГОС СОО закреплено, что учащиеся 10–11-х классов должны сформировать умение отстаивать историческую правду, не допускать фальсификаций российской истории, что в контексте зарубежного кинематографа является особенно актуальным [18].

Использование зарубежного кинематографа о Сталинградской битве, как одной из форм наглядного материала, позволит: лучше понимать учащимся, когда в отношении них применяется политика деструктивной идеологии и негативное информационно-психологическое воздействие прозападных государств; сохранить историческую память; сберечь исторический опыт [17, с. 5].

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

Проблема применения в образовательном процессе аудиовизуальных источников, как одной из форм наглядности, затрагивалась в отечественных исследованиях еще с 1920-х гг. Методы использования «научного», или по-другому «учебного», кино в советском школьном образовательном процессе были обобщены современными исследователями О.И. Горбатовым и Д.И. Игнатьевым. Из этих работ мы можем вывести наиболее значимые и актуальные для нас положения: фильм должен пробуждать живой интерес к окружающему; должен формировать научные знания и умения; должен соответствовать программе обучения; знания, полученные из фильма, должны закрепляться учебными заданиями [3, 7].

Во второй половине XX в. с развитием технических средств, советские исследователи уделяют все больше внимания использованию видеоматериалов в процессе преподавания истории. Так, педагогами Д.Н. Никифоровым и С.Ф. Складенко обосновывалась необходимость применения наглядного метода обучения, особенно в исторической дисциплине, тем фактом, что учащимся свойственно «осовременивать» картину прошлого, представлять ее в красках тех реалий, в которых они живут сами. Именно поэтому так важно использовать наглядные средства, которые предоставляют ученикам реальную картину прошлого. Помимо этого, отмечается высокое значение наглядности для развития личности обучающегося. Так происходит усвоение предметных знаний, развитие памяти и мыслительной деятельности, навыков анализа, в результате эмоционального воздействия формируются личностные ценности и ориентиры. Формируются важнейшие компоненты познавательной деятельности: воссоздающее и творческое воображение [12, с. 4–8]. Однако, отмечается высокая трудоемкость и большая степень ответственности, которая накладывается не только на учителя, но и администрацию образовательного учреждения, что связано не только с педагогической сложностью реализации применения аудиовизуальных средств, но и с необходимостью технического оснащения [Там же, с. 100].

При условии всех положительных возможностей применения кинематографа в целях удовлетворения запросов и требований современного школьного образования есть некоторые трудности для преподавателей в его использовании, которые необходимо отметить.

Во-первых, такой нестандартный метод проведения урочной деятельности может привести к нарушению дисциплины в классе [Там же, с. 88]. Это связано с непривычностью такого формата для учеников.

Во-вторых, очень важно учитывать психофизиологические особенности и степень успеваемости класса. Эти показатели являются критериями к подбору самих подходов применения кинематографа.

В-третьих, как отмечает Д.И. Игнатьев, затруднение может вызвать освоение новых, ранее неизвестных педагогу технологий видеомонтажа [7]. В связи с этим можно рекомендовать по мере возможности создавать личную дискотеку, из которой для каждой необходимой темы будут уже готовые видео и кинофрагменты.

В-четвертых, важно отметить особенность самого кинематографа – наличие большой доли субъективности в отображении реальной исторической действительности, что будет освещено далее.

В качестве зарубежных кинофильмов о Сталинградской битве, которые возможно применить на школьных уроках истории, был отобран следующий перечень: «Мальчик из Сталинграда», США 1943 г.; «Врач из Сталинграда» ФРГ 1958 г.; «Собаки, вы хотите жить вечно?», ФРГ 1959 г.; «Сталинград», ФРГ 1993 г.; «Враг у ворот», США 2001 г.

Фрагменты из данных фильмов можно использовать для раскрытия следующих тем курса истории: *Эвакуации. Коренной перелом в ходе войны. Сталинградская битва. Контрнаступление под Сталинградом. Ликвидация окруженной группировки врага. Решающая роль Красной Армии в разгроме агрессоров. Наш край в 1941–1945 гг.*

В данных кинофильмах можно выделить основные проблемные моменты, которые раскрывают конкретные темы уроков истории. Далее они представлены в виде тайм-кодов:

– «Врач из Сталинграда», тайм-код: 0:34:55–0:37:20. В отрывке мы видим некорректное сравнение Гитлеровского и Сталинского режимов. Для раскрытия данной проблематики и доказывания неправоты подобного сравнения на примере цифр касательно содержания военнопленных можно использовать

следующие работы: В.Н. Земсков «К вопросу об общей численности советских военнопленных и масштабах их смертности (1941–1945 гг.)» [5]; А.Е. Епифанов «Регламентация и практика содержания и трудового использования военнопленных Вермахта в районе Сталинграда (1943–1949)» [4].

– «Сталинград» 1993 г., тайм-код: 1:38:40–1:43:08. Отображается неправдоподобная картина эвакуации немецких солдат из кольца. Для формирования достоверной картины положения немецких солдат в котле можно использовать мемуары Вильгельма Адама «трудное решение» [1].

– «Мальчик из Сталинграда», тайм-код: 0:6:15–0:6:40. Отрывок показывает наличие у детей понимания долга перед отечеством и необходимости защищать родину. Возможно использование в воспитательных целях и формирования чувства патриотизма.

– «Враг у ворот», тайм-код: 0:10:40–0:13:30. В отрывке мы находим яркое искажение реальности применения заградотрядов. Для доказательства неправдоподобности данных кадров возможно использование работ: А.Ю. Иванченко «Деятельность заградительных отрядов в период Великой Отечественной войны: факты против домыслов» [6]; А.В. Мороз «Штрафные части Великой Отечественной» [10].

– «Собаки, вы хотите жить вечно?», тайм-код: 1:02:12–1:04:45. Демонстрируют открытое братание советских и немецких войск, однако картина представлена в некотором преувеличении реальности. Для формирования объективных знаний можно использовать мемуары участников боев, советский сборник «Сталинград: свидетельства участников» [15].

Методика применения кинофильмов о Сталинградской битве на школьных уроках истории представлена следующими примерами.

Тема «эвакуации» носит особое значение в рамках Сталинградской битвы из-за своей специфики, заключающейся в том, что действительно – изначально она была отменена, хотя в виду все приближающегося фронта было решено вывезти из города промышленность, которой отдавался приоритет относительно жителей, но и их при первой возможности старались переправить на левый берег Волги. Для раскрытия проблематики данной темы будет целесообразно использовать отрывок из фильма «Враг у ворот», тайм-код 1:52:40–1:54:40.

В отрывке нам демонстрируют переправу через волгу – десятки сотен бегущих людей, огромное количество искалеченных, раненых, убитых. Нам показывают не эвакуацию, а бедствие, а то и вовсе бегство, причем на заднем фоне вовсе замечаем боеготовых солдат, садящихся в «обратный рейс». Объективная история показывает абсолютно иную картину. Задача педагога в работе с данным фрагментом состоит как раз в указании на реальность и доказательство неверности, показанной нам «реальности».

Работа с учениками должна проходить по следующей схеме:

1. Урок начинается со вступительного слова учителя о предстоящей задаче учеников – просмотр кинофрагмента и ответ на вопрос «Считаете ли вы, что в фрагменте показали объективную реальность?».

2. После просмотра ученики дают ответ. Вероятнее всего, можно услышать два противоположных мнения: о том, что нам показывают достоверную реальность, и о том, что все же показанная нам картина во многом приукрашена и гиперболизирована.

3. После получения ответа от учеников задачей учителя становится доказательство того, что в кинофрагменте отображена не объективная действительность, для чего он может использовать исторические источники разного характера и другие методы доказательства. Так могут быть использованы хроника или воспоминания самих участников Сталинградской битвы. Например, можно привести работу Л.А. Бондарен «Эвакуация гражданского населения из Сталинграда: по материалам устной истории», в которой рассказывается о прохождении эвакуации мирного населения по рассказам очевидцев [2].

В результате урока мы сможем закрепить у учеников информацию не только о том, как на самом деле проходило такое важное событие для Сталинградской битвы, как эвакуация, но и показать необходимость критического анализа к кинематографу.

Для раскрытия темы «Сталинградская битва» или для изучения темы «Наш край в 1941–1945 гг.» в Волгоградском регионе можно использовать фильм «Мальчик из Сталинграда». В данном кино-

фильме раскрывается проблематика детства в военное время, показывается трагедия мирного населения. Фильм нам демонстрирует отчаянный патриотизм маленьких защитников родины. Они представляют, что теперь сами встали на места погибших в боях и во время обстрелов родителей, теперь на их плечах лежит ответственность защиты родины. Как раз это необходимо продемонстрировать учителю в рамках урока. Работа может проходить как в формате урочной, так и внеурочной деятельности, однако имеет она одинаковую схему:

1. Наиболее показательными и эмоциональными фрагментами, которые возможно использовать как визуализацию в ходе пояснения основных общечеловеческих ценностей и ценностей гражданина России являются следующие отрывки по тайм-кодам: 0:1:30–0:2:15; 0:4:5–0:4:30; 0:6:15–0:7:56; 0:37:34–0:38:16; 0:40:0–0:40:42; 0:57:58–0:58:5; 1:06:12–1:06:50; 1:08:50–1:09:04.

2. На основе данного перечня отрывков педагог формирует свое выступление. Оно должно эмоционально воздействовать на учеников, вызывать чувство гордости за родину, ощущение причастности к общему делу. Для этого стоит делать особый акцент на роли каждого гражданина, на его обязанности и долге по защите родины, показывая это через пример детей-защитников из кинофильма.

3. В конце занятия необходимо провести беседу/дискуссию касательно мнения, эмоций и чувств учеников о предмете занятия. Это поможет скорректировать подготовку материала для наиболее эффективного проведения подобных практик в будущем. Также в рамках данной беседы необходимо задать ученикам примерно следующие вопросы:

- Какие чувства вы испытывали при просмотре отрывков из фильма?
- Вы считаете, что эти ребята герои?
- Как бы вы поступили на их месте?
- Способны ли вы в такой же ли большей степени проявлять мужество и отвагу?

В результате проведения ряда подобных занятий возможно будет заложить основы патриотического воспитания, также будут закреплены и предметные знания в области положения различных категорий населения, будут рассмотрены особенности патриотического духа советского времени. Основой для подготовки занятий может выступить работа М.А. Рыбловой «“Территория детства” в пространстве Великой Отечественной войны (на материалах Сталинградской битвы)» [14], в которой подробно освещена проблематика детства во время войны.

Для раскрытия тем «*Ликвидация окруженной группировки врага*», «*Сталинградская битва*», «*Контрнаступление под Сталинградом*» можно использовать фильм Франка Висбара «Собаки, вы хотите жить вечно?». Данный фильм правдоподобно показывает состояние и положение нацистской армии во время второго этапа Сталинградской битвы – наступательного. Фильм ценен тем, что в нем происходит рефлексия самого немецкого народа на тему преступления против человечества и человечности. В связи с этим во многом он носит яркий, но при этом тяжелый эмоциональный характер. Несмотря на это в фильме присутствуют факты как достоверно отражающие историческую действительность, так и не соответствующие ей. Наиболее эффективно фильм можно использовать в целях развития навыков исследовательской деятельности у учащихся. Исходя из этого, работу по данным темам можно реализовать следующим образом:

1. На уроке учитель затрагивает тему «*Ликвидация окруженной группировки врага*», «*Сталинградская битва*», «*Контрнаступление под Сталинградом*». В зависимости от учебника мотивация учеников к исследовательской работе может иметь различный характер. Так, в учебнике по истории России для 10-го класса М.М. Горинова, А.А. Данилова и М.Ю. Морукова издания «Просвещение» Сталинградская битва затрагивается в объеме одной страницы [9, с. 45–46]. Ввиду этого можно предложить ученикам решить данную проблему путем разработки исследовательского проекта с полным раскрытием тематики. Такая же проблема отсутствия полного раскрытия важнейшего, переломного момента войны наблюдается и в других учебниках, например в Истории России 11-го класса авторов В.С. Измозик и С.Н. Рудник [8].

2. После проведения данного урока в течении учебного семестра совместно с учениками проводится исследовательская работа. Задача учеников – нахождение в фильме как достоверных, так и недостоверных исторических фактов. Для этого учителю на очном занятии необходимо предоставить проверенные базы знаний, информацией из которых будет необходимо оперировать ученикам. Такими базами знаний могут стать: электронные библиотеки и сборники научных статей. Например: E-library, cyberleninka, IPR-books, РГБ и др. [13, 20, 21, 22]). В самом фильме можно выделить ключевые фрагменты, обязательные к обсуждению; тайм-коды: 38:20–43:20, 45:30–46:50 (53:06–53:50, 1:02:12–1:04:45, 1:26:00–1:28:36. Если ученики в ходе самостоятельного поиска не выделили их, то учителю стоит отдельно подчеркнуть их и навести на них.

3. К назначенному уроку ученики совместно с учителем должны подготовить доклад. В течении урока ученики приводят фрагменты с объяснением, почему они соотносятся с объективной реальностью или же наоборот противоречат ей, что сопровождается доказательством через информацию из представленных учителем достоверных исторических баз данных.

Как результат проведения данного цикла занятий и выполнения задач ученики смогут развить навыки критического анализа, исследовательской работы, умения поисковой деятельности, научатся отбирать и рассматривать материал не только как целостную картину, но и как отдельные элементы.

Особенности данного метода применения заключаются в следующем: от преподавателя возможно будет требоваться проведение многочисленных консультаций с учениками, т. к. подобное задание может вызвать значительные трудности у учеников; подобная практика наиболее эффективно будет проведена в заранее подготовленном «сильном» классе; в старших классах в рамках подготовки учениками «индивидуального проекта» возможно подтолкнуть их к разработке темы именно на основе исследования исторического кинематографа в этом же или схожем направлении; учитель должен понимать, что данная работа прежде всего совместная и требует заинтересованности от учеников, поэтому возможно формирование ситуации, в которой только часть будет задействована в исследовательской деятельности.

Обобщая все вышесказанное можно сделать следующие выводы:

Во-первых, была доказана необходимость разработки современных, новых методик преподавания в школе, в том числе и уроков истории. Это обосновывается вызовом времени – информационно войной Запада против России, что вынуждает бороться с таким негативным влиянием. Необходимость такой борьбы подтверждается законодательными актами, которые также устанавливают требования к развитию современного образования, которые решает разработанная методика.

Во-вторых, были изучены основные требования касательно применения кинематографа в образовательном процессе согласно советским исследованиям в этой сфере педагогики. Также были обозначены основные специфические трудности применения кинематографа в школе, был отобран перечень кинофильмов, были обозначены ключевые, проблемные фрагменты из данных фильмов.

В-третьих, на основе требований к современному образованию, основываясь на особенностях кинокартин, учитывая специфику школьного образовательного процесса были предложены три сценария применения зарубежного кинематографа о Сталинградской битве на уроках истории с конкретными примерами и методическими рекомендация для педагогов.

Литература

1. Адам Вильгельм. Трудное решение: Мемуары полковника 6-й германской армии 1967 г. / пер. с нем. Н.М. Гнединой и М.П. Соколова; под ред. З.С. Шейниса. М.: Прогресс, 1967.
2. Бондаренко Л.А. Эвакуация гражданского населения из Сталинграда: по материалам устной истории // Исторический курьер. 2020. № 5(13). С. 176–186.
3. Горбаткова, О.И. Особенности развития медиаобразования на материале кинематографа как направления педагогической науки Советской России в 20-е годы прошлого столетия // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2(92). С. 110–119.
4. Епифанов А.Е. Регламентация и практика содержания и трудового использования военнопленных вермахта в районе Сталинграда (1943–1949 гг.) // Право и практика. 2019. № 3. С. 33–44.

5. Земсков В.Н. К вопросу об общей численности советских военнопленных и масштабах их смертности (1941–1945 гг.) // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2013. Т. 15. № 5. С. 103–112.
6. Иванченко Ю.А. Деятельность заградительных отрядов в период Великой Отечественной войны: факты против домыслов // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 4. С. 118–120.
7. Игнатъев Д.И. Фильм в работе учителя (небольшой исторический экскурс) // Медиаобразование. 2012. № 8. С. 25–31.
8. Измозик В.С., Рудник С.Н. История России: 11 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / под общ. ред. Р.Ш. Ганелина. 2-е изд., дораб. и доп. М.: Вентана-Граф, 2013.
9. История России. 10 класс: в 3 ч. Ч. 2. / М.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Морук [и др.]; под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016.
10. Мороз А.В. Штрафные части Великой Отечественной // Власть. 2013. № 10. С. 157–159.
11. Морозов Ю.В. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. Т. 11. № 25(310). С. 50–63.
12. Наглядность в преподавании истории и обществоведения: пособие для учителей / Д.Н. Никифоров, С.Ф. Складенко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1978.
13. Российская государственная библиотека: [сайт]. URL: <https://www.rsl.ru/>.
14. Рыблова М.А. «Территория детства» в пространстве Великой Отечественной войны (на материалах Сталинградской битвы) // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2014. № 4(28). С. 37–50.
15. Сталинградская битва: свидетельства участников и очевидцев / пер. с нем. К. Левинсона; отв. редактор Й. Хелльбек; послесл. И. Калинина. М.: Новое литературное обозрение, 2015.
16. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 18.04.2025).
17. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 18.04.2025).
18. Федеральная рабочая программа среднего общего образования история (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП_История_10-11-классы_база.pdf (дата обращения: 18.04.2025).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2014. № 38. Ст. 5096.
20. Cyberleninka: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/>.
21. E-library: [сайт]. URL: <https://elibrary.ru/>.
22. IPR-books: [сайт]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/>.

PAVEL ARTYOMOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE POTENTIAL OF USE OF FOREIGN CINEMATOGRAFH ABOUT THE BATTLE OF STALINGRAD IN SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

The issue of urgency of using the visual teaching methods in the context of school educational process at the example of foreign cinematograph about the battle of Stalingrad is discussed. There are considered the difficulties associated with the use of cinematograph with the educational purposes. The peculiarities of use of each of the presented moving pictures are described. The methodology of use of foreign cinematograph at the school lessons of History was developed.

Key words: *visual teaching methods, cinematograph, foreign cinematograph, films at the lessons of History, History, teaching methods of History.*

УДК 377

Д.Г. КАЛИМАНОВА
(kalimanova_2000@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Освещается проблема научно-методического сопровождения учителей начальных классов по формированию ключевых компонентов функциональной грамотности младших школьников. Описываются направления сопровождения, эффективные формы и методы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, компоненты функциональной грамотности, младшие школьники, сопровождение учителей, научно-методическое сопровождение.

В современной образовательной и педагогической сфере наблюдается сдвиг фокуса в сторону активизации процесса развития функциональной грамотности среди учащихся, что рассматривается как основополагающий элемент их успешной адаптации в социальной среде. Данный процесс признан важным не только в научных кругах, но и на уровне государственного управления образованием, целью которого является улучшение качества образования в России.

Функциональная грамотность подразумевает умение эффективно искать, анализировать и применять информацию, а также способность к самостоятельному обучению. Развитие функциональной грамотности требует комплексного и долгосрочного подхода, включающего использование разнообразных современных образовательных технологий, методик и приемов, как в процессе учебы, так и во внеклассной и воспитательной работе. Важно сфокусироваться на развитии всех компонентов функциональной грамотности: математической, естественнонаучной и читательской.

Исследователи из России и других стран, такие как В.В. Гаврилюк, Г.Г. Сорокин, Ш.Ф. Фарахутдинов, рассматривают функциональную грамотность в контексте культуры информационного общества [3]. О.Е. Лебедев изучает важность функциональной грамотности для достижения образовательных результатов, улучшения навыков чтения и письма и личностного роста [4]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, в начальной школе необходимо создавать условия для развития функциональной грамотности учащихся, позволяющие им решать учебные и жизненные задачи на основе разнообразных способов деятельности [9].

На сегодняшний день в образовании активно развивается идея научно-методического сопровождения педагогов, которая возникла в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной помощи при формировании функциональной грамотности младших школьников.

Вопросами научно-методической сопровождения учителей занимались такие исследователи, как О.С. Быстрицкая, Я.Ю. Лозовая [5]; В.П. Вейдт [1]; И.Е. Малова [6]; Е.Н. Пономарева, О.Г. Селиванова [8], которые сфокусировались на изучении ключевых характеристик, направлений и этапов научно-методической поддержки.

Несмотря на достаточно большое количество работ, которые касаются различных аспектов научно-методического сопровождения, необходимо обобщить и систематизировать имеющийся теоретический и практический материалы в рамках формирования ключевых компонентов функциональной грамотности младшего школьника.

Цель исследования: апробировать формы и методы научно-методического сопровождения учителей начальных классов по формированию ключевых компонентов функциональной грамотности младших школьников.

* Работа выполнена под руководством Николаевой М.В., доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Проанализировав литературу по теме исследования, было выяснено, что функциональная грамотность отражает общую компетентность как интегративную характеристику школьника, способного и готового действовать результативно даже в нестандартных ситуациях. Функциональная грамотность рассматривается как совокупность двух групп компонентов: интегративных и предметных. Предметные компоненты соответствуют предметам учебного плана начальной школы. К интегративным компонентам относятся: коммуникативная, читательская и информационная грамотность. Сущность интегративных компонентов проявляется в том, что они сопровождают любой предметный компонент функциональной грамотности [2].

Поддержка в форме научно-методического сопровождения педагогов играет ключевую роль в формировании ключевых компонентов функциональной грамотности младших школьников. В своих работах М.В. Николаева выделяет несколько основных направлений научно-методического сопровождения:

1. Организация и проведение экспериментальных исследований по вопросам, актуальным для реализации государственных образовательных стандартов и разработки предметных концепций, а также исследований, направленных на развитие личности учащихся начальных классов.

2. Содействие в совместной научной работе между преподавателями высших учебных заведений и учителями школ, направленной на решение важнейших вопросов в области обучения и воспитания, включая поддержку учащихся с трудностями в обучении и организацию образовательной работы с одаренными детьми.

3. Анализ и систематизация передового педагогического опыта с целью его дальнейшего изучения и применения в практике для стимулирования профессионального и личностного роста учителей.

4. Проведение мероприятий научно-практического характера, таких как конференции и семинары, для обсуждения и внедрения результатов исследований в педагогическую практику [7].

Для учителей начальных классов М.В. Николаева предлагает конкретные формы научно-методической поддержки, включая групповые педагогические консультации, на которых учителя могут получить квалифицированную помощь от специалистов разного профиля. Эти консультации направлены на глубокое осмысление учителями своей профессиональной деятельности и личностного опыта, что может стать толчком к профессиональному и личностному развитию. Кроме того, важной формой поддержки является организация встреч с авторами методических пособий и учебников для начальной школы, что позволяет учителям быть в курсе последних тенденций и инноваций в области педагогики [Там же].

Одной из эффективных форм сопровождения учителей начальных классов является педагогическая студия. Педагогические студии представляют собой комплексные обучающие занятия, целью которых является глубокое изучение определенной проблематики. Программы педагогических студий могут быть направлены на изучение современных образовательных моделей и технологий или предлагать детальное рассмотрение конкретных вопросов, вызывающих трудности у педагогов. Кроме того, важную роль в сопровождении учителей начальных классов играют групповые педагогические консультации и мастер-классы, которые предусматривают вовлечение специалистов в области психологии, педагогики, социальной работы и методики начального образования. Для учителей из сельских школ особенно полезной может стать помощь со стороны тьюторов или наставников, прошедших специализированное обучение на курсах повышения квалификации. Эти программы нацелены на ознакомление с актуальными тенденциями в начальном образовании и освоение методик эффективного общения и лекционной деятельности [Там же].

В рамках опытно-экспериментальной работы была организована диагностика учителей начальных классов по вопросам необходимости сопровождения по вопросам формирования ключевых компонентов функциональной грамотности младших школьников на базе МОУ «Средняя школа № 77 Кировского района города Волгограда». В исследовании приняли участие 25 учителей начальных классов.

Было проведено анкетирование педагогов с целью выявления профессионального дефицита в области формирования ключевых компонентов функциональной грамотности у младших школьников. Анкета состояла из 5 вопросов:

1. Что такое функциональная грамотность?
2. Что является составляющими функциональной грамотности младших школьников?
3. Посредством чего формируется функциональная грамотность у младших школьников?
4. Как Вы формируете функциональную грамотность на уроках?
5. Проводили ли Вы диагностику развития ключевых компонентов функциональной грамотности у младших школьников?

Проанализировав результаты, был сделан вывод, что учителя затрудняются в точном определении понятия «функциональная грамотность», указали не все её компоненты, перечислили минимальное количество средств (инструментов) её формирования в начальной школе, на практике уделяют недостаточное внимание данному вопросу, не проводят диагностику сформированности ключевых компонентов функциональной грамотности у младших школьников.

Далее было проведено тестирование среди учителей начальных классов, направленное на выявление необходимости сопровождения по формированию функциональной грамотности младших школьников. Тестирование включало в себя 10 закрытых вопросов с выбором из готовых вариантов ответа (да; скорее «да», чем «нет»; не знаю; скорее «нет», чем «да»; нет):

1. Заинтересованы ли Вы в профессиональном росте и развитии профессионально-педагогической компетентности?
2. Знаете ли Вы, что такое сопровождение учителей?
3. Испытываете ли Вы потребность в сопровождении по формированию функциональной грамотности у младших школьников?
4. Отметьте, причины для Вашего сопровождения: эмоциональное выгорание; некомпетентность руководства; низкий уровень мотивации работы; большая учебно-воспитательная нагрузка; большая наполняемость классов; повышенная ответственность; тревожность; негативные стереотипы у родителей и обучающихся.
5. Хотели бы Вы подробнее узнать, что такое функциональная грамотность младших школьников и её составляющие?
6. Интересно ли Вам узнать про перспективные технологии формирования функциональной грамотности у младших школьников (традиционные и инновационные)?
7. Возникали у Вас затруднения в процессе диагностики младших школьников для определения уровня сформированности функциональной грамотности?
8. Хотели бы Вы, чтобы руководство школы помогало в профессиональном росте по вопросам формирования функциональной грамотности у младших школьников?
9. Интересно ли Вам принять участие в семинарах, тренингах, мастер-классах с целью просвещения, развития, коррекции вопросов формирования функциональной грамотности у младших школьников?
10. Вы заинтересованы в комплексной, систематической помощи со стороны руководства для обеспечения формирования функциональной грамотности у младших школьников?

Обобщив полученные результаты, пришли к выводу, что педагоги нуждаются в сопровождении по формированию функциональной грамотности у младших школьников. Педагоги заинтересованы в профессиональном росте, комплексной и систематической помощи со стороны руководства, хотят узнать подробнее про функциональную грамотность, её составляющие, перспективные технологии и диагностику младших школьников по данному вопросу, готовы участвовать в различных мероприятиях для просвещения, развития и коррекции проблем формирования функциональной грамотности обучающихся начальной школы.

На формирующем этапе исследования были разработаны и организованы мероприятия по сопровождению учителей начальных классов по формированию ключевых компонентов функциональной

грамотности у младших школьников. Сопровождение педагогов включало три этапа: мотивационный, практический и заключительный.

Мотивационный этап сопровождения включал проведение диагностики по вопросам необходимости сопровождения педагогов по формированию ключевых компонентов функциональной грамотности у младших школьников, анализ результатов диагностики.

Практический этап сопровождения включал в себя выстраивание и реализацию разных форм сопровождения педагогов. Были проведены мероприятия, направленные на повышение профессионального роста в рамках формирования ключевых компонентов функциональной грамотности у младших школьников:

1) семинар-практикум «Функциональная грамотность младших школьников и пути её формирования»;

2) групповая педагогическая консультация «Перспективные технологии формирования функциональной грамотности младших школьников»;

3) педагогическая студия «Диагностика функциональной грамотности у младших школьников».

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика педагогов начальной школы с целью проверки эффективности сопровождения по формированию функциональной грамотности младших школьников. Результаты анализа полученных результатов показали, что педагоги знают определение понятия «функциональная грамотность», могут перечислить её компоненты и средства её формирования. Было проведено тестирование, направленное на оценку эффективности сопровождения. Ответы показали, что педагоги ощутили профессиональный рост в области функциональной грамотности младших школьников и выразили положительное отношение к полученной поддержке. Педагоги указали на намерение использовать изученные методы и инструменты на уроках и во внеурочной деятельности.

Исходя из полученных данных, сделан вывод о высокой эффективности предложенных методов и форм сопровождения по формированию ключевых компонентов функциональной грамотности младших школьников. Учителя активно применяют различные технологии и инструменты в образовательном процессе, готовы продолжать повышать свою квалификацию в области формирования функциональной грамотности.

Таким образом, процесс сопровождения учителей начальных классов по формированию ключевых компонентов функциональной грамотности у младших школьников будет проходить более эффективно, если будут реализованы следующие этапы: мотивационный (диагностика, формирование положительной мотивации педагогического коллектива); практический (выстраивание и реализации разных форм сопровождения педагогов: семинар-практикум, групповая педагогическая консультация, педагогическая студия); заключительный (повторная диагностика, коррекция научно-методической работы, обновление организационной модели методической работы).

Литература

1. Вейдт В.П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности // Калининградский вестник образования. 2022. № 3(15). С. 14–24.
2. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. М.: Вентана-Граф, 2018.
3. Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г., Фарахутдинов Ш.Ф. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу. Тюмень: Изд-во гос. образоват. учреждения высш. проф. образования «Тюменский гос. нефтегазовый ун-т», 2009.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
5. Лозовая Я.Ю., Быстрицкая О.С. Научно-методическое сопровождение педагогов в муниципальной системе профилактики учебной неуспешности // Педагогическая перспектива. 2024. № 1. С. 84–93.
6. Малова И.Е. Научно-методическое сопровождение педагога в школе и вузе // Изв. Гомельс. гос. ун-та им. Ф. Скорины. Сер.: Социально-экономические и общественные науки. 2022. № 2(131). С. 16–21.

7. Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в образовательной организации // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 9–13.
8. Селиванова О.Г., Пономарева Е.Н. Научно-методическое сопровождение педагогов в развитии функциональной грамотности сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2024. № 2(20). С. 54–65.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.05.2025).

DARYA KALIMANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL
FOR DEVELOPING THE KEY COMPONENTS OF FUNCTIONAL LITERACY
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

The issue of scientific and methodological support of teachers of primary school for developing the key components of functional literacy of younger schoolchildren is described. There are considered the directions of support and effective forms of methods.

Key words: functional literacy, components of functional literacy, younger schoolchildren, teachers' support, scientific and methodological support.

УДК 372.8

П.О. КОЛЕСНИКОВА
(polya2331@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ*

Рассматривается применение игровых технологий во внеурочной деятельности по предмету ОБЗР в общеобразовательной организации как эффективного средства повышения познавательной активности обучающихся и формирования у них личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: основы безопасности и защиты Родины, игровые технологии, внеурочная деятельность, познавательная активность, универсальные учебные действия, навыки безопасного поведения.

На сегодняшний день важнейшими задачами образования являются развитие познавательной активности и коммуникативности обучающихся. Важную роль в этом играет педагог и выстроенный им образовательный процесс, представленный в том числе внеурочной деятельностью, которая позволяет расширить образовательное пространство для проявления познавательных интересов обучающихся. Одним из учебных предметов, имеющим большой потенциал для активизации познавательной деятельности обучающихся в форме внеурочных занятий, являются основы безопасности и защиты Родины (ОБЗР). Эта дисциплина затрагивает вопросы безопасности жизни и сохранения здоровья человека, что вызывает повышенный интерес со стороны школьников.

Необходимо также отметить, что всё активнее применяются в образовательном процессе игровые технологии, которые стали уже неотъемлемой частью жизни в современном обществе. Игры представляют собой эффективный инструмент обучения, который можно успешно применять не только в рамках учебного процесса, но и во внеурочной деятельности. В рамках реализации ФГОС ООО, приоритетной целью современного образования в школах является развитие способностей ученика ставить учебные цели, проектировать их, реализовывать, контролировать и оценивать достижения, т. е. формирование умения учиться [6]. Чтобы достичь этой цели, необходимо чтобы любая педагогическая технология, применяемая на уроках ОБЗР, была переосмыслена учителем и окрашена творческим, эмоциональным отношением к своему делу и искренней любовью к детям. Таким образом, в педагогической практике на уроках часто применяются игровые технологии, т. к. они позволяют в естественной и непринужденной атмосфере формировать у обучающихся личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия [7].

Предмет «Основы безопасности и защиты Родины» направлен на стимуляцию мыслительных процессов, полноценное и всестороннее развитие учеников в контексте различных жизненных ситуаций, а также на формирование представлений о здоровом образе жизни. Достижимые обучающимися в рамках предмета образовательные результаты позволяют им успешно адаптироваться в социальной среде, а также стихийно проходить процесс социализации, при этом расширяя свои знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшего процесса жизнедеятельности. Игровые технологии способствуют не только лучшему усвоению теоретических знаний, но и формированию практических навыков, необходимых для безопасного поведения в различных ситуациях.

Внедрение игровых технологий в рамках внеурочной деятельности по ОБЗР позволяет преподавателям оценивать уровень усвоения материала и выявлять пробелы в знаниях обучающихся, что может служить основой для дальнейшего совершенствования учебных программ, способствует интеграции знаний из различных областей (экологии, биологии, географии), и помочь обучающимся формировать целостное представление о безопасности жизнедеятельности.

Игровые технологии представляют собой обширную группу приёмов и методов организации педагогического процесса. Они возникли ещё в начале XX в., именно тогда появилась идея об использовании иг-

* Работа выполнена под руководством Коробченко Т.С., старшего преподавателя кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ровых технологий в учебном процессе. Технологии берут своё начало ещё из древности, когда люди использовали игру, как способ передачи информации от старшего поколения к младшему [1, с. 54].

Игровая технология – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления [2].

Игра представляется как самостоятельная творческая деятельность субъекта, разворачиваемая согласно определенному сюжету и гармонично встроенная в систему отношений с другими субъектами. Наличие с одной стороны сюжета и с другой – реакции другого, наделяет игру свойством непредсказуемости, что придает ее участникам элемент азарта, новизны, значимости. Так, игра сохраняет свою актуальность в самых серьезных вопросах организации педагогического процесса [5].

Для применения игровых технологий при составлении занятия, педагогу необходимо опираться на структуру дидактической игры:

- педагогические и игровые цели;
- содержание;
- сюжет (сценарий);
- правила;
- средства;
- игровые действия;
- оценка;
- результат.

Все компоненты игры образуют единое целое, обеспечивая игровую суть учебного и внеучебного процесса. В отличие от обычных бытовых игр, педагогическая игровая технология обладает признаками чётко поставленной цели обучения, педагогическим результатом и характеризуется учебно-познавательной направленностью. Инструментальный подход к рассмотрению структуры игры помогает педагогу сконструировать игру практически на любом учебном материале и для любой категории учащихся.

Достижение познавательной активности обучающихся возможно через гармоничное сочетание учебного материала на уроках и внеурочных мероприятий по ОБЗР. Такой подход позволит обучающимся развивать свои интересы, расширять горизонты и способствовать формированию их познавательной активности и творческих способностей.

Сущность внеурочной работы по ОБЗР заключается в создании педагогических условий для личностного развития школьников, усвоения ими знаний, умений, моделей безопасного поведения на основе активной познавательной, исследовательской, практической деятельности [4].

Внеурочная деятельность по основам безопасности и защиты Родины направлена на:

- расширение мировоззрения учеников;
- развитие их творческих способностей, самостоятельности;
- совершенствование знаний, умений, приобретенных на уроках;
- воспитание любви и уважения к людям своего края, страны.

Использование игровых форм обучения во внеурочной деятельности по ОБЗР активизирует мыслительные процессы и повышает мотивацию к изучению предмета. В совокупности с другими педагогическими технологиями стимулирует эффективность и заинтересованность в изучении основ безопасности жизнедеятельности и формирует стремление к защите Родины. При организации внеурочной деятельности с применением игровых технологий, необходимо помнить, что обучающиеся должны развивать не только навыки, связанные с одним предметом, но и метадедукторные, так называемые «мягкие» навыки [3].

Применение игровых форм работы на уроках ОБЗР можно разделить на несколько тематик, а именно: сюжетные игры, ролевые игры и игры-соревнования.

Педагог может построить внеурочную деятельность с помощью педагогических технологий, например, дидактических игр, основываясь на любом материале, что позволит развивать принцип актив-

ности обучающихся в процессе внеурочных занятий, будет способствовать развитию критического мышления, самостоятельности. Также учитель может создать педагогические условия для личностного развития обучающихся и достижения ими планируемых образовательных результатов.


Методические рекомендации по применению игровых технологий во внеурочной деятельности включают:

1. *Учёт интересов и потребностей школьников*, реализацию принципа преемственности внеурочной деятельности с технологиями учебной работы и традиций воспитательной системы школы.
2. *Использование игрового обучения*, способствующего формированию творческого мышления, воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся.
3. *Разнообразие игровых приёмов и ситуаций*, сложность которых определяется многообразием форм игры, способов участия и алгоритмом её проведения.
4. *Освоение правил поведения и ролей социальных групп в игре*, рассмотрение возможностей групп и приобретение навыков совместной деятельности.
5. *Соблюдение требований ФГОС по применению игровых технологий во внеурочной деятельности*.

С учетом указанных методических рекомендаций, нами был разработан образовательный проект «Марафон БЕЗопасности» (табл.), при практической реализации которого, на базе МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 96 Дзержинского района Волгограда» в 7 «Г» классе нами было проведено внеурочное мероприятие по предмету ОБЗР с применением игровых технологий.

Таблица

Образовательный проект «Марафон БЕЗопасности»

Общие сведения об образовательном проекте	
Название проекта	Марафон БЕЗопасности
Логотип мероприятия	
Масштаб проекта	Внутришкольный, внутриклассный
Краткая информация об образовательном проекте	
Описание проблемы, решению/снижению которой посвящен проект. Актуальность с опорой на статистику, результаты (в %) и выводы изучения интересов и склонностей детей «Профиль»	<p>Понимание детьми базовой информации о чрезвычайной ситуации, развитие навыков действий при возникновении ЧС; формирование серьезного отношения к собственной жизни и к безопасности других людей; побуждение к соблюдению необходимых правил безопасности дома, на улице, на транспорте; развитие уверенности в себе, желание прийти на помощь людям; воспитание у учащихся потребности предвидеть возможные жизненные ситуации.</p> <p>При знакомстве с детьми, мы пришли к выводу, что им очень интересна дисциплина ОБЗР, и т. к. это один из профилей обучения, и нам бы хотелось в доступной форме объяснить одну из важнейших тем по дисциплине ОБЗР в игровой форме. Актуальность этого довольно высока, т. к. часто этой дисциплиной пренебрегают, и не дают информации в полной мере, либо дают недостаточно, объясняя материал, т. к. некоторые термины довольно сложные для детей 12–14 лет.</p>

Краткая информация об образовательном проекте	
Основная цель образовательного проекта	Формирование серьезного отношения к собственной жизни и к безопасности других людей; побуждение к соблюдению необходимых правил безопасности дома, на улице, на транспорте;
Перспектива развития и потенциал проекта	Проект можно реализовывать во всех классах, пользуясь принципами: соответствия возрасту и интересам ребенка, а также соответствия школьной программе.
Результаты образовательного проекта	
Планируемые мероприятия: порядок мероприятий, проведенных в рамках проекта с указанием их названий и формы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство и беседа с детьми на тему их интересов. 2. Совет с активом класса, мозговой штурм. 3. Представление классу вариантов мероприятия и выбор наиболее интересного посредством голосования. 4. Подготовка к мероприятию, распределение обязанностей. Домашнее задание. 5. Проведение мероприятия «Марафон БЕЗопасности». 6. Подведение итогов. Награждение. Рефлексия.
Задачи образовательного проекта (по количеству этапов проекта; мероприятия одного этапа решают одну задачу на пути к основной цели проекта)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучить интересы детей в 7-м классе. 2. Найти интересную тему с советом класса. 3. Голосование с целью выбора темы. 4. Распределить обязанности и включить в процесс детей всего класса. 5. Провести мероприятие. 6. Подвести итоги и получить обратную связь.
Ожидаемое количество участников мероприятий, вовлеченных в реализацию проекта	30 человек (4 судейская коллегия; 23 обучающиеся; 2 педагогический состав; 1 практикант)
Социальный эффект, эффект в образовательной организации	Ответственное отношение к собственной и общественной безопасности, ознакомление со службами, занимающимися наблюдением и ликвидацией последствий ЧС, знакомство с терминологией и правилами безопасности.
Обеспечение образовательного проекта	
Гранд-участники (напр.: известные гости, партнеры, внешние эксперты, спикеры и пр., в т.ч. профильные специалисты организации)	Совет старшеклассников МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 96 Дзержинского района Волгограда», руководитель школьного спортивного клуба, учитель ОБЗР.
База проведения проекта	Спортивный зал, учебная аудитория и кадетский класс.
Планируемое методическое оснащение	Для организаторов и педагогов в составе жюри, для участников.
Необходимые материально-технические средства, оборудование	Компьютер, проектор, раздаточный материал.

Реализация данного проекта в рамках внеурочной деятельности позволила повысить познавательную активность и интерес обучающихся к дисциплине ОБЗР.

Таким образом, игровые технологии становятся действенным инструментом практико-ориентированного обучения по предмету ОБЗР, они могут органично сочетаться с традиционными

заданиями и упражнениями, эффективно формировать практические умения и навыки безопасного поведения. При этом отметим необходимость правильного подбора игр и соблюдение методических рекомендаций по применению игровых технологий.

Литература

1. Алавидзе Т.А. Социальная психология в современном мире. М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. М.: Прогресс, 1988.
3. Зыбарев А.В. Игровые формы работы, применяемые на уроках ОБЖ в соответствии с требованиями ФГОС // Вестник науки. 2022. Т. 2. № 11(56). С. 74–79.
4. Казимиров Ю.Б., Лутенко В.Ф., Шипачева А.Д. Роль курса ОБЖ в гуманизации общего образования // Успехи современного естествознания. 2014. № 6. С. 25–29.
5. Тихоненков Н.И., Корниенко А.А. Игровая деятельность как средство формирования нравственных ценностей подростков // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2024. № 6(59). С. 66–69. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1735550697.pdf> (дата обращения: 05.01.2025).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 09.11.2024).
7. Щекина Е.Н. Система формирования у младших школьников универсальных учебных действий средствами игрового обучения // Опыт, проблемы и перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования: сб. науч. ст. и материал. III Международ. науч.-практич. конф.: в 2-х ч. / под ред. С.А. Герасимова и др. (г. Архангельск, 18 марта 2016 г.). Архангельск: КИРА, 2016. Т. 2. С. 34–37.

POLINA KOLESNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF PLAYING TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY OF THE PRINCIPLES OF SECURITY AND PROTECTION OF THE MOTHERLAND

The use of playing technologies in the extracurricular activity of the subject “The Principles of Security and Protection of the Motherland” in the educational institution as an effective means of improving the cognitive activity of students and development of their personal, regulative, cognitive and communicative universal learning activities is considered.

Key words: Principles of Security and Protection of the Motherland, playing technologies, extracurricular activity, cognitive activity, universal learning skills, skills of safe behaviour.

УДК 37.01:39

Р.С. МУРАДОВ
(muradovr@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФУНКЦИИ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ*

Раскрыта сущность народных художественных традиций, проявляющаяся в её функциях. Показана значимость народных художественных традиций в аспекте использования их в образовательном процессе начальной школы. Раскрыты функции народных художественных традиций.

Ключевые слова: функции, народные художественные традиции, образовательный процесс, начальная школа, правовое сознание.

В возникновении народных художественных традиций решающую роль сыграл труд обычных, специально не подготовленных к художественному творчеству людей, однако имеющих эстетическое чувство и потребность человека к восприятию окружающей действительности и творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя в процессе художественной деятельности.

Народные художественные традиции, в историческом плане развивались как система конкретных унаследованных от предыдущих поколений идей, взглядов, вкусов, образов действий, обычаев по созданию произведений художественного творчества. У каждого народа они имеют свою специфику, но по содержанию отражают общность – единство и целостность. Одним из показателей общности народных художественных традиций является наличие у них многообразия функций.

Сущность народных художественных традиций наиболее полно и ярко проявляется в её функциях. Функция (лат. function – исполнение) – обязанность, назначение, роль, круг деятельности.

Благодаря своей многогранности по содержанию и видовым проявлениям народные художественные традиции обладают большим эстетическим, этическим, технологическим, образовательным, коммуникативным и другим функциональным потенциалом. Специфика функций народных художественных традиций проявляется еще и в том, что они различаются отношениями между субъектом и объектом процесса реализации художественных традиций. Таким образом, мы хотим сказать, что существует множество функций народных художественных традиций, имеющих свое специфическое проявление для человека и общества в целом. Такое понимание функций народных художественных традиций создает ситуацию необходимости исследовать этот феномен с разных сторон, для того чтобы художественные традиции использовать в образовательном процессе начальной школы.

Однако рассмотренная нами научно-теоретическая литература, свидетельствует о том, что в рамках темы нашего исследования значимость народных художественных традиций в аспекте ее использования в образовательном процессе мало изучена. Мы не смогли найти методологию раскрытия функций народных художественных традиций. В связи с этим, мы исследуем педагогические условия использования народных художественных традиций на уроках технологии в начальных классах за справкой о методологии исследования функций, в подобных случаях, мы обратились к педагогическим источникам.

Например, педагогика, как научная дисциплина, чтобы показать свою сущность раскрывает следующие функции: общетеоретическую, прогностическую и практическую [1, с. 12]. Такой подход характерен всем наукам:

- общетеоретическая функция – состоит в теоретическом анализе закономерностей какого-либо процесса;
- прогностическая функция – заключается в обосновании предвидения развития педагогической реальности;

* Работа выполнена под руководством Широ С.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– практическая (преобразующая, прикладная) функция состоит в том, что на основе фундаментального знания совершенствуется практика, разрабатываются новые методы, средства, формы достижения поставленной цели [1, с. 12; 3, с. 93].

Однако, наш объект интереса, как мы уже упомянули об этом выше, обладает уникальной спецификой, и потому у народных художественных традиций своеобразные многогранные функции.

На основе изученных источников и обобщения существующих практик мы решили определить основные и специфические функции народных художественных традиций в аспекте их использования в образовательном процессе начальной школы и, в частности, на уроках технологии. Накопленную информацию мы решили представить в виде системы, куда входят кратко изложенные показатели основных функций народных художественных традиций (см. рис.).

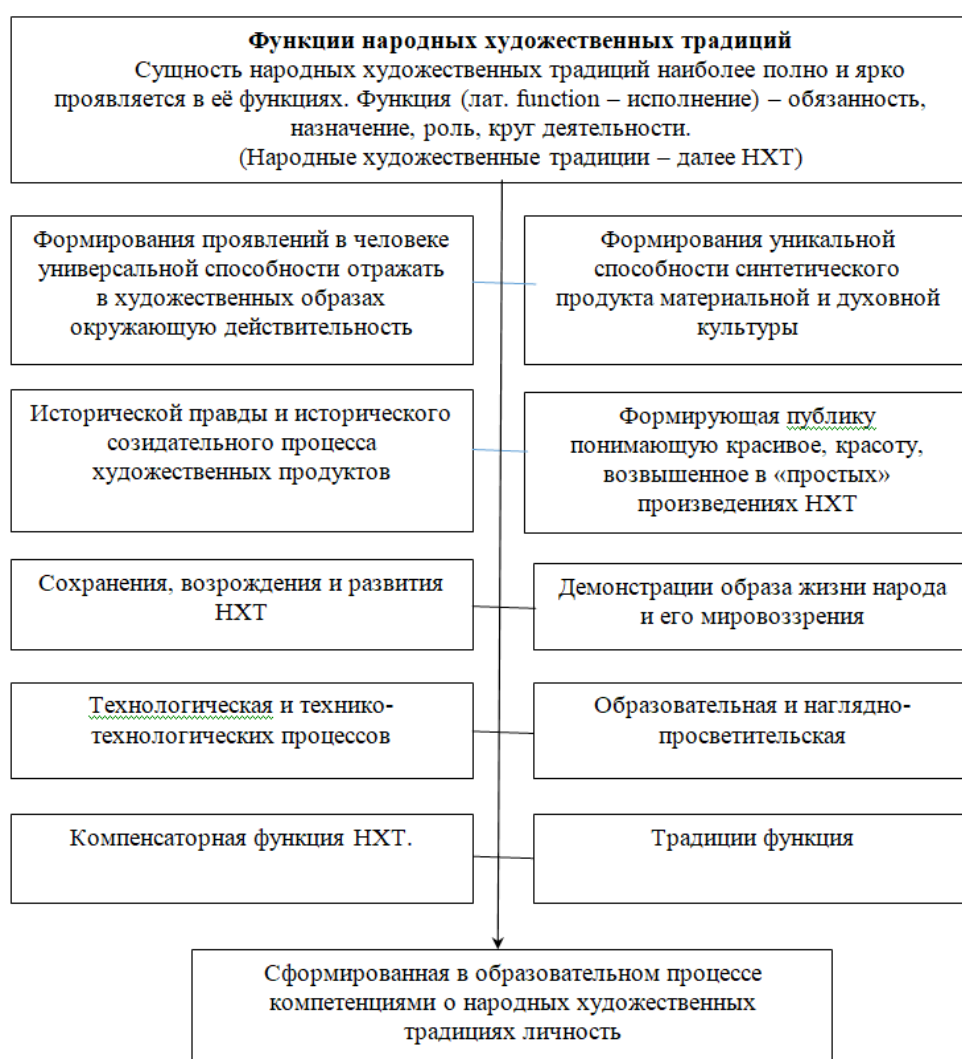


Рис. Функции народных художественных традиций в образовательном процессе начальной школы

Мы хотим сделать оговорку по рис. Здесь мы представили функции народных художественных традиций без акцента на их иерархию, т. к. они, по нашему мнению, являются исходными понятиями, раскрывающими сущность народных художественных традиций и равнозначны.

Рассмотрим кратко назначение, содержание, роль каждого компонента в рамках их функций, реализуемых в специально созданных педагогических условиях:

Функция формирования проявлений в человеке универсальной способности отражать в художественных образах окружающую действительность. Эта функция на основе многочисленных примеров, традиций воплощения окружающей действительности в художественных образах, вызывает у людей, увидевших результаты деятельности мастеров – мотивы: самим, попробовать реализовать присущие им от природы способности, на создание таких же продуктов творчества. В таком механизме восприятия продуктов творчества и их воссоздание и заключается смысл художественных традиций. Благодаря этой функции народных художественных традиций осуществляется одна из закономерностей культуры – обязательное осуществление унаследования от предыдущих поколений идей, взглядов, вкусов, образов действий, обычаев по созданию произведений художественного творчества, новым поколением мастеров своей эпохи. Знакомство учащихся начальных классов в образовательном процессе с народными художественными традициями позволит заложить базовые основы изучения и сохранения художественных традиций, а использование этих традиций способствует приобретению элементарных умений отражать воспринятое в художественных образах.

Функция формирования уникальной способности синтетического продукта материальной и духовной культуры. Ее роль на уроках технологии мы можем раскрыть, демонстрируя примеры многочисленных продуктов духовной и практической деятельности, созданных народными мастерами. В этих продуктах сохранен весь накопленный духовный и практический опыт, а значит результаты духовно-практической деятельности мастеров. Знакомя, учащихся с такими традициями на уроках технологии, мы сможем, сформировать у них элементарные понятия, такие как «национальные идеалы», «национальные ценности», «моральные принципы», «нравственные нормы и установки» и пр.

Функция исторической правды и исторического созидательного процесса художественных продуктов. Народные художественные традиции – это воплощенный духовно и материально древнейший пласт этического и художественно-эстетического наследия – это песни, сказки, танцы, зодчество, старинные предметы быта, костюмы, игрушки и мн. др. Такое наследие доступно каждому. С народными сказками мы знакомы с малолетства, песни и танцы мы слышим и видим часто на народных праздниках и по телевидению, в том числе и народный костюм. Многочисленные народные виды декоративно-прикладного искусства нас окружают в быту и в музеях, доказывая историческую правду их существования и сохранности традиций создания произведений народной художественной культуры. Кроме сказанного, продукты практической и духовной деятельности позволяют раскрыть учителю историческую правду созидательного процесса художественных продуктов и также рассказывать о людях, которые их создавали.

Согласно В.С. Воронову, народные художественные традиции показывают историческую правду великого внутреннего размаха и энергию воплощенного вещественного творчества. Он писал: «Приемы, навыки, методы и формы творчества безвестных художников-мастеров открывают высокие и совершенно своеобразные художественные направления, являясь исторической правдой и достоверностью» [2, с. 16].

Функция, формирующая публику, понимающую красивое, красоту, возвышенное в «простых» произведениях народного художественного творчества. Одна из задач начальной школы – это формирование у учащихся начальных классов эстетической культуры в свете требований ФГОС НОО [7] в целенаправленном образовательном процессе и, в частности, на уроках технологии. Формирование эстетической культуры у учащихся невозможно без развития их эстетического сознания, включающего в себя знания и понимание таких эстетических категорий, как «красивое», «красота», «изящное», «возвышенное», «трагическое» и «комическое» и т. д.

На основе имеющегося эстетического потенциала народного искусства, созданного на основе соблюдения специфических традиций, учитель имеет возможность на простых примерах объяснять, например, на примере русской народной игрушки (дымковской, каргопольской, вологодской и т. д.), в чем разница между понятиями «красивое» и «красота».

Воспринятые в детском возрасте понятия и умения ценить народные традиции формируют публику понимающую специфику народной художественной культуры, возбуждают мотивы поиска и сохранения народных художественных традиций, но и желание самому создавать художественные ценности.

В подтверждение сказанного выше хотим привести мысли Д.С. Лихачева: «Искусство, созданное народом, – это не только богатство, но и нравственная сила, которая помогает народу во всех тяжелых обстоятельствах, в которых он оказывался. Пока живо искусство, в народе всегда будут силы для нравственного самоочищения» [4, с. 27].

Функция сохранения, возрождения и развития народной художественной культуры. Воспринятая народная художественная культура и ее традиции в течение многих лет в образовательном процессе на уроках технологии развивает у учащихся, формирует у них представления и эстетические критерии оценки окружающей действительности. Учащиеся учатся видеть в обычных предметах быта, вышивке, в словесном творчестве народа нечто оригинальное, неповторимое, что позволяет им совместно с родителями начать коллекционировать произведения народного декоративно-прикладного искусства. Это может быть игрушки из разных материалов, посуда, сказки, песни, стихи, народные игры и т. д.

С целью сохранения, возрождения и развития народной художественной культуры есть возможность в классе или начальной школе совместно с родительской общественностью создать музей народных художественных традиций своей деревни, района, малой родины. Такой подход позволит учителю создать уникальные педагогические условия для использования народных художественных традиций в образовательном процессе. Чем ближе учащиеся будут контактировать с народными художественными традициями, тем последовательнее и успешнее они усвоят творческие традиции своего народа и тем конкретнее будут их стремления к возрождению и развитию художественных традиций.

Функция демонстрации образа жизни народа и его мировоззрения. Народную художественную культуру мы охарактеризовали, как совокупность специфических художественных произведений различных видов и жанров, созданных народом на основе его самобытных традиций, а также своеобразных видов и способов создания художественных образов. Также мы подчеркнули, что каждый народ, в силу сформированного веками мировоззрения, представления о духовности и нравственности, выработал только им присущие традиции художественного воплощения идеалов полезности, красоты в художественных образах, воплощенных в предметах быта.

Эстетика как наука считает, что в народных художественных традициях, в её продуктах представлена материально и духовно преобразующая деятельность людей, достигнутый ими уровень в овладении силами как внешней, так и собственной природы. Таким образом, в продуктах народного творчества отражаются не только традиции создания художественных продуктов, но и сами люди, их быт, виды деятельности, т. к. мы определили, что творчество народа было неотделимо от повседневной трудовой деятельности и быта.

По мнению исследователя народных художественных традиций В.С. Воронова, искусство, художественные традиции, рожденные народным коллективом – всегда гениальны, всегда сохраняют в себе огромную плодотворную и неумирающую энергию, воздействия на индивидуальность и всегда является ей примером величия и силы подлинного художественного творчества. «Оно всегда находится в неразрывной связи с бытом и отражает жизненный уклад народа» [2, с. 20–23].

Функция технологическая и технико-технологических процессов. Народная художественная культура и ее традиции – это уникальный материал, иллюстрирующий как технологичность, так и возможность показать технико-технологические процессы изготовления изделий народного творчества. Смысл технологичности заключается в том, что все процессы изготовления изделий народными мастерами очень просты, и доступны, каждому, кто хотел бы заняться тем или иным видом творчества. Таким образом, мы хотим сказать, что все секреты художественных традиций мастерства воспроизводимы и повторяемы. Например, в начальной школе по предмету «Литературное чтение» многократно вос-

производятся сказки и предания, – самое главное в этом процессе полная усвояемость материала учащимися. На основе секретов сочинения сказки учащиеся сочиняют свои варианты разных видов сказок.

Другой пример – на уроках технологии легко воспроизводятся приемы лепки русских народных игрушек. Учащиеся на уроках технологии усваивают приемы лепки, например, дымковской игрушки. А затем, усвоив приемы лепки, они могут усвоенные способы и приемы лепки использовать для создания собственных творческих работ, уже отражающих традиции своего народа.

О характеристике технологичности народных художественных традиций В.С. Воронов писал: «Богатство её создавалось путем постоянных повторений; медленное накапливание перефразировок, дополнений, поправок, изменений – незаметных и родственных вариаций и отпечатков художественного вкуса и мастерства – приводило к созданию крепких, выношенных, проверенных, кристаллизовавшихся форм. В нем нет руководящих индивидуальных имен, резких поворотов, стилистических революций» [2, с. 24–26]. Из сказанного следует, что народные художественные традиции – прекрасный пример демонстрации учащимся начальных классов понятий «технологичность» и «технологический процесс» на уроках технологии.

Функция образовательная и наглядно-просветительская. Выше мы сказали, что народная художественная традиция проявляет себя как процесс и результат деятельности творческого народа и выражает себя в духовных и предметных результатах. Существовая веками, они были в постоянном внимании народа и использовались в разных целях. Чаще всего для улучшения и украшения быта и труда; для воспитания подрастающего поколения; для передачи проверенных традиций из поколения в поколение и т. д. Мы тем самым хотим сказать, что народные художественные традиции, как сложное синтетическое явление, использовался народом в качестве образовательной и наглядно-просветительской функции.

Сегодня народные художественные традиции широко используются в образовательном процессе на всех уровнях общего образования, что соответствует требованиям ФГОС НОО и содержанию ФОП НОО [7]. Кроме того, следует отметить, что они вносят существенный вклад в формирование правового сознания младших школьников, ценностного отношения к праву в целом [Там же].

В общих положениях стандарта написано: «ФГОС НОО разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации, ориентирован на ознакомление обучающихся с доступными для них сторонами многообразного цивилизационного наследия России, на расширение представлений об историческом и социальном опыте разных поколений россиян, об основах общероссийской светской этики и духовно-нравственных культур народов Российской Федерации» [Там же, п. 3].

Компенсаторная функция народных художественных традиций. Слово «компенсаторная» происходит от слова «компенсация» (от лат. *compensare* уравнивать; возмещать). В нашем случае слово «компенсаторная» определяет возмещение, вознаграждение за совершенную художественно-эстетическую деятельность, прежде всего авторам, создавшим народные художественные традиции. Это вознаграждение заключается в том, что труды мастеров стали необходимыми и полезными для своего народа. Признание народом трудов своих мастеров, компенсирует им на некоторое время, затраты физических и морально-психологических сил, а также возможность «уйти» от существующих бытовых проблем, обрести психологический комфорт. Признание народом значимость результатов творчества также способствует у творцов появлению новых мотивов к созданию еще более изящных, возвышенных трудов.

С другой стороны, продукты деятельности мастеров, созданные на основе традиций компенсируют людям то, чего они сами не могли это увидеть или создать подобные эстетические ценности. Или же произведения народных художественных традиций в процессе их созерцания или употребления по назначению возмещают людям недостаточно развитые у них эстетические потребности, более совершенными знаниями и представлениями, что способствует формированию у людей новых представлений о красоте, красивом, полезном, удобном и т. д.

Компенсаторную функцию народных художественных традиций в начальных классах необходимо реализовывать в специально созданных педагогических условиях, предоставляющих ребенку «строительный материал» для создания собственной личности. «Она должна давать возможность каждому ребенку, развиваться в своем индивидуальном темпе», – считала М. Монтессори [6, с. 198].

Потому как дети приходят в школу без прочных знаний и умений, применение в образовательном процессе средств народных художественных традиций (сказки, прибаутки, народные игры, работа с природными материалами игры) способствует облегчению прохождения адаптационного периода в школе. Демонстрация на уроках технологии и изобразительного искусства ярких, броских видов народных игрушек, посуды, вышивок и т. д. формирует у учащихся познавательную активность и учебную мотивацию к предметно-практической деятельности на уроках и во внеурочное время.

Компенсаторная функция направлена на устранение у учащихся: отсутствия познавательных интересов к эстетическим проявлениям в жизни и народном искусстве; отсутствия увлеченности учащихся произведениями народного декоративно-прикладного искусства, песнями и танцами разных народов и т. д.; отсутствия связи эстетического переживания у учащихся начальных классов с потребностью в деятельности по созданию творческих работ на основе познания секретов народных художественных традиций.

При методически правильной реализации компенсаторной функции учитель имеет возможность, на основе использования народных художественных традиций создания эстетических предметов, компенсировать у учащихся отсутствие наличия эстетических знаний, позволяющих им рассуждать о красивом, прекрасном, безобразном. Компенсировать отсутствие у учащихся понимания образного языка народного искусства его видов и жанров, отсутствия наличия оценочных суждений о художественной культуре; отсутствия наличие эстетических убеждений и идеалов и др.

Функции традиции – поддержание преемственности трансляции достигнутых художественно-эстетических принципов, нравственных и правовых установок, символов, норм, ценностей, знаний, традиций воспитания, норм и правил жизни, опыта поколений и т. д.

Это также передача древнейшего пласта отечественного культурного наследия из поколения в поколение, учет художественного прошлого опыта поколений мастеров, а также адаптация и соответствующая интерпретация художественных традиций в новой культурной среде.

В начальной школе реализация функции традиции на уроках технологии позволяет сформировать у учащихся в теоретическом плане понимание того, что в народных художественных традициях закреплён накопленный веками опыт художественно-практической деятельности народа, через который формируются важнейшие национальные идеалы, моральные принципы и нравственные установки, а также регулируются социальные отношения в обществе.

Итак, мы в настоящей статье выявили функции народных художественных традиций в образовательном процессе начальной школы. Определили их назначение и роль на уроках технологии. Материал функций рассматривался нами еще и в аспекте подготовки учащихся начальных классов к непрерывному образованию.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика. М.: Юрайт-Издат, 2004.
2. Воронов В.С. О крестьянском искусстве. М.: Гос. изд-во, 1924.
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика Теория, методология, практика. М.: Флинта: Наука, 2003.
4. Лихачев Д.С. Русское искусство от древности до авангарда. СПб.: Искусство-СПб, 2009.
5. Народная художественная культура / под ред. Т.И. Баклановой, Е.Ю. Стрельцовой. М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2000.
6. Педагогическая психология / под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: Творческий центр Сфера, 2008.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 03.04.2025).
8. Широ С.В., Левковская Н.Г. Технология формирования правовой культуры учащихся начальных классов: моногр. Волгоград: Перемена, 2010.

RUSLAN MURADOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE FUNCTIONS OF FOLK ARTISTIC TRADITIONS IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF PRIMARY SCHOOL: LEGAL ASPECT**

The essence of folk artistic traditions, displaying in its functions, is revealed. The significance of folk artistic traditions in the aspect of their use in the educational process of primary school is demonstrated.

The functions of folk artistic traditions are revealed.

Key words: *functions, folk artistic traditions, educational process, primary school, legal awareness.*

УДК 372.8/373.3

А.Ю. НАЗАРЕНКО

(aleksandrleonova29359@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ*

Изучение малых фольклорных жанров в начальной школе имеет обучающее, развивающее, воспитывающее значение. Анализ учебников по литературному чтению УМК «Школа России» позволил сделать выводы о разнообразии методики изучения малых фольклорных жанров, необходимости введения проектной деятельности. В контексте изучения фольклора проекты позволяют младшим школьникам творчески осваивать материал через создание книжечек-малышек, аудиоальбома и инсценировки. Экспериментальная работа подтвердила эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: малые фольклорные жанры, методы и приёмы изучения малых фольклорных жанров, проектная деятельность, эксперимент, подтверждение предложенной методики.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в начальной школе недостаточно реализуется образовательный, воспитывающий, развивающий потенциал малых фольклорных жанров. Данный потенциал очевиден; т. к. содержание малых фольклорных жанров учат речевой точности, конкретности, эмоциональности. Также содержательное наполнение пословиц и поговорок воспитывает нравственные качества, бережное отношение к членам семьи, любовь к Родине.

Продуктивным может стать использование проектной деятельности при изучении пословиц, поговорок, загадок, скороговорок. Теоретической основой стали работы В.П. Аникина (включающие определения и классификацию малых фольклорных жанров) [1], Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина (рассматривающие определение и исследования проектного метода) [10], Д. Дьюи [5] и других учёных. Согласно мнению Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной, проектная деятельность – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, завершающуюся созданием реального практического результата» [10, с. 26].

Цель нашего исследования заключалась в разработке и апробации методики организации проектной деятельности при изучении малых фольклорных жанров на уроках литературного чтения.

Для достижения поставленной цели были последовательно решены следующие задачи: 1) проанализировать теоретические основы изучения малых фольклорных жанров в начальной школе; 2) рассмотреть методические подходы к организации проектной деятельности на уроках литературного чтения; 3) разработать систему проектных заданий, направленных на активное вовлечение учащихся в процесс изучения фольклора; 4) осуществить экспериментальную проверку эффективности предложенной методики.

В круг детского чтения произведения устного народного творчества вошли благодаря стараниям А.Н. Афанасьева, В.И. Даля, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, а также других учёных и общественных деятелей XIX в. В XX в. учёные включили отдельные произведения в область детского фольклора, среди них – О.И. Капица [7], Г.С. Виноградов [2], Т.Д. Полозова [11], Н.П. Колпакова, И.В. Карнаухова и др. К малым фольклорным жанрам относят пословицы, поговорки, скороговорки, небылицы, загадки, считалки, потешки. Каждый жанр обладает индивидуальными свойствами, связанными с различным объёмом, со специфическими структурными особенностями, характером проявления образной основы; специфика каждого жанра раскрывается через ритм в скороговорках, метафоричность – в загадках, метафоричность и нравоучительный контекст в пословицах [4]. Особенности, охарактеризованные учёными, очень важны при рассмотрении их в школе.

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

Также каждый названный жанр имеет определённую функцию. Так, например, скороговорки тренируют дикцию, загадки развивают логическое мышление, а пословицы и поговорки служат для передачи нравственных норм. Небылицы учат отличать реальное от вымышленного, в то время как потешки и песенки облегчают взаимодействие взрослого и ребёнка через игровые ритуалы. Одной из общих особенностей малых форм фольклора является отсутствие конкретного автора в традиционном понимании; также с помощью названных произведений передаются эмоции, оценка действительности. И все эти названные характеристики необходимо преподнести учащимся. Недостаточность изучения в начальной школе малых жанров фольклора заставила нас проанализировать специальную теоретическую литературу, где нами выделены и охарактеризованы виды проектов для начальной школы. Среди данных проектов рассмотрены следующие: 1) творческие, заключающиеся в создании иллюстрированных сборников; 2) игровые, подразумевающие создание фольклорного театра; 3) исследовательские, предполагающие сравнение жанров; 4) практико-ориентированные, нацеливающие на создание аудиофильма. Также выделены проекты, подходящие для изучения малых фольклорных жанров; среди них: 1) мини-проекты по составлению загадок (1 класс); 2) тематические книжки-малышки с пословицами (2 класс); 3) межпредметные проекты (3–4 классы). Как видим, мини-проекты возможно вводить в первом классе. Тематические книжки-малышки с введением пословиц и поговорок возможно актуализировать во втором классе. Третьеклассникам могут быть доступны межпредметные проекты. Содержание проектов должно учитывать индивидуальные и возрастные особенности школьников.

На основе анализа УМК «Школа России» по литературному чтению было выявлено, что в начальной школе на уроках литературного чтения изучаются малые фольклорные жанры. Так, в первом классе дети знакомятся с малыми жанрами через простые задания: составление загадок по образцу, чтение потешек с жестами, подбор пословиц к сказкам [3, 9]. В УМК «Школа России» (Л.Ф. Климанова) проектные задания для первоклассников строятся по чётким алгоритмам, например: «Прочитай загадку, найди ключевые слова, нарисуй отгадку» [8, с. 36]. Также анализ программы и учебников показал, что предполагаются следующие методы изучения малых фольклорных жанров: выразительное чтение, лексический анализ, сопоставление высказываний с иллюстрациями, ролевые игры [10, 12].

После изучения теоретических исследований о малых фольклорных жанрах, о методе проектной деятельности и разновидностях проектов был проведён эксперимент. Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня знаний), формирующий (реализация проектов) и контрольный (оценка эффективности). В исследовании участвовали 24 второклассника. На констатирующем этапе использовались тестовые задания на распознавание жанров (пословицы, загадки, скороговорки), анализ их функций и создание собственных примеров. Результаты выявили, что 50% учащихся путали поговорки с пословицами, а 34% не могли отличить потешку от небылицы. Первый этап экспериментального исследования показал, что школьники недостаточно хорошо знают особенности малых фольклорных жанров, плохо ориентируются в их определении.

Недостаточные знания нацелили на использование эффективного метода, каким является метод проектов. Проектная деятельность достаточно распространена в современной школе, на что указывают работы многих авторов, в том числе – исследования студентов нашего вуза [6]. В ходе эксперимента были реализованы три проекта. Первый проект – создание книжки-малышки – включал сбор и классификацию малых фольклорных жанров (пословицы и поговорки по темам, например, «Природа», «Труд», «Дружба»). Ученики сами создавали книжки: вырезали, вписывали текст, оформляли иллюстрациями, что способствовало творческому осмыслению материала. Второй проект – фольклорный театр – предполагал инсценировку потешек и небылиц. Дети распределяли роли, готовили костюмы и декорации, что развивало их эмоциональную отзывчивость и навыки сотрудничества. Третий проект – аудиофильм – был направлен на отработку дикции через запись скороговорок и потешек. Учащиеся записывали свои выступления, анализировали их и улучшали произношение. Эти проекты позволили комплексно подойти к изучению фольклора, сочетая теорию с практикой.

Нами установлено, что наиболее эффективно данное использование будет проходить в 3–4 классах. Программа 3–4 классов делает акцент на крупных жанрах (сказки, былины), поэтому проекты помогают поддерживать интерес к малым формам. В этом возрасте дети проявляют достаточную самостоятельность. Таким образом, проектный метод является наиболее эффективным способом изучения малых фольклорных жанров в начальной школе. Контрольный этап показал рост высокого уровня знаний с 34% до 67%, что подтвердило эффективность методики.

Данное исследование, касающееся использования проектной деятельности при изучении малых фольклорных жанров в начальной школе, является интересным и перспективным. Ученики любого класса с большим вниманием вчитываются в содержание пословиц, поговорок, с удовольствием заучивают потешки и скороговорки. Народная мудрость учит детей, развивает их мыслительные способности.

Литература

1. Аникин В.П. Русское устное народное творчество. М.: Высшая школа, 1987.
2. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 2009.
3. Горещкий В.Г., Кирюшкин В.А. Азбука. 1 класс: учебник: в 2 ч. М.: Просвещение, 2021.
4. Гусев В.Е. Эстетика фольклора. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1967.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. Берлин: Госиздат, 1922.
6. Игнатова А.Д. Проектная деятельность подростков на уроках географии как средство развития метапредметных результатов // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2025. № 2(61). С. 133–138. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745446634.pdf> (дата обращения: 05.05.2025).
7. Капица О.И. Детский фольклор: песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. Л.: Прибой, 1928.
8. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. 1–4 классы. М.: Просвещение, 2021.
9. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М.: Просвещение, 1987.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002.
11. Полозова Т.Д. Русская литература для детей. М.: Академия, 1997.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). М., 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 01.07.2025).

ALEKSANRDA NAZARENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY IN THE PROCESS OF STUDYING THE SMALL FOLKLORE GENRES BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The study of small folklore genres in primary school has learning, developing and educational significance. The analysis of textbooks of Literature Reading of teaching and methodological complex "School of Russia" allowed to conclude about the variety of teaching methods of small folklore genres and the necessity of inclusion of project activity. In the context of studying the folklore the projects allow the younger schoolchildren to master creatively the material by making small books, audio album and staging. The experimental work substantiated the efficiency of the suggested methodology.

Key words: *small folklore genres, methods and techniques of studying small folklore genres, project activity, experiment, proof of suggested methodology.*

УДК 372.881.111.1

Д.А. САЛИМЬЯНОВА
(diana.salimyanova20@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ*

Проведено исследование применения квест-технологий в обучении говорению на среднем этапе изучения английского языка. Дается определение квест-технологий как интерактивного метода обучения, влияющего на мотивацию школьников. Выявляется значимость квестов для формирования коммуникативных компетенций и повышения вовлеченности учащихся в учебный процесс. Оценивается наличие квест-технологий в учебнике Spotlight, рассматриваются примеры заданий и их соответствие квест-формату.

Ключевые слова: *квест-технологии, образование, технологии, дидактический материал, преподавание английского языка.*

Актуальность исследования подтверждается растущим интересом к интерактивным формам обучения, которые способствуют развитию коммуникативных навыков у учащихся. Кроме того, применение данного метода отвечает требованиям современного образования, ориентированного на активное вовлечение школьников в процесс обучения и формирование ключевых компетенций. Исследования в данной области помогут определить перспективу их использования в обучении говорению школьников на среднем этапе обучения, чтобы в дальнейшем отследить закономерности их эффективного внедрения.

Цель исследования заключается в рассмотрении образовательной квест-технологии, применяемой в процессе преподавания английского языка на среднем этапе обучения говорению.

Объект исследования: обучение иноязычному говорению на среднем этапе.

Предмет исследования: использование квест-технологий при обучении устно-речевому общению в контексте преподавания английского языка.

Задачи исследования:

- уточнить сущность квест-технологий;
- обосновать оценку значимости квест-технологий и их воздействия на процесс обучения подрастающего поколения говорению на английском языке;
- провести анализ раздела учебника Spotlight [1] за 8-й класс на наличие квест-технологий в обучении говорению.

Методы исследования:

- анализ литературы для выявления ключевых компонентов и характеристик квест-технологий;
- интерпретация полученных данных и выводов из существующих исследований для понимания того, как квест-технологии влияют на развитие умений говорения школьников на среднем этапе обучения;
- контент-анализ заданий по выбранной теме в учебнике Spotlight.

Основой для данного исследования послужили труды таких авторов, как: И.А. Бредихина, И.Д. Гальскова, И.А. Жукова, Е.А. Игумнова, С.А. Осяк, А.Ф. Педченко и др. [2, 3, 5].

Научная новизна: оценка существующих учебных материалов, в частности, учебника Spotlight, на соответствие данному подходу, чтобы в перспективе предложить модель квеста, интегрированной в одну из тем.

Основная часть:

В условиях перехода к информационному веку происходит трансформация образовательного процесса, обусловленная изменением портрета обучающихся. Традиционных методов преподавания становится недостаточно для формирования необходимого уровня мотивации, что ведет к необходимости

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

дополнительной работы над переходом от внешней мотивации к внутренней. Важность личной инициативы как фактора эффективности обучения подчеркивает актуальность современных образовательных стандартов.

В основе ФГОСов второго и третьего поколения лежит системно-деятельностный подход [8, 9]. Данный подход акцентирует внимание на активной роли учащихся в образовательном процессе. Для этого педагогу следует организовать процесс обучения путем овладения новыми знаниями в результате самостоятельного поиска, что ведет к формированию потребности обучающихся в творческом осмыслении учебного материала [10].

В рамках этого подхода школьники становятся не просто пассивными участниками, а активными исследователями, которые самостоятельно формулируют вопросы, ищут ответы, анализируют информацию и оценивают результаты своей работы. Они должны стать обладателями определенных компетенций – УУД (универсальных учебных действий), которые имеют свое выражение в метапредметных (коммуникативных, регулятивных и познавательных) результатах процесса обучения.

Переход от «знаниевого» подхода означает и смену роли учителя. Он более не просто передает знания. Он помогает и советует, направляя учеников в их самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а также применяет различные формы организации учебной деятельности, такие как групповые проекты, обсуждения и исследовательские задания.

Современной методикой преподавания, которая, на наш взгляд, готова ответить требованиям (ФГОС) [8, 9], являются квест-технологии, относящиеся к интерактивным методам обучения.

В переводе одна из дефиниций слова “quest” – проба получить или сделать что-то сложное.

Впервые в педагогическую практику квест был введен профессором государственного университета Сан-Диего Берни Доджем. Квестом он затем назвал сайт, содержащий конкретное проблемное задание и между тем предполагающий самостоятельный поиск в сети Интернет. Расширил понимание Томас Марч, работающий в сфере когнитивной психологии, который определил квест как учебную структуру, имеющую в составе аутентичную задачу, имеющую тесную связь с мотивацией обучающихся к исследованию проблемы, которая не подразумевает одно правильное решение, развивающую способность как к самостоятельной поисковой активности, так и умение работать в группе в процессе решения [3].

В рамках исследования квест-технологии определяются нами как реальное по режиму проведения интерактивное приключение, в котором участники совместно решают задачи, продвигаясь внутри какой-либо роли по сюжету. Целью такого взаимодействия является достижение значимого результата, в ходе которого школьники становятся активными участниками образовательного процесса, рефлексировав свой опыт. (Материалы по классификации квестов были обобщены Г.А. Стародубовой и Е.В. Косолаповой [7]).

Нами была определена высокая значимость квест-технологий в контексте обучения говорению школьников на среднем этапе. В книге «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» установлены важнейшие условия успешного порождения речи: наличие мотива, ситуативность и личностная ориентированность [6]. Реализация данных условий проявляется в их тесном взаимовлиянии. Мотив речи исходит из ситуации. Ситуация в данном случае должна рассматриваться не как совокупность обстоятельств, заданных извне, а как «динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности» [4].

Квест-технологии отвечают всем условиям, имея свою специфику в этом соответствии.

При создании задания, ориентированного на решение проблемной ситуации, происходит стимулирование познавательной активности участников. Проблемная ситуация представляет собой когнитивный вызов, который требует от школьников мобилизации интеллектуальных ресурсов и поиска новых знаний и подходов к её разрешению. Использование ролевых элементов и дискуссионных заданий

в рамках этой проблемы способствует развитию навыков говорения, т. к. ученикам необходимо активно взаимодействовать друг с другом, обсуждая варианты решения.

Конкретная задача, заданная в условиях квеста, способствует выходу участников из зоны комфорта и активизирует эмоциональную вовлеченность. Этот отклик, вызванный необходимостью решения нестандартной задачи, а также необходимость интенсивного размышления может привести к более глубокому погружению в процесс и повышению степени усвоения материала. Учащиеся применяют речь на иностранном языке для обмена мнениями и аргументации своих решений.

Кроме того, личностную ориентированность квест-технологий обеспечивает индивидуализация обучения, когда каждый участник имеет возможность погрузиться в сценарий квеста через призму своих личных интересов и опыта.

Проанализировав Module 2 в учебнике Spotlight 8 [1], мы выяснили, что квест-технологии обучения говорению в теме отсутствуют.

Приведем примеры некоторых заданий:

1. Think! Do you agree that cooking for their children is a good way for mothers to show them their love?

Это упражнение акцентирует внимание на размышлении, за которым следует обмен мнениями. Здесь отсутствует элемент совместного решения проблемы или ситуации, требующей глубокого взаимодействия между учащимися. Нет вызова, который побуждал бы учащихся искать новое знание или решать задачу в команде.

2. Work in pairs. You're wearing something new. Your friend comments on it. Act out your dialogue.

Хотя такое распределение по ролям способствует взаимодействию, оно большей частью остается в рамках диалога по скрипту и не побуждает учащихся исследовать сложную задачу или ситуацию.

3. Think of the last time you/ your family ate out. Use phrases from Ex. 7b to describe your visit there to your partner.

Момент взаимодействия есть, однако он ограничен обменом рассказами без решения совместной проблемы или выполнения определенной задачи. Для улучшения задания можно было бы добавить комментирование, обсуждение разных точек зрения на ужин или создание некой «квестовой» ситуации, где ученики должны прийти к общему мнению о том, каким образом можно улучшить опыт посещения ресторана или справиться с возникшими сложностями во время посещения. Это могло бы сделать взаимодействие более игровым и интерактивным.

Обобщая, в этих заданиях отсутствует динамичный сюжет, который сопровождает квест. Участники не сталкиваются с проблемами или ситуациями, требующими глубокого анализа и коллективного обсуждения. Все упражнения представляют собой фиксированные сценарии, что приводит к формализму в обучении и снижает уровень вовлеченности учащихся. Вместо возможности исследовать и находить новые пути решения, учащиеся ограничены заранее заданными рамками, что негативно сказывается на их мотивации и способности к креативному мышлению.

Рефлексивный аспект, который является важной частью квест-технологий, не реализован в предложенных упражнениях. Учащиеся не получают возможности для глубокого анализа собственного опыта, переосмысления, обсуждения результатов совместной деятельности и поиска путей улучшения своих навыков.

В результате, пары и группы не становятся реальными командами, работающими над общими целями, что является одним из важных аспектов квест-технологии.

Подводя итоги, обучение говорению, в основном, сводилось к выполнению следующих типов задач: работа в паре при обсуждении и составлении диалогов, ответы на вопросы, составление развернутых высказываний. Поэтому в дальнейшем мы планируем разработать квест для 8-го класса по обучению говорению на базе этого модуля.

Таким образом, квест-технологии могут стать полезным инструментом в руках педагогов, повысить эффективность процесса обучения и мотивацию учащихся к изучению иностранного языка; улучшить навыки коммуникации при обучении иноязычному устно-речевому общению.

Литература

1. Английский язык. 8 класс / [Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс]. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012.
2. Жукова Н.А. Практический курс методики обучения иностранному языку. Барнаул: АлтГПУ, 2020.
3. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 313.
4. Наumenко И.В. Ситуативность как один из главных принципов обучения говорению на иностранном языке // Сибирский торгово-экономический журнал. 2008. № 7. С. 105–108.
5. Педченко А.Ф., Артемьева А.Н. Квест-технология в образовательном учреждении. Новосибирск: СГУГиТ, 2022.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
7. Стародубова Г.А., Косолапова Е.В. Квест как средство организации контроля и проверки знаний студентов в сфере медийно-информационной грамотности и информационной культуры // Вестник Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. 2020. № 50. С. 197–210.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 17.12.2010 № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 29.04.2025).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 29.04.2025).
10. Хемракулыев Б.Х., Юлдашев Т. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическая теория и практика: сохраняя прошлое, создаём будущее: материалы II Междунар. науч.-практич. конф. (г. Астрахань, 24 июня 2019 г.). Астрахань: Издат. дом «Астраханский университет», 2019. С. 101–105.

DIANA SALIMYANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF QUEST TECHNOLOGIES IN THE TEACHING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING AT THE MIDDLE STAGE

The study of use of quest technologies in teaching speaking at the middle stage of studying English is conducted. There is given the definition of quest technology as an interactive teaching method having influence on the motivation of schoolchildren.

The significance of quests for the development of communicative competencies and the raise of students' involvement in the educational process is revealed. The presence of quest technologies in the textbook of Spotlight is evaluated. The examples of tasks and their correspondence to quest format are considered.

Key words: *quest technologies, education, technology, didactic material, teaching English.*

УДК 372.8/373.3

Г.С. СКАЧКОВА

(skachkovagalina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассмотрены особенности пейзажной лирики. Сделаны выводы по представлению её в программе и учебниках по литературному чтению образовательной системы «Школа России». В целях совершенствования процесса изучения поэзии о природе в начальной школе предложен комплекс заданий, определена последовательность включения их в систему уроков по литературному чтению.

Ключевые слова: пейзажная лирика, особенности пейзажной лирики, трудности восприятия младшими школьниками, методы изучения, восприятие природы, эмоциональное развитие.

Изучение пейзажной лирики в начальной школе представляет собой важный аспект литературного образования, который создаёт оптимальные условия не только для развития читательских навыков, но и формирования эмоциональной отзывчивости учащихся, интереса к чтению, способности чувствовать и осмысливать окружающий мир, осознавать идейно-эстетическую глубину, выраженную в специфической форме лирического монолога.

Актуальность нашего исследования состоит в противоречии между важностью изучения пейзажной лирики для развития у младших школьников любви к поэзии, понимания выразительных средств языка, чувств и переживаний лирического героя и содержанием методики её освоения.

В процессе *анализа литературоведческих работ*, связанных с пейзажной лирикой (Г.Л. Абрамович [1], Ф.М. Головенченко [3], И.А. Щирова [7] и др.), выделены:

- *основные особенности пейзажной лирики*: образность, эмоциональность, абстрактность представления идей, способность раскрывать красоту природы, восхищаться ею, передавать чувства, эмоции, душевное состояние лирического героя, служить средством развития духовно-нравственных качеств;
- *мотивы пейзажной лирики*: описание времён года, любовь к Родине, к родному краю, неотделимость природы и человека.

С особенностями пейзажной лирики связаны трудности восприятия её учащимися, определяемые недостатком жизненного опыта, развития абстрактного мышления; ограниченным словарным запасом; неспособностью до конца понять переживания лирического героя, поэтические образы.

Важности специальной работы по изучению пейзажной лирики младшими школьниками посвящены *методические исследования* В.В. Бардаковой [2], М.Р. Львова [5] и др., позволившие:

- уточнить специфику уроков литературного чтения в начальной школе и место в них пейзажной лирики;
- определить задачи изучения лирики о природе;
- рассмотреть условия успешной интерпретации поэтического произведения как когнитивной целенаправленной деятельности читателя, включающие жизненные представления, близкие авторским; внимание к переживаниям героев, их настроению и чувствам; способность к творческому воображению, воссозданию поэтических образов;
- выделить трудности восприятия лирики о природе младшими школьниками;
- отметить требования к организации уроков по изучению пейзажной лирики: экскурсии в мир природы, репродукции картин, музыкальные произведения; фильмы, способствующие обогащению учащихся жизненными впечатлениями; выбор биографического материала о поэте;
- охарактеризовать этапы изучения пейзажной лирики;

* Работа выполнена под руководством Ракиной С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– обозначить цели уроков, посвященных изучению поэзии о природе, на которых предполагается формирование интереса к лирическим произведениям; эстетического понимания поэзии; нравственных качеств в отношении к друзьям, семье, Родине и другим аспектам жизни; умений слушать и воспринимать лирику с акцентом на эмоции и чувства; соотносить и сравнивать поэтические тексты с музыкальными произведениями и др.

В целях выявления особенностей представления материала по изучению пейзажной лирики в начальной школе нами проанализированы программа и учебники образовательной системы «Школа России» [4, 6]. В результате проведенного анализа определен круг детского чтения в рамках пейзажной лирики, выделены особенности, литературоведческие термины, умения, которыми должны обладать учащиеся в процессе её восприятия. Анализ учебников по литературному чтению показал, что основное внимание при изучении пейзажной лирики уделяется определению художественных средств, выявлению настроения, которое создаёт стихотворение у читателя, и выраженных в нём чувств автора; выразительному чтению с указанием особенностей интонации. Что касается использования новых технологий, интерактивных методов, творческих заданий, то такие виды работы при освоении младшими школьниками лирики о природе в учебниках практически отсутствуют.

В рамках совершенствования работы по изучению пейзажной лирики в начальной школе нами составлен комплекс заданий в системе уроков литературного чтения, который апробировался в период педагогической практики. Такую работу рекомендуем проводить с учётом последовательного включения в неё следующих этапов:

1. Подготовка к восприятию произведений пейзажной лирики.

На данном этапе целесообразно использовать такие виды работы, которые помогут глубже понять и прочувствовать поэзию. Среди них, например, *изучение биографии поэта*, включающее подбор информации о его жизни и творчестве, рассказ об эпохе, в которую он жил; о личных переживаниях, которые могли отразиться в его творчестве; о ключевых событиях, которые могли повлиять на его восприятие природы и создание пейзажной лирики. Например, определяющей для творчества А.С. Пушкина является *южная ссылка* (1820–1824 гг.). Одной из ключевых тем, затрагиваемых поэтом в стихах этого периода, является природа. А.С. Пушкин воспевае красоту южных ландшафтов, описывает их величие и вдохновляется ими. В его стихах часто встречаются образы моря, солнца, гор и цветов, которые символизируют жизнь и гармонию. Чтобы предоставить эту информацию учащимся, учитель может использовать видео, отбирая те фрагменты, которые соответствуют теме урока.

Целесообразно применение на этом этапе *беседы о природе*, в ходе которой обсуждаются вопросы значения природы в жизни человека и в поэзии, в частности, как природа влияет на настроение, чувства и мысли поэта. Разговор может быть конкретизирован в аспекте рассмотрения особенностей времен года, изменений в природе, которые связаны с эмоциональным состоянием человека.

Эффективным средством погружения в пейзажную лирику является *проведение экскурсий*. Это могут быть экскурсии в парк, лес, к воде или другие живописные места. Соприкосновение с природой поможет почувствовать атмосферу, которую описывает поэт, понять яркие образы стихотворения, привлечь ассоциации. Например, при изучении стихотворения К.Д. Бальмонта «Осень» [4, с. 61] можно пойти в ближайший парк и понаблюдать за изменениями природы в это время года: обратить внимание на осеннее небо, деревья, перелётных птиц, спросить, какие звуки осени они слышат. Всё это подготовит к восприятию стихотворения. Можно предложить учащимся написать небольшое *сочинение* о том, какое время года им ближе всего и почему, какие чувства и воспоминания оно вызывает, как природа меняется в это время. К примеру, сочинение на тему «Почему я люблю осень». При этом нужно поощрять эмоциональность, использование образного языка.

2. Первичное восприятие произведения. Приёмами его являются чтение текста учителем (или мастерами слова); чтение подготовленных отрывков учениками; чтение под музыкальное сопровождение. При восприятии стихотворения А.С. Пушкина «Вот север, тучи нагоня...» [Там же, с. 144] нами рекомендуется использование подходящей по настроению музыки

П.И. Чайковского из цикла «Времена года» «Зима», где мелодия передаёт лёгкость и в то же время утончённую глубину, что соответствует образу зимы как волшебной силы. Композиция сочетает в себе наполненный светом настрой, соответствующий описываемому в стихотворении.

3. *Проверка впечатлений* может сопровождаться беседой-размышлением, для которой, например, при изучении стихотворения С.А. Есенина «Берёза» [4, с. 143] можно задать следующие вопросы: *Понравилось ли это стихотворение? Почему? Какую мелодию вы слышите в этом стихотворении? Какое чувство, настроение создал поэт? Когда у вас возникает похожее настроение?*

4. *Анализ лирического произведения о природе.* После прочтения стихотворения Ф.И. Тютчева «Чародейкою зимою...» [Там же, с. 141] даются вопросы, нацеливающие учащихся на понимание роли выразительных средств в описании образов стихотворения, формирующие умения видеть красоту родной природы; выделять художественные приёмы её изображения, рождающиеся в процессе чтения; понимать чувства, настроение автора, читать текст выразительно с учётом познанного в процессе анализа, ответов на эти вопросы. Это могут быть такие вопросы: *Найдите и прочитайте в тексте, как автор называет зиму? Как вы понимаете, кого автор назвал чародейкой? Какие же еще признаки волшебства есть в стихотворении? Найдите и подчеркните их, потом зачитайте. Для чего автор так часто использует слова, которые можно соотносить с волшебством? Есть ли разница в значениях слов «околдован» и «заколдован»? Если есть, то какая? Можно ли заменить слова «окован», «опутан» на слова «закован», «запутан»? Почему? Как автор относится к этому лесу? К какому слову, близкому по значению, можно отнести слово чародейка? Кто такой чародей, волшебник? Что он может? Почему зима предстала волшебницей? опишите действия чародейки-зимы. Как вы себе представляете заколдованный лес?*

Эффективным средством создания красочных образных представлений на основе прочитанного произведения о природе является прием *иллюстрирования*. Например, после чтения во втором классе стихотворения С.А. Есенина «Берёза» [Там же, с. 143] рекомендуем показать учащимся иллюстрацию березовой рощи, попросить описать, что видят они на картине и как это связано со стихотворением (см. репродукции картин И.И. Левитана, А.И. Куинджи, И.И. Шишкина и др.). Или в процессе использования игры «Художники», когда учащиеся представляют себя художниками и рассказывают, что изобразят на своей картине, как, какие краски будут использовать, например, для иллюстрирования стихотворения С.А. Есенина «Берёза».

Уместным при анализе поэзии о природе считаем *использование музыкального иллюстрирования*. После прослушивания музыкального произведения младшие школьники определяют, можно ли его считать иллюстрацией к данному лирическому стихотворению и доказывают свою точку зрения. Например, при изучении стихотворений, описывающих разные времена года, целесообразно предложить для прослушивания фортепьянный цикл П.И. Чайковского «Времена года». В процессе чтения стихотворения А.Н. Майкова «Голубенький, чистый...» учащиеся слушают пьесу из этого цикла «Апрель. Подснежники», где композитор чутко передаёт весеннее настроение, волнение при созерцании расцветающей природы, радость.

5. *Подготовка к выразительному чтению.* Например, при работе со стихотворением К.Д. Бальмонта «Осень» [Там же, с. 61] учащиеся усваивают использование при чтении этого стихотворения пауз, логического ударения, темпа, интонации. При этом учитель нацеливает на медленное чтение с хорошим проговариванием всех звуков, на стремление в ходе чтения воспроизводить изображённые поэтом картины осени, которая представляется живым существом.

6. *Творческая деятельность* при изучении пейзажной лирики представляет важный аспект уроков литературного чтения в начальной школе, который способствует развитию у младших школьников креативного мышления и умения работать с текстом. В частности, рисование на основе стихотворений отражает творческое восприятие прочитанного, передаёт содержание конкретного эпизода, улавливает движение поэтической мысли. При изучении стихотворения С.А. Есенина «Поет зима – аукает» [Там же, с. 142] в качестве творческого задания предлагаем учащимся нарисовать иллюстра-

цию, изобразив главных героев – воробьёв. Работа над иллюстрацией станет не менее интересной и важной частью знакомства с поэтической палитрой многих поэтов-пейзажистов, таких как А.С. Пушкин, А.Н. Майков, А.А. Фет, Ф.И. Тютчев и др. Она будет способствовать правильному восприятию поэтического текста, более глубокому проникновению в поэзию и формированию умения соотносить свое видение природы с видением художников слова.

Предлагаемая нами система работы над пейзажной лирикой учит понимать её особенности, важность для поэзии выразительных средств, формирует нравственный мир младших школьников, обогащает опытом восприятия жизни в разных её проявлениях.

Литература

1. Абрамович Г.Л. Введение в литературоведение. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1970.
2. Бардакова В.В. Сопоставительный анализ художественных произведений на уроках литературного чтения в начальных классах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 95–103.
3. Головенченко Ф.М. Введение в литературоведение. М.: Высш. школа, 1964.
4. Литературное чтение: 2-й класс: учебник: в 2-х ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1.
5. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2007.
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования литературное чтение (для 1–4 классов образовательных организаций). М., 2022.
7. Щирова И.А. Когнитивная активность читателя как условие успешной интерпретации // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 148–152.

GALINA SKACHKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PECULIARITIES OF STUDYING THE LANDSCAPE LYRICS AT THE LESSONS OF READING AT PRIMARY SCHOOL

The peculiarities of landscape lyrics are considered. It is concluded about the representation of landscape lyrics in programs and textbooks of Literature Reading of the educational system "The School of Russia". There is suggested the complex of tasks in order to improve the process of studying the poetry of nature at primary school. The consequence of their inclusion into the system of lessons of Literature Reading is defined.

Key words: landscape lyrics, peculiarities of landscape lyrics, difficulties of younger schoolchildren's comprehension, methods of study, perception of nature, emotional development.

УДК 376.37

Е.Д. СЛИПЕНКО

(*ekaterina.s.work@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИК ЯПОНСКОГО ИСКУССТВА
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФО-
МОТОРНОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА***

Представлен обзор различных видов и техник японского искусства как средства формирования основных компонентов графо-моторного навыка письма у младших школьников с нарушениями письменной речи.

Ключевые слова: *логопедическая работа, младший школьный возраст, письмо, графо-моторный навык, изобразительная деятельность, японское искусство.*

Начало школьного обучения – особый этап в жизни каждого ребёнка. Его успешность во многом зависит от уровня развития учебных навыков и качеств, которые играют решающую роль не только в эффективности усвоения знаний, но и в формировании положительного отношения к образовательному процессу и познавательной деятельности в целом.

В возрасте 6–7 лет дети начинают овладевать одним из наиболее сложных моторных навыков – письмом, для которого необходим определённый уровень зрелости языковых и когнитивных способностей [2, 9]. Он включает в себя три операции: символическое обозначение звуков речи, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов и графо-моторные операции [9, с. 14].

Графо-моторный навык представляет собой сложное многокомпонентное образование, суть которого заключается в способности воспроизводить определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [3, 7]. Для его успешного развития необходимо целенаправленное формирование как речевых, так и неречевых психических функций: способности принимать задачу и произвольно управлять своими действиями, зрительно-моторной координации, пространственного ориентирования, зрительного гнозиса, тонкой моторики рук и пальцев, крупной моторики, а также межполушарного взаимодействия [2, 3, 7, 11, 12].

Учитывая сложную структуру графо-моторного навыка письма, необходимо определить наиболее эффективные подходы, средства, методы и технологии, требующие согласованного участия многих психических функций, а также способных поддерживать у обучающихся младших классов интерес к графической деятельности. Этим условиям отвечает изобразительная деятельность. Её немаловажную роль в формировании письменной речи и графо-моторного навыка письма отмечали многие отечественные исследователи.

Изучая возможности использования изобразительной деятельности в дидактических целях, И.А. Грошенко [6] отмечал, что занятия рисованием способствуют сглаживанию нарушений координации движений и недостаточной развитости мышц пальцев и кисти руки. Специальные упражнения, направленные на выработку координированной работы различных анализаторов, играют в этом процессе ключевую роль – они эффективно развивают глазомер, приучают руку к сознательным и точным движениям, придают ей гибкость и твёрдость. Интеграция зрительной, осязательной и кинестетической информации позволяет осуществлять контроль над направленностью и качеством движений, в результате чего создаются благоприятные условия для формирования навыков письма и рисования.

В научных трудах М.М. Безруких говорится о том, что рисование, конструирование и лепка помогают ребёнку активно познавать и осваивать сенсорные свойства предметов – цвет, форму, зрительно-пространственные соотношения, а также способствуют развитию сложнокоординированных движе-

* Работа выполнена под руководством Варфоломеевой Т.В., кандидата социологических наук, доцента кафедры специальной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ний рук и зрительно-моторной координации, тренируют зрительную память и пространственное восприятие [2, 3].

По мнению Н.Я. Семаго, ребёнок в процессе обучения рисованию преодолевает трудности, связанные с развитием зрительно-пространственных координаций и осваивает навык управления движениями руки [13].

В исследованиях Т.В. Астаховой было доказано, что использование изобразительных средств в рамках логопедической работы способствует повышению эффективности коррекции оптических и моторных нарушений письма у учащихся начальной школы [1].

Для всестороннего личностного и творческого развития ребенка, педагог должен стремиться использовать в своей работе культурный опыт различных стран мира. Искусство Японии отличается своим многообразием и богатством форм, что позволило выделить среди множества техник и методов изобразительного и декоративно-прикладного искусства те, которые могут способствовать формированию различных компонентов графо-моторного навыка письма у детей младшего школьного возраста [4, 5, 8, 14, 15].

Оригами – древнее искусство складывания бумажных фигур. В традиционной интерпретации, присущей японской культуре, оригами понимается как «искусство целого листа», что подразумевает неприкосновенность целостности листа бумаги без каких-либо разрезов, добавлений или иных манипуляций. В современном мире оригами претерпело трансформацию, всё чаще приобретая черты конструкторского искусства из бумаги. В таких работах допускается использование клея, красок и создание фигур из нескольких элементов (модульное оригами). Также могут применяться техники вырезания и надрезания бумаги.

Кинусайга – техника лоскутного шитья без ниток и иголок, с использованием пенопластовой основы на которую наносится рисунок, а затем делаются неглубокие прорезы для закрепления ткани.

Оси-э – искусство создания картин посредством соединения различных текстильных материалов (шёлка, парчи, крепа, марли и других). Малые фрагменты простёганной ткани в форме фигур людей, животных, птиц или цветов клеят на плотную основу из бумаги или дерева.

Кумихимо – плетение шнуров с замысловатыми узорами.

Мидзухики – плетение разнообразных узлов из особых шнуров и создание из них разнообразных форм.

Исэ-катагами (катагами) – техника нанесения рисунка на ткань с помощью бумажных трафаретов. Сами трафареты и технология их изготовления также носят название «катагами».

Сукицуси – создание точной копии произведения искусства посредством накладывания тонкой бумаги или шелкового лоскутка на его поверхность и последующего переноса изображения на этот материал.

Агэцуси – особый метод копирования живописных работ, основанный на тщательном изучении и воспроизведении фрагментов оригинала – художник последовательно открывает небольшие участки картины, покрытые листом плотной бумаги, и, скрупулёзно изучив каждый фрагмент, переносит его на бумагу по памяти. Этот метод превращает механическое копирование в творческий процесс.

Сясэйга – создание эскизов, выполненных с натуры на свитках или листах альбомного формата.

Гассаку – рисование живописного произведения искусства совместно двумя или более художниками. Существуют два основных типа гассаку:

1. композиция, состоящая из нескольких рисунков различных авторов, объединённых общей темой и расположенных на одном листе;
2. единая композиция, созданная совместными усилиями нескольких художников.

Данная техника может быть эффективно реализована в формате групповой работы на занятии.

Ситога – живописные произведения, созданные при помощи кончика пальца или ногтя.

Бонсэки («камень на подносе») – построение пейзажной композиции, тематика которой посвящена временам года и состоит из камней, изображения тумана, макетов гор, лесов, рек, морей, исполненных с помощью крупного, мелкого, мельчайшего песка.

Данные техники направлены на решение многих задач по формированию графо-моторного навыка письма. Среди них:

- развитие мелкой моторики, координации движений, подвижности суставов, внимательности и наблюдательности;
- формирование исследовательских действий, умений расслаблять и напрягать мышцы рук, передавать увиденное в природе посредством художественного творчества, ориентироваться на бумаге, свободно оперировать зрительно-пространственными образами;
- закрепление навыков использования ножниц и пишущих принадлежностей, а также знаний о форме, цвете и мн. др.

Таким образом, применение элементов изобразительной деятельности, в частности, техник изобразительного и декоративно-прикладного искусства Японии, позволит учителю-логопеду реализовать не только конкретные коррекционные направления работы по развитию зрительно-пространственной и моторной сфер, но и создать здоровьесберегающую, безопасную среду на занятиях, организовать условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулировать познавательный интерес и мотивацию к обучению у учащихся, осваивающих начальную ступень образования.

Литература

1. Астахова Т.В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
2. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка). М.: Издат. центр «Академия», 2003.
3. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму: Метод. пособие к Прописям. М.: Просвещение, 2002.
4. Большая иллюстрированная энциклопедия. Искусство Японии / под ред. А. Яскевича. СПб.: СЗКЭО, 2024.
5. Гавристова Т.М. Буддизм. Даосизм. Конфуцианство. 2-е изд., перераб. и доп. Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2010.
6. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Издат. центр «Академия», 2002.
7. Дмитриев А.А., Турышева А.А. Структуризация зрительного гнозиса как компонента графомоторной компетенции у детей 6–7-летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Специальное образование. 2015. № 3(39). С. 17–24.
8. Зайцева А.А. Лоскутное шитьё без нитки и иголки. М.: Эксмо, 2010.
9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997.
10. Кыстаубаева Б.К. Арт-технологии в образовательном процессе // Актуальные проблемы науки и образования: материалы Междунар. форума. (г. Екатеринбург, 13–14 дек. 2023 г.). Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 2024. С. 192–198.
11. Лапшина Л.М., Левченко В.А., Коробинцева М.С. Основы формирования графомоторного навыка у детей с нарушением интеллекта: учебно-методич. пособие. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021.
12. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к обучению в школе. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2019.
13. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. М.: АЙРИС ПРЕСС: АЙРИС Дидактика, 2007.
14. Щеглова О.А. Новая книга оригами. Волшебный мир бумаги. Ростов н/Д.: Владис; М.: РИПОЛ Классик, 2007.
15. Jacqui Carey. Beginner's guide to braiding the craft of Kumihimo. Search Press, 1997.

EKATERINA SLIPENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE POTENTIAL OF USE OF JAPANESE ART TECHNIQUES IN THE LOGOPEDIC WORK OF DEVELOPING THE WRITING GRAPHO-MOTOR SKILLS OF STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE

The review of different kinds and techniques of the Japanese art as the means of development of basic components of writing grapho-motor skill of younger schoolchildren with writing violations is presented.

Key words: logopedic work, primary school age, writing, grapho-motor skill, figurative activity, Japanese art.

УДК 376

Е.В. СТАРЕЦКАЯ
(ekaterinka-utr@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ*

Уделено внимание игровой деятельности как главному виду деятельности детей дошкольного возраста и ее значению в развитии навыков диалогической речи детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: игра, диалогическая речь, задержка психического развития, дошкольники, игровая деятельность.

Речевое развитие является одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Умение общаться с другими людьми необходимо для успешного формирования в современном мире. Владение детьми родным языком – значит использование в речи коммуникативных умений, прежде всего связной, грамматически правильной диалогической речью.

Диалогическая речь – это форма речевого общения, в процессе которого происходит содержательный обмен информацией между собеседниками путем связного изложения своих мыслей, реплицирования, инициативных и ответных высказываний.

Проблему развития диалогической речи изучали такие ученые, философы, психологи как М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин, Л.В. Щерба [5, 9]. В одной из своих работ Ж. Пиаже отмечал, что «диалоги детей заслуживают углублённого изучения, т. к., вероятно, от привычек, приобретаемых в споре, зависит и осознание логических правил, и форма дедуктивных рассуждений» [5, с. 19]. Он рассматривал диалог как социализированную речь и утверждал, что диалог имеет место только тогда, когда собеседник отвечает на предложение и говорит о предмете, о котором идёт речь в этом предложении.

Диалогическая речь дошкольников с задержкой психического развития отличается от речи дошкольников с нормальным психическим развитием. В связи с тем, что таким детям стоит уделить особое внимание в процессе развития речевого общения. Проблема развития диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития в разное время изучалась и описывалась в работах Т.Ю. Власовой, Л.С. Выготского, К.С. Лебединской, В.Г. Петровой, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Т.В. Тумановой, Н.И. Чуприковой, С.Г. Шевченко, Т.Б. Филичевой, и др. [4, 6].

В своих работах Е.С. Слепович [8] указывает на специфический характер формирования речевой деятельности детей с задержкой психического развития. Автор отмечает преобладание пассивного словаря над активным, ошибочное содержание понятий, неадекватное употребление ряда слов, трудности в формировании эмпирических грамматических обобщений, что приводит к сложностям при обучении письму и чтению таких детей.

С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригер отмечают, что нарушения речи детей с задержкой психического развития имеют разнообразные проявления. Так, «негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций» [6, с. 13]. Они подчеркивают, что «несмотря на определенное отставание в речевом развитии от возрастной нормы, речь этих детей производит впечатление достаточно благополучной, но для дошкольников более младшего возрастного периода» [Там же, с. 15].

В.Г. Петрова, И.В. Белякова выделяют ряд особенностей в речи детей с задержкой психического развития [4]. Они отмечают бедность активного словаря, недостаточную точность понятий, а также отсутствие ряда грамматических категорий.

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

В дошкольном учреждении игра является основной формой работы с детьми. Использование в коррекционно-педагогической работе различных видов игр является эффективным средством для развития диалогической речи детей с задержкой психического развития. Именно в игре происходит активное взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, освоение социальных навыков, что требует активации речевых умений ребенка. Однако не только дошкольное учреждение оказывает влияние на развитие ребенка. Современные ученые указывают на необходимость участия родителей в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья. Вовлечение родителей позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка при выстраивании образовательного маршрута.

Изучением возможностей игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития в решении проблемы развития диалогической речи занимались такие исследователи, как Л.Б. Баряева, Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, Н.А. Короткова, Л.В. Кузнецова, Н.Я. Михайленко, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновская, Д.Б. Эльконин и др. [2, 3, 8].

Л.В. Кузнецова отмечает, что игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития качественно отличается от игровой деятельности нормально развивающихся сверстников [3]. В основном предпочтение отдается сюжетно-ролевой игре, при этом сюжет игры достаточно беден. В тех играх, где у ребенка не было опыта (например, «школа»), он переходил на уровень социально-предметных действий, что характерно развитию нормотипичного ребенка в возрасте 3–5 лет.

В своем исследовании Е.С. Слепович [7] отмечает, что у дошкольников с задержкой психического развития слабо выражена активность самостоятельной игры, интерес к игрушкам снижен, либо отсутствует. Такие дети испытывают трудности при организации совместной деятельности в рамках сюжетной игры. Без помощи взрослого они не могут определить тему игры, объединиться в сообщества, распределить роли.

Использование игровых подходов для развития речи детей с задержкой психического развития было рассмотрено в работе Л. Саракитян [12]. Она отмечает, что игровые ситуации и игровая деятельность стимулируют развитие как невербальной, так и вербальной речи, а также мышление детей. Для достижения наиболее эффективного результата, работу по развитию речи необходимо начинать проводить с самого раннего возраста.

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных изучению влияния игры на развитие диалогической речи, проблема использования потенциала и возможностей игровой деятельности для ее развития у детей с задержкой психического развития остается недостаточно изученной.

Игровая деятельность направлена на развитие высших психических функций, таких как память, мышление, воображение, восприятие, речь. В процессе игры ребенок «вживается» в роль и действует от имени персонажа, что способствует активации общения. Через игру происходит расширение знаний об окружающем мире, происходит формирование ребенка как личности. Игровая деятельность оказывает положительное влияние на развитие диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития. В игре дети учатся языку общению, умению поддерживать беседу на определенную тему, умению внимательно слушать собеседника, задавать вопросы, а также отвечать на них и связно излагать свои мысли.

Для выявления уровня развития диалогической речи детей с задержкой психического развития и выявления проблем в развитии речи нами было проведено исследование, которое проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 7 “Долина детства” Советского района Волгограда». В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста с задержкой психического развития в возрасте 5–6 лет (9 человек). В исследовании мы использовали следующие диагностические методики: 1) «Речевые ситуации» (А.В. Чулкова) [11]; 2) «Изучение умений вести диалог» (О.А. Бизикова) [1]; 3) «Изучение формирования диалога у дошкольников» (А.В. Чулкова) [11].

Результаты обследования детей выявили ряд проблем в развитии диалогической речи. Выделим некоторые из них: ситуативный характер, бедный словарный запас, трудности с построением связно-

го высказывания, не умение слушать собеседника, задавать и отвечать на вопросы, а также замена словесной речи различными звуками и движениями.

По итогам диагностических методик к низкому уровню развития диалогической речи мы отнесли 6 детей (67% испытуемых). У данных детей отсутствует интерес к общению, не умеют задавать вопросы и отвечать на них, не умеют выражать свои мысли. К среднему уровню развития диалогической речи мы отнесли 2 ребенка (22% испытуемых). У этих детей навыки ведения диалога развиты немного лучше, но умения задавать и отвечать на вопросы развиты также недостаточно. В процессе диалога часто отвлекаются, уходят от темы. Достаточный уровень развития диалогической речи наблюдается у 1 ребенка (11% испытуемых). Ребенок в ходе диалога использует единичные формы речевого этикета. У него достаточно развито умение задавать и отвечать на вопросы, но не всегда может выразить свои мысли логично и связно. Присутствует интерес к общению. Высокий уровень развития диалогической речи у данной группы диагностируемых детей не наблюдается (0% испытуемых).

Таким образом, полученные результаты обследования позволили нам наметить план работы с детьми с задержкой психического развития по решению проблемы развития диалогических умений с использованием игровых технологий. Грамотно составленный и обоснованный план коррекционно-развивающей работы педагога-дефектолога является гарантом успеха не только речевого развития, но и в целом развития ребенка как личности.

Литература

1. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Скрипторий 2003, 2008.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М.: Гном-Пресс, 2002.
3. Кузнецова Л.В., Переслени Л.И., Солнцева Л.И. [и др.]. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Издат. центр «Академия», 2002.
4. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М.: Москов. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1998.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / пер. с француз. М.: Изд-во АСТ, 2022.
6. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн. 1: Тематическое планирование занятий / под общ. ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003.
7. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990.
8. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. 2-е изд., допол. Минск: Нар. асвета, 1989.
9. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002.
10. Цой А.И., Бондаренко Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 5(70). С. 72–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1607334136.pdf> (дата обращения: 03.04.2025).
11. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольника. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
12. Saratikyan L. Using the game approaches for developing the speech of children with moderate mental retardation // Armenian Journal of Special Education. 2023. Vol. 7. № 1. P. 33–47.

EKATERINA STARETSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The playing activity as the main kind of activity of preschool children and its significance in the development of skills of dialogical speech of children with mental retardation are emphasized.

Key words: game, dialogical speech, mental retardation, preschool children, playing activity.

УДК 376.37

Е.Н. СУХАРЕВА, А.Р. КАЛАШНИКОВА
(leona2007@bk.ru, kalashnikova41@gmail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РОЛЬ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Анализируется роль арт-технологии в развитии словаря у детей с общим недоразвитием речи. Рассматривается взаимосвязь между мелкой моторикой и речью, а также разбираются особенности изобразительной деятельности у детей с речевыми нарушениями. Выделяются преимущества работы с арт-технологией. Определяется практическое применение графического планшета в развитии словаря у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: младшие школьники, арт-технология, общее недоразвитие речи, развитие словаря, графический планшет, мелкая моторика, рисование.

Развитие мелкой моторики непосредственно связано с речевым развитием, что отмечали в своих научных трудах такие исследователи, как В.И. Бельтюков, М.М. Кольцева, Л.А. Кукуев, Л.А. Новикова и др. [5]. Исследователи указывают на тот факт, что существует онтогенетическая взаимосвязь развития мелкой моторики, кисти руки и речи. Они говорят о том, что движение руки исторически, в ходе развития человечества, оказало влияние на становление речевой и коммуникативной функции [3].

Рисование оказывает влияние на развитие мелкой моторики, помогая активизировать мелкие мышцы пальцев и кистей. В своей исследовании Г.В. Чиркина писала о том, что огромный выбор для творчества ребёнка даёт такой вид деятельности, как рисование. Для детей рисование – любимый вид деятельности, способствующий так же их развитию словаря. Независимо от развития (интеллектуального или речевого) детям доступны выразительные средства рисунка. Например, цвет может использоваться для передачи соответствия с конкретным предметом, для выражения эмоций (отношения) к изображаемому объекту [10].

У детей с речевыми нарушениями отмечается общая моторная неловкость и недостаточная координация движений рук и пальцев. Л.Н. Славина-Бурнина отмечает в своей работе, что детям с общим недоразвитием речи III уровня характерны диспропорциональность двигательных функций во всех компонентах и различных параметров каждого из них. Проявляются затруднения в удержании равновесия, которое выражается в виде общего напряжения, дети сходят с места и балансируют с помощью рук [8]. Если у ребёнка слабые мышцы рук и недостаточно развита мелкая моторика, ему сложно выполнять тонкие и согласованные движения, а также сложно контролировать нажим, скорость, ритм, которые необходимо не только для рисования, но и для письма в будущем.

Дети с общим недоразвитием речи отличаются своим несколько сниженным интересом к изобразительной деятельности. В основном у этой группы наблюдаются трудности в представлении воображаемой ситуации, а также слабо развитое пространственное мышление. Ребёнок с данным речевым нарушением обладает низким уровнем творческого воображения и не имеет достаточных навыков для реализации своих идей. При рисовании объектов они не могут выделить ключевые детали, необходимые для их опознания. Стоит отметить и о заикленности, повторении уже выученного способа рисования какого-либо предмета у таких детей. При рисовании, например, цветочка, ребёнок будет рисовать его одной и той же величины, не меняя размера и формы объекта, тем самым, никак не трансформируя и не совершенствуя то, что он рисует. Так, с точки зрения познавательной деятельности, Л.С. Выготский писал, что заученность графических и длительное сохранение одной и той же манеры исполнения являются следствием познавательной пассивности детей [4, с. 30].

Таким образом, выявленные трудности указывают на необходимость целенаправленного развития изобразительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Учитывая положительное

влияние творчества на формирование речевых навыков, можно рассматривать его как эффективное средство при занятии с такими детьми, что повышает результативность логопедической работы и оптимизирует коррекционно-образовательный процесс. Именно в занятиях по рисованию у ребенка происходит пополнение словарного запаса: узнавание новых цветов, оттенков, форм, предметов и т. д.

Применение разнообразных нетрадиционных методов и приемов в коррекционной работе помогает избежать утомления и повысить познавательную деятельность у детей с речевыми нарушениями, в том числе и у детей с общим недоразвитием речи III уровня [7].

Арт-технология – новый метод в коррекции речевых нарушений, подразумевает под собой использование уже известных традиционных подходов, но перенесенные в более удобный формат. Вместо обычного листа бумаги и карандаша в процессе проведения логопедического занятия с ребенком используется графический планшет.

Графический планшет – вспомогательный инструмент, представляющий собой устройство, подключенное к ноутбуку или компьютеру. Имеет в комплекте стилус – ручку, благодаря которой происходит перенос движения руки по рабочей поверхности планшета в цифровой вид.

Н.В. Бутенко, А.А. Богатырева подчеркивают, что применение графического планшета в качестве интерактивной технологии способствует разностороннему развитию детей (умственному, исследовательскому, творческому), формирует навыки работы в интерактивной среде, учит умению творчески моделировать различные образы, видоизменяя их [2].

Главным преимуществом данного гаджета является получение результатов изобразительной деятельности в электронном виде. Также необходимо отметить и об удобстве исправления помарок, в случае если ребенок их допустил в ходе выполнения коррекционного задания. Устройство может способствовать в интеграции различных видов деятельности в цифровую среду: рисование, письмо, создание коллажей, 3D-лепка и другие упражнения, используемые в практике логопеда.

Дети часто неправильно держат карандаш или кисть, а при воспроизведении рисунка не могут контролировать силу нажима карандаша, поэтому рисунок получается слишком бледный, они не уверены в своих силах, и не могут справиться с заданием правильно [9]. Графический планшет, в свою очередь, имеет чувствительность к нажиму. Данная функция достаточно распространенная в таких устройствах, что является несомненно одним из плюсов, т. к. может оказать влияние на формировании у ребенка графомоторных навыков.

Словарная работа с детьми младшего школьного возраста подразумевает кропотливую работу по переводу слов из пассивного словаря в активный. Основными задачами выступают: обогащение словаря, уточнение, активизация, устранение не литературных слов [1]. Словарный запас у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется ограниченностью лексики, резким расхождением объема пассивного и активного словаря, неточным употреблением слов, трудностями в выборе речевых средств для выражения своих мыслей. Данные проявления затрудняют процесс усвоения ребенком грамматики и письма, что влияет на качество обучаемости в школе.

На занятиях с применением арт-технологии в выполнении логопедических упражнений с младшими школьниками, происходит обогащение словаря, активизируется лексика по определенной теме, ставится правильное произношение слов, формируется умение придумывать и описывать увиденное, рассказывать о том, что отображено в нарисованном рисунке. В процессе выполнения заданий ребенок называет предметы и явления, одновременно дифференцируя значение слов по их внешним признакам и действиям [6]. Важно создать множество семантических связей, которые будут включены в двигательные действия, чтобы помочь ребенку в формировании слово-названия и соотносить его со словом-понятием. Любой наглядный материал способствуют в представлении у детей предмета, его характеристик и названия.

Заранее подбирается словесный материал для логопедической работы, основываясь на том, что у ребенка вызывает наибольшие трудности. У младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня могут быть проблемы в понимании существительных с уменьшительно-ласкательными суф-

фиксами, приставочными глаголами, качественными и относительными прилагательными, обобщающими словами и т. д. Важно при усвоении детьми предметного словаря, перейти к практическому знакомству с основами словообразования, что включает в себя понимание различных оттенков значений слов. Логопед должен приучить ребенка вслушиваться в звучание слова, его частей, для понимания лексического значения. Отдельные занятия могут посвящаться закреплению пройденного материала для точного понимания и правильного употребления слов в практике.

Дополнительно необходимо отметить, что использование планшета делает процесс обучения более интересным и многогранным. Дети могут экспериментировать с большим количеством цветов, формами, композициями, что может содействовать в желании ребенка выражать свои мысли и чувства.

Таким образом, в ходе проведения занятия специалист с использованием арт-технологии может помочь младшим школьникам с общим недоразвитием речи III уровня в таких аспектах, как обогащение словаря (пассивного и активного), развитие коммуникативной функции речи, формирование мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение).

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. Бутенко Н.В., Богатырева А.А. Графический планшет как средство обучения детей старшего дошкольного возраста // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та. 2018. № 7. С. 23–35.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. М.: Владос, 2003.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997.
5. Кольцова М.М. Движение и развитие сенсорной речи. М.: Сов. Россия, 2000.
6. Комарова Т.С. Как научить ребенка рисовать. М.: АО Столетие, 1998.
7. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. 1994. № 5. С. 3–10.
8. Славина-Бурнина Л.Н. Развитие музыкально-ритмических способностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в коррекционно-педагогической работе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2006.
9. Ушакова Т.Н. О причинах детского сотворчества // Вопросы психологии. 1969. № 2. С. 51–54.
10. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми. 2-е изд., испр. М.: АРКТИ, 2003.

ELENA SUKHAREVA, ANNA KALASHNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ROLE OF ART TECHNOLOGY IN THE LOGOPEDIC WORK OF VOCABULARY DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

The role of Art technology in the vocabulary development of children with general speech underdevelopment is analyzed. The interrelation of fine motor skills and speech is considered. The peculiarities of figurative activity of children with general speech underdevelopment are described. There are revealed the advantages of work with Art technology. The practical use of graphic tablet in the vocabulary development of younger schoolchildren with general speech underdevelopment of the third level is defined.

Key words: *younger schoolchildren, Art technology, general speech underdevelopment, vocabulary development, graphic tablet, fine motor skills, drawing.*

УДК 373.3

К.Н. ТОЛОКОННИКОВА
(tolokonnikovaksenia23@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СИНОНИМОВ*

Рассматривается понятие «синоним» с точки зрения различных подходов и характеризуется типология данных лексических единиц. Описывается представленность синонимов в учебниках начальной школы по русскому языку.

Анализируется проведенное автором диагностическое исследование по выявлению уровня освоения младшими школьниками синонимов. Предлагаются необходимые методические рекомендации для педагога.

Ключевые слова: *понятие «синоним», речевое развитие младших школьников, обогащение словарного запаса, типология синонимов, диагностическое исследование, методические рекомендации.*

В настоящее время уделяется внимание языковой культуре детей младшего школьного возраста. Развитие такой культуры происходит, прежде всего, на уроках русского языка в начальной школе. Развивать речь ребенка, значит развивать его интеллект. Только через развитие речи можно сформировать и усовершенствовать мышление, воображение и самовыражение. Для этого важно в первую очередь обогатить словарный запас детей младшего школьного возраста.

Синонимы – это одно из основных средств обогащения словарного запаса учащихся, развития их речи и формирования коммуникативных навыков. Их изучение помогает ученикам лучше понимать значение слов и выбирать наиболее точные и выразительные средства для передачи своих мыслей и чувств в письменной и устной форме. Синонимы вносят значительный вклад в обогащение словарного запаса учащихся начальной школы. Прежде всего, они способствуют развитию устной культуры ученика, т. к. позволяют передать любую информацию в сжатой форме без изменения смысла. Все это важно, как для письменной, так и для устной речи.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) перед учителями русского языка стоит задача не только научить учащихся использовать синонимы в своей речи, но и сформировать у них умение анализировать синонимические ряды, определять их семантические и стилистические особенности [6]. Это требует разработки новых подходов к изучению синонимов, использования современных методов и приёмов обучения.

Для того, чтобы изучить слова со сходными значениями было разработано много различных подходов. Проанализировав работы известных лингвистов, мы выявили разные подходы к пониманию синонимов.

С точки зрения семантического подхода, синонимы – это слова из одной части языка, которые имеют полностью или частично совпадающие семантические компоненты. Такое определение этого языкового средства разделяет ряд ученых, например, А.П. Евгеньева, М.И. Фомина, Н.М. Шанский, Д.Н. Шмелев и др. [1, 8, 9, 10].

В структурном подходе синонимы – это слова, которые могут заменять друг друга без изменения смысла предложения или текста. Сторонники такого подхода – Ю.Д. Апресян, Л.А. Новиков и др. [4]. Согласно третьему подходу, синонимы рассматриваются как средство передачи эмоционально-экспрессивной оценки обозначаемого. Синонимы – это слова с коннотативными значениями, иллюстрирующие отношение говорящего к объекту разговора. Сторонники такого подхода – Н.В. Ивушкина, А.П. Скорородников и др. [7].

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

Основываясь на анализе лингвистических и методических работ, мы выявили разные подходы к понятию «синоним». В качестве наиболее полного и емкого выбрали определение, предложенное А.П. Сковородниковым. Он считал, что синонимами могут быть «единицы языка одного уровня (морфемы, слова и словосочетания, синтаксические конструкции)», если они «тождественные или близкие по значению (но разные по звучанию)» [7, с. 293].

В «Словарике синонимов и антонимов» М.Р. Львова, предназначенном для начальной школы, описывается типология синонимов, основанная на характере различий между ними. Автор предлагает традиционную группировку синонимов по трем основаниям: (1) степени близости их значений, т. е. по степени синонимичности (к ним относятся абсолютные (полные) и относительные (частичные) синонимы); (2) выполняемым ими функциям (разграничивают семантические, или идеографические, стилистические и семантико-стилистические синонимы); (3) по структуре они делятся на однокорневые и разнокорневые [2, с. 87].

Проведенный нами анализ учебников русского языка начальной школы по программе УМК «Школа России» показал, что подготовительная работа по усвоению понятия «синоним» начинается уже с 1-го класса, когда происходит ознакомление учащихся с понятием «слово» [5]. И уже в этот период в конце учебника по русскому языку представлен небольшой словарь синонимов, которые учащиеся изучают постепенно. Все эти слова учитель может использовать для работы с детьми, чтобы подготовить их к изучению темы «Синонимы» в дальнейшем.

Во 2-м классе учащиеся приступают к более подробному изучению данной темы. Однако, прежде чем перейти к ее освоению, они повторяют изученные темы (например, слово как единица языка и др.). В период изучения темы «Синонимы», учащиеся знакомятся с новыми терминами: синоним, синонимический ряд. Для закрепления изученного младшие школьники решают различные упражнения, представленные в учебнике. В 3 и 4-х классах происходит повторение данной темы. В ФОП УМК «Школа России» указывается, что учащиеся должны уже свободно владеть синонимами и стараться активно использовать их в своей речи [Там же].

Основываясь на проведенном анализе программы и требованиях ФГОС [5, 6], мы поставили перед собой цель в период педагогической практики провести диагностическое исследование, главной целью которого было выявить уровень освоения младшими школьниками синонимов. Исследование было проведено в МОУ «Средняя школа № 14 “Зеленый шум” г. Волжский Волгоградской области», в 1 «А» классе, количество учащихся – 25 человек.

Разработанная нами диагностика включала шесть заданий. Младшим школьникам предлагалось найти верные слова к каждому вопросу, а правильный ответ подчеркнуть ручкой.

Задачей для первого и второго заданий стало выявление у учащихся умения находить синоним к указанным существительным и выбор правильного ответа из предложенных.

Задачей для третьего и четвертого заданий стало нахождение учащимися синонимов к указанным прилагательным и выбор правильного ответа из предложенных.

Задача пятого и шестого заданий – выявить у учащихся умение находить синонимы к указанным глаголам и выбор правильного ответа из возможных.

Подобные задания на нахождение синонимов для различных частей речи способствуют, в первую очередь, расширению словарного запаса младших школьников, развитию их речевых навыков. Анализ синонимов, включающий сравнение значений слов и определение их сходств и различий, не только формирует критическое и креативное мышление учащихся, но и развивает их аналитические способности.

По результатам диагностики были выявлены 3 уровня освоения младшими школьниками синонимов (см. рис. на с. 54).

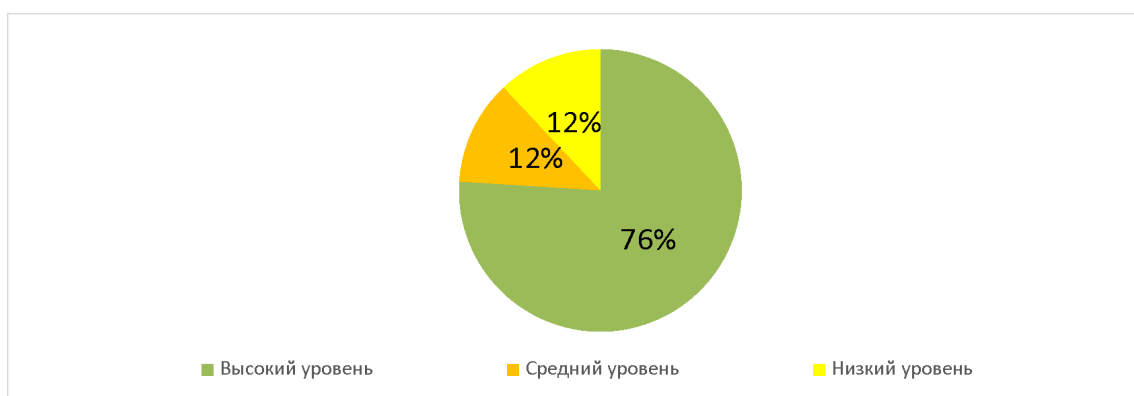


Рис. Результаты диагностики выявления уровня освоения младшими школьниками синонимов

Высоким уровнем владеют 76% учащихся (или 19 человек). У них не возникает особых трудностей при выборе синонимов к различным словам. Средний уровень был выявлен у 12% учащихся (или 3-х человек). Они допускают ошибки при выборе синонимов к словам, не владеют значением некоторых слов. Низкий уровень преобладает у 12% учащихся (или 3-х учащихся). Они еще не умеют правильно подбирать синонимы к словам, не знакомы с понятием «синоним». В целом диагностика показала, что ученики 1 «А» класса владеют синонимами. Такой результат позволяет нам сформулировать новую цель по освоению детьми синонимов и расширению в дальнейшем их словаря.

В заключение хочется подчеркнуть, что ключевая задача уроков русского языка в начальных классах заключается в расширении словарного запаса учащихся. Знание понятия «синоним» становится известным уже с первых уроков, поэтому можно утверждать, что изучение синонимов должно быть неотъемлемой частью каждого занятия, при этом его сложность должна увеличиваться по мере углубления знаний. Кроме этого, следует отметить, что проведенная диагностическая работа и ее анализ позволили своевременно обратить внимание на возникающие речевые проблемы у младших школьников, что, несомненно, сыграет значительную роль в речевом развитии учащихся. Для того чтобы речь детей была полной, яркой и выразительной, необходимо интегрировать эти языковые средства не только в процесс обучения русскому языку, но и в литературу, окружающий мир и другие учебные предметы.

Литература

1. Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка. М.: Астрель, 2002.
2. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов русского языка. Начальная школа. М.: АСТ, 2008.
3. Львов М.Р., Рамзаев Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучению русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 2007.
4. Новиков Л.А. Семантика русского языка. М.: Высшая школа, 1982.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229). [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 21.12.2024).
6. Проект Приказа Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/53238.html/> (дата обращения: 28.09.2024).
7. Сковородников А.П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. М.: Флинта, 2011.
8. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Высшая школа, 2003.
9. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Ленанд, 2015.
10. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Либроком, 2009.

KSENIYA TOLOKONNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE EXPERIMENTAL STUDY OF LEVEL OF MASTERING SYNONYMS
BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

The concept “synonym” is considered from the perspective of different approaches, the typology of these lexical units is characterized. The representation of synonyms in the textbooks of Russian Language at primary school is described. The diagnostic study, conducted by the author to identify the level of mastering synonyms by younger schoolchildren, is analyzed. There are suggested the necessary methodological recommendations for teachers.

Key words: *concept “synonym”, speech development of younger schoolchildren, vocabulary enrichment, typology of synonyms, diagnostic study, methodological recommendations.*

УДК 372.857

Е.В. ФЕДОРОВА

(elizavetafedorovaa33@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ*

Рассматривается использование возможных интерактивных методов обучения в разных классах на уроках биологии и выявляется их эффективность. Исследованы результаты проводимого анкетирования среди учителей биологии и учащихся в МОУ «Гимназия № 8 Красноармейского района города Волгограда».

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, биология, эффективность обучения биологии, мотивация учащихся, активные методы обучения.*

Актуальность данного исследования объясняется наличием потребности в повышении качества биологического образования, развитии биологического мышления обучающихся и формировании устойчивого интереса к урокам биологии с учетом использования различных современных интерактивных методов обучения, которые способствовали бы глубокому пониманию изучаемых тем в области биологии.

Главной целью нашего исследования является выявление эффективности использования интерактивных методов обучения на уроках биологии.

Современная образовательная среда стремится к активному вовлечению всех учащихся в учебный процесс, и биология как предмет, изучающая живых организмов, их строение, происхождение, функционирование предполагает использование интерактивных методов обучения [2]. В основах Федерального государственного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) представлены следующие требования: формирование системы научных знаний о живой природе, закономерностях ее развития, исторически быстром сокращении биологического разнообразия в биосфере в результате деятельности человека; формирование первоначальных систематизированных представлений о биологических объектах, процессах, явлениях, закономерностях, об основных биологических теориях [6].

Одним из основоположников интерактивных методов обучения был американский представитель философского направления прагматизма, педагог Джон Дьюи, разработавший принцип «обучение через деятельность». Джон Дьюи считал, что главной дидактической целью школьной системы должна быть не передача знаний, а деятельностное обучение [5].

По мнению советского и российского педагога Б.М. Бим-Бада, интерактивное обучение (от англ. *interaction* – взаимодействие) – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [4, с. 107].

По определению советского и российского педагога А.А. Вербицкого, активные методы обучения – термин, который зачастую используемый практиками обучения для обозначения проблемных лекций, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др. Это методы, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности [1, с. 251].

Опытно-экспериментальная работа по интерактивным методам обучения на уроках биологии проводилась нами с педагогами и учащимися в МОУ «Гимназия № 8 Красноармейского района города Волгограда» и состояла из 3 этапов. Первый этап – это опрос учителя биологии с целью выявления наиболее трудных вопросов школьного курса биологии. Второй этап – разработка фрагментов уро-

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ка биологии с использованием интерактивных методов обучения. Третий этап – это опрос учащихся по выявлению их отношения к применению интерактивных методов обучения на уроках биологии. Мы предложили учителю биологии МОУ «Гимназия № 8 Красноармейского района города Волгограда» ответить на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, какая тема из школьного курса биологии в 5-м классе вызывает наибольшие трудности при изучении у учеников?
2. Как Вы считаете, какая тема из школьного курса биологии в 7-м классе вызывает наибольшие трудности при изучении у учеников?
3. Как Вы считаете, какая тема из школьного курса биологии в 8-м классе вызывает наибольшие трудности при изучении у учеников?
4. Как Вы считаете, какая тема из школьного курса биологии в 9-м классе вызывает наибольшие трудности при изучении у учеников?

Учитель биологии указал, что наибольшие трудности у учеников 5-го класса прослеживаются в изучении строения клетки, у учеников 7-го класса наибольшие трудности возникают при изучении систематики растений. В 8-м классе у учеников обнаруживаются трудности при изучении хордовых животных, у учеников 9-го класса прослеживаются трудности в изучении тканей человека.

С учетом результатов опроса учителя биологии рассмотрим особенности применения интерактивных методов обучения в разных классах на уроках биологии.

В 5-м классе учащиеся осваивают введение в биологию, изучение на уровне строения клетки. Для этого мы предлагаем использовать следующие интерактивные методы обучения: викторины на знание терминов с использованием специальной платформы LearningApps.org [7]; ролевая игра «Путешествие в клетку» по теме урока: «Строение растительной клетки». Использование таких интерактивных методов обучения улучшают усвоение материала, и ученики охотно участвуют в уроке, благодаря использованию игровой формы. В 7-м классе продолжается изучение ботаники, рассматривается систематика растений и грибов. Наиболее эффективными для изучения данных тем будут следующие интерактивные методы обучения: интерактивная таксономическая игра «Эволюционное древо растений» (собрать древо, начиная с самого древнего предка и до самого молодого), распознавание по фотографиям грибов/растений. Данные интерактивные методы обучения помогут ученикам не только запомнить названия растений, но и определять их в реальных условиях, ученики учатся наблюдать и анализировать биологические признаки растений.

В 8-м классе изучается раздел зоологии. Мы предлагаем использовать следующие интерактивные методы обучения: исследовательский кейс: «Почему птицы являются многочисленной группой из всех наземных позвоночных животных?». Решение этого кейса помогает вывести детей на полное рассуждение и причинно-следственную связь. Данный интерактивный метод обучения помогает ученикам не просто запоминать характеристику животных, а учит анализировать причины биологических вопросов. В 9-м классе изучается раздел анатомии и физиологии человека. Для этого мы предлагаем использовать следующие интерактивные методы обучения: Интерактивные цифровые атласы строения человека. Использование данных интерактивных методов способствуют повышению мотивации и вовлеченности всех учеников на уроках биологии.

Эффективность использования интерактивных методов обучения в контексте изучения школьной биологии заключается в улучшении понимании сложных биологических процессов через визуализацию, также способствуют развитию коммуникативных навыков и стимулированию интереса к изучению биологии с помощью групповой работы (кейс-метод, мозговой штурм и пр.), развитию критического и творческого мышления.

Мы провели опытно-экспериментальную работу в МОУ «Гимназия № 8 Красноармейского района города Волгограда» в процессе учебной педагогической практики («Учебная практика по получению первичных навыков научно-исследовательской работы») среди учащихся для изучения на практике использования интерактивных методов на уроках биологии. Мы провели анкетирование и предложили ответить на следующие вопросы:

1. Как часто на Ваших уроках биологии используются интерактивные методы обучения?
2. Как Вы думаете, использование интерактивных методов обучения на уроках биологии влияет на понимание изучаемой темы?
3. Как Вы считаете, какие трудности могут возникнуть при использовании интерактивных методов обучения на уроках биологии? Результаты опроса представлены на рис. 1, 2, 3:

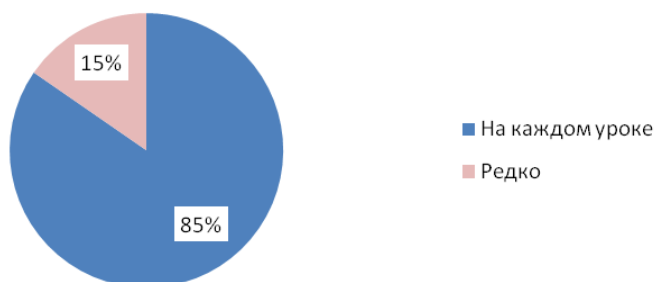


Рис. 1. Как часто на Ваших уроках биологии используются интерактивные методы обучения?

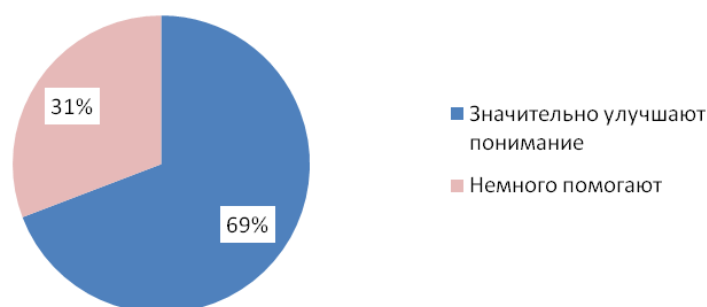


Рис. 2. Как Вы думаете, использование интерактивных методов обучения на уроках биологии влияет на понимание изучаемой темы?

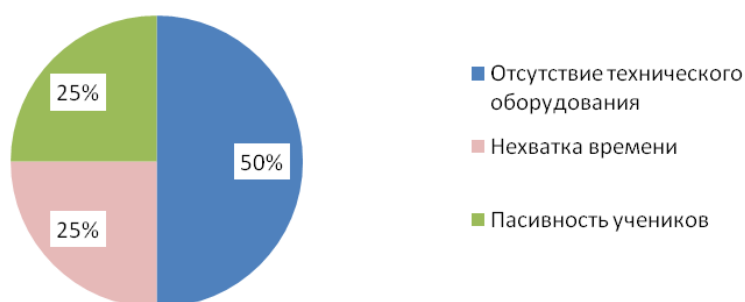


Рис. 3. Как Вы считаете, какие трудности могут возникнуть при использовании интерактивных методов обучения на уроках биологии?

Исходя из данных проведенного анкетирования, представленных в виде круговых диаграмм, можем отметить следующее: на первый вопрос большинство учащихся ответили, что на их уроках био-

логии используются интерактивные методы обучения (85%) и лишь у малой доли учащихся (15%) интерактивные методы используются редко. Это связано с развитием образовательной среды и активным внедрением интерактивных методов обучения для повышения вовлеченности учащихся в процесс обучения, а также для глубокого понимания при прохождении тем.

На второй вопрос большинство учащихся ответили, что использование интерактивных методов обучения на уроках биологии значительно улучшают понимание изучаемых тем (69%), другая малая доля учащихся считает, что интерактивные методы немного помогают при изучении тем (31%). Биология изучает различные процессы, которые трудно представить в виде конспекта, поэтому большинство школьников считают, что использование интерактивных методов обучения значительно улучшают понимание изучаемых тем.

На третий вопрос половина учащихся ответили, что при использовании интерактивных методов обучения на уроках биологии может возникнуть трудность – отсутствие технического оборудования (50%), и равная доля учеников ответила, что трудностью может являться нехватка времени, либо пассивность учеников

Таким образом, эффективность использования интерактивных методов на уроках биологии заключается в том, что при прохождении тем из курса биологии они значительно влияют на понимание и интерес обучающихся. Ученики активно вовлекаются в процесс обучения, приобретая при этом важные навыки критического мышления, формируется умение работать в команде. Важнейшим результатом проводимого исследования выступило то, что сами ученики поддерживают использования интерактивных методов обучения в рамках уроков биологии. Внедрение интерактивных методов обучения биологии является эффективным инструментом развития у учеников познавательной активности.

Литература

1. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования. М.: МПГУ, 2017.
2. Ковалева Г.П., Урасимов Е.С. Интерактивные методы обучения и их значение для активизации учебного процесса на уроках биологии в средней школе // Актуальные научно-технические средства и сельскохозяйственные проблемы: материалы XI Национал. науч.-практич. конф. с междунар. участием. (г. Кемерово, 29 дек. 2023 г.). Кемерово: Кузбас. гос. аграр. ун-т им. В.Н. Полецов, 2023. С. 441–444.
3. Ниёзова Ф. Интерактивные занятия по биологии. Важность использования методов // *Мировая наука*. 2020. № 8(41). С. 115–118.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002.
5. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // *Вестник Оренбург. гос. ун-та*. 2011. № 2(121). С. 360–366.
6. Федеральный государственный стандарт основного общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 08.04.25).
7. LearningApps.org: [сайт]. URL: <https://learningapps.org/>.

ELIZAVETA FEDOROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE EFFICIENCY OF USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS AT BIOLOGY LESSONS

The use of possible interactive teaching methods in the different forms at the lessons of Biology is considered. There is revealed their efficiency. The results of conducted questionnaire of the Biology teachers and the schoolstudents of Municipal Educational Institution "Gymnasium #8 of the Krasnoarmeysky district of Volgograd" are studied.

Key words: interactive teaching methods, Biology, efficiency of teaching Biology, students' motivation, active teaching methods.

УДК 373.3

О.А. ФИЛАТОВА, А.А. ШАБАНОВА, К.А. ПОТАПОВА
(*oksanafilatova04@mail.ru, angelinal.krop@gmail.com kris668942@gmail.com*)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБУЧЕНИЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Представлены некоторые результаты исследования формирования у младших школьников навыка осмысленного чтения литературных (В. и Я. Гримм) и фольклорных сказок (английская и русская народные сказки) в процессе сопоставительного анализа произведений.

Ключевые слова: художественные произведения, фольклор, литература, сопоставительный анализ, урок литературного чтения, младшие школьники.

Актуальность исследования обусловлена требованиями ФГОС НОО (2021 г.) к результатам литературного образования младших школьников [10], исходя из которых, учащиеся должны практически освоить литературоведческую терминологию (жанры, структура текста, тропы и фигуры речи) и владеть навыками анализа художественного текста в зависимости от его жанровой принадлежности. В частности, ученик должен уметь определять тему, идею, содержание произведения характеризовать героев, устанавливать последовательность событий, сравнивать и классифицировать произведения по различным признакам (жанр, тематика, проза или поэзия, фольклор или литература и др.). ФГОС НОО (2021 г.) и соответствующие рабочие программы начального литературного образования акцентируют внимание на изучении фольклорных и литературных сказок в сопоставлении, требуя от учеников понимания их жанрового своеобразия и стилистических особенностей.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных методик и подходов, которые сохраняют интерес младших школьников к чтению и позволят продуктивно работать над сказками, в частности, включая инновационные методы их изучения, что должно способствовать реализации познавательного и творческого потенциала учащихся, позволяя глубже усваивать новые знания и анализировать художественные произведения, в том числе и его языковые особенности, включая способы номинации и именованья персонажей. Практика показывает, что многие младшие школьники испытывают затруднения в понимании идейно-тематического содержания и стилистических особенностей литературных и фольклорных произведений из-за недостаточного развития навыков смыслового чтения. В.В. Бардакова отмечает, «усвоение младшими школьниками выразительных средств языка происходит в процессе работы над художественными произведениями» [1, с. 125]. При этом подчеркивается, что без сформированного на высоком уровне навыка чтения ученики не могут в полной мере постичь суть произведений и образы, созданные автором [2].

Таким образом, осмысленное чтение художественных текстов является ключевым фактором для полноценного понимания литературы. Учащихся следует обучать анализу и интерпретации деталей, тонкостей авторского стиля, для формирования целостной картины произведений. Необходимо углубленное изучение творчества авторов, их мировоззрения и философских взглядов. Эти навыки позволят ученикам глубже понимать произведения различных авторов. Учитель, используя разнообразные технологии, методики и приёмы, подбирая упражнения и задания из различных учебно-методических комплектов, способствует развитию читательской активности младших школьников.

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

Материалом исследования послужили авторские и народные сказки, вошедшие в программное чтение младших школьников образовательных систем «Школа России» (Л.Ф. Климанова и др.) [7] и «Начальная школа XXI века» (Л.А. Ефросинина) [6].

Объектом исследования является процесс обучения литературному чтению в начальной школе.

Предметом исследования выступает методика обучения младших школьников сопоставительному анализу литературных и фольклорных сказок.

Цель исследования заключается в поиске оптимальных условий для успешного освоения художественных произведений на уроках литературного чтения в начальной школе.

Для достижения поставленной цели: 1) рассмотрены жанровое своеобразие и взаимосвязь фольклорных и литературных сказок в круге чтения детей младшего школьного возраста; 2) выявлены стилистические особенности фольклорных и литературных сказок о животных из программного чтения младших школьников; 3) представлена система обучения младших школьников сопоставительному анализу фольклорных и литературных сказок о животных на уроках литературного чтения.

В начальной школе учащиеся знакомятся с русскими народными сказками и сказками народов мира, с их жанровыми разновидностями, в том числе со сказками о животных, а также с разнообразными авторскими сказками, в числе которых есть сказки, которые можно отнести к сказкам о животных, т. к. героями этих сказок также являются животные. Современные программы по литературному чтению построены с учётом возрастных особенностей детей и особенностей детского восприятия произведений литературы и фольклора, предлагая из класса в класс всё более усложняющие тексты [4]. Сказки о животных включены в учебники уже в 1–2-х классах [7, с. 30–44; 8, с. 30–47]. Содержание программы позволяет младшим школьникам не только познакомиться с многообразием сказок, но и сравнивать их между собой, находить общее и различное в сюжете, композиции, составе персонажей.

Читая сказочные произведения писателей, учащиеся вспоминают, какие сказки они уже прочитали, что они уже знают об этих писателях, об их отношении к людям, природе, событиям. В данном контексте эффективным представляется сопоставительный анализ произведений писателя, а также сравнительный анализ близких по жанру, по тематике, идейной направленности произведений других авторов [3, с. 95–103; 5, с. 156–161; 9, с. 230–236]. Авторские сказки раскрываются новыми гранями и в сопоставлении с народными сказками. Так, первоклассникам предлагается сравнить героев известной народной сказки «Теремок» и пересказанной Е.И. Чарушиным [7, с. 33]. Следующее задание направлено на сравнение сказки Е.И. Чарушина «Теремок» и народной сказки «Рукавичка». Здесь же размещаются рекомендации, как сравнивать сказки на одну тему [7, с. 41–42].

Как сравнить сказки на одну тему

Для того чтобы сравнить сказки, надо определить, чем они похожи и чем различаются. Уточнить, по каким критериям сравнивать (название, герои, события, конец сказки).

- Сначала определи тему сказок. О чём они? Сравни названия.
- Как зовут главных героев?
- Какие события происходят в сказках?
- Чем заканчиваются сказки?
- Чтобы сравнивать было легко, заполни таблицу в «Рабочей тетради». Такую таблицу ты можешь составлять каждый раз, когда надо сравнивать произведения на одну тему.
- Сделай вывод: чем сказки похожи, а чем различаются.

- 1 Предположи, как называется эта сказка.
- 2 Знакомы ли тебе герои? Прочитай имена действующих лиц в том порядке, в каком они появляются в сказке. Как ты думаешь, почему автор назвал зайца — на горе увёртыш? Вспомни, какие прозвища зверей употребляются в народных сказках.
- 3 Перечитай, какие звуки произносят мышка, лягушка, другие действующие лица.
- 4 Вспомни, что говорит лягушка мышке, что мышка ей отвечает. Разыграйте с другом этот эпизод.
- 5 Какой конец сказки можешь предложить ты? Придумай свой вариант.
- 6 Найди и прочитай сказку Е. И. Чарушина до конца.
- 7 В чём отличие этой сказки от известной тебе народной сказки? Сравни героев, события, окончания сказок.

Рис. 1. Алгоритм сравнения сказок на одну тему

Этот же алгоритм использовался нами для проведения сопоставления текста немецких сказочников В. и Я. Гримм («Бременские музыканты»), русской («Зимовье зверей») и английской («Как Джек ходил счастье искать») народных сказок, тексты которых включены в учебник по литературному чтению для 2-го класса (ОС «Начальная школа XXI века», Л.А. Ефросинина) [6] Основные результаты исследования отражены в составленной нами презентации, демонстрирующей сопоставление трех названных ранее сказок: «Бременские музыканты», «Зимовье зверей» и «Как Джек ходил счастье искать».

Основные результаты исследования отражены в составленной нами презентации, демонстрирующей сопоставление трех названных ранее сказок: «Бременские музыканты», «Зимовье зверей» и «Как Джек ходил счастье искать».

Детально разберём структуру презентации, выделяя параметры сопоставления и применяемые для активизации читательской деятельности младших школьников технологии, методики и приёмы.

Первая страница презентации содержит краткую информацию о статусе каждой сказки (рис. 2).

- **Зимовье зверей:** Русская народная сказка
- **Как Джек ходил счастье искать:** Английская народная сказка
- **Бременские музыканты (сказка):**

Рис. 2. Статус сказок братьев Гримм, русской и английских народных сказок

На данном этапе представлено небольшое ознакомление с каждой из сказок. Есть наличие их статуса, позволяющего точнее узнать само название произведений, когда впервые вышла сказка и в каком варианте. Нами была составлена данная информация, которая предназначена для учеников начальной школы, чтобы сохранить детский интерес к чтению сказок.

- **Зимовье зверей:** Труд и объединение. О животных
- **Как Джек ходил счастье искать:** Счастье в верных друзьях. О животных
- **Бременские музыканты (сказка):** Взаимовыручка и дружба. О животных
- **Бременские музыканты (мультфильм):** Дружба и помощь ближнему. О животных

Рис. 3. Тема сказок

Определение темы произведения является одной из важнейших задач на уроке литературного чтения. Тема – это предмет авторского изображения, явления и события, на которые автор хочет обратить внимание читателя. Формулирование темы свидетельствует об осмыслении содержания, что помогает анализировать текст и понять, о чем именно хочет рассказать автор, в чем заключается его основное намерение (см. рис. 3).

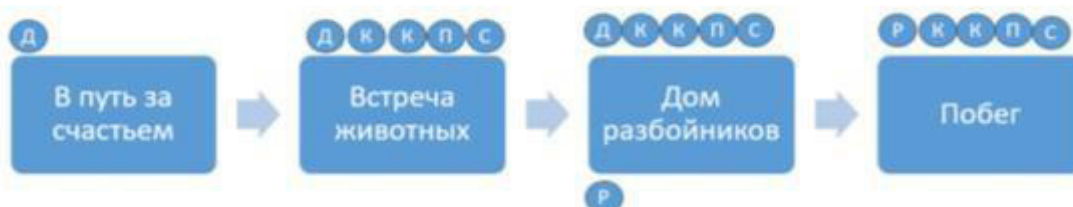
На данном этапе демонстрируется слайд со схемами-сюжетами сказок «Зимовье зверей», «Как Джек ходил счастье искать», «Бременские музыканты». Представлена цепочка действий

в каждой сказки, а над каждым звеном сюжетной цепочки указаны герои, которые участвуют в том или ином событии. Такую цепочку можно назвать планом, с помощью которого дети с интересом рассуждают о данных произведениях (см. рис. 4).

Сюжет сказки «Зимовье зверей»



Сюжет сказки «Как Джек ходил счастье искать»



Сюжет сказки «Бременские музыканты»



Рис. 4. Сюжет сказок

Главные герои «Зимовье зверей»

		
<p>Бык - трудолюбивый, добрый и отзывчивый. Построил избушку и пустил туда других зверей на зимовку.</p>	<p>Баран, гусь, свинья, петух - звери, которые отказались строить избушку, но после прихода волка показали себя дружными и бесстрашными.</p>	<p>Волк и медведь – наглые и сильные хозяева леса, но на деле оказались трусишками.</p>

Главные герои «Как Джек ходил счастье искать»



- Джек предстает перед читателем как веселый паренек, находчивый и беззаботный.
- Кот, Пёс, Коза, Бык и Петух выступают в роли верных спутников Джека.
- Разбойники же играют роль трусливых негодяев.

Главные герои «Бременские музыканты» сказка

				
<p>Осёл – умный и находчивый, работал на мельнице. В музыкальном коллективе «Бременские музыканты» – вокалист, играет на гитаре.</p>	<p>Собака – охотничий пёс, смелый и решительный. При попадании в коллектив становится вокалистом и играет на барабанах.</p>	<p>Кот – умный, хитрый, смелый и находчивый кот. Мог найти выход из любой ситуации. Умел играть на скрипке.</p>	<p>Петух – весёлый, музыкальный, решительный и бойкий. Умел играть на балалайке.</p>	<p>Разбойники – страшные и коварные, но трусливые преступники.</p>

Рис. 5. Главные герои

Характеристика главных героев, центральных персонажей произведения, которые являются носителями идей и мыслей автора, в таком виде доступна маленькому читателю. Образы героев создаются с особой тщательностью, т. к. именно на данных характеристиках строится суть произведения. Герои выполняют роль проводника для читателя, показывая ему мир произведения и помогая понять его смысл и значение. Дети учатся осмысливать и оценивать поступки сказочных героев, выявлять в тексте средства создания образов и их характеристики (рис. 5).

- **Зимовье зверей:** только действуя сообща, дружно, можно справиться с любой бедой. Сказка учит быть дружными, смелыми, решительными. Учит быть осторожными и держать ответ за свои поступки.
- **Как Джек ходил счастье искать:** счастье в верных друзьях. Именно с верными друзьями можно ничего не бояться и преодолевать любые трудности.
- **Бременские музыканты (сказка): объединив усилия, можно преодолеть любые трудности.** Она показывает пример поведения в команде, где положительные качества каждого — это успех общего дела.

Рис. 6. Идеиный смысл сказок

Определение идейного смысла сказок – задача заключительного этапа работы над текстом. Формулирование главной мысли произведения завершает работу над ним, выступая своеобразным обобщением результатов его анализа. Сравнивая выводы по каждой сказке, трудно не заметить, что они близки не только по тематике, но и по идейному смыслу: действуя дружно, сообща, объединив усилия, герои преодолевают невзгоды и выходят победителями.

Таким образом, сопоставительный анализ художественных текстов на уроках литературного чтения с использованием презентации: 1) визуализирует информацию, создает наглядность; 2) обеспечивает доступ к различным информационным ресурсам; 3) дифференцирует обучение; 4) совершенствует контроль знаний и др. Презентация как форма обучения может применяться как непосредственно в школе на уроках литературного чтения, так и при групповом и индивидуальном дистанционном обучении.

Сопоставительный анализ художественных текстов является эффективным приёмом начального литературного образования, т. к.:

1. создает целостное представление о художественном произведении;
2. активизирует познавательную деятельность обучающихся;
3. формирует навыки исследовательской деятельности.

Литература

1. Бардакова В.В. Знакомство со средствами выразительности художественной речи в начальных классах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2005. № 3(12). С. 125–127.
2. Бардакова В.В. Профильная подготовка студентов бакалавриата к литературному образованию младших школьников // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2023. № 1(84). С. 92–97. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1679919860.pdf> (дата обращения: 15.11.2024).
3. Бардакова В.В. Сопоставительный анализ художественных произведений на уроках литературного чтения в начальной школе // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 95–103.
4. Водяха С.А. Психология детей младшего школьного возраста. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018.
5. Воюшина М.П. [и др.] Методика обучения литературе в начальной школе учебник для студентов вузов / под ред. М.П. Воюшиной. М.: Академия, 2010.
6. Линия УМК Л.А. Ефросининой. Литературное чтение (1–4) (Начальная школа XXI века). [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/kompleks/umk-liniya-umk-1-a-efrosininoj-literaturnoe-chtenie-1-4/> (дата обращения: 09.11.2024).
7. Литературное чтение: 1-й класс: учебник: в 2-х ч. Ч. 1. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова [и др.]. М.: Просвещение, 2023 (Школа России).
8. Литературное чтение: 2-й класс: учебник: в 2-х частях. Ч. 1. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова [и др.]. М.: Просвещение, 2023 (Школа России).
9. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. М.: Академия, 2007.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 29.10.2024).

OKSANA FILATOVA, ANGELINA SHABANOVA, KRISTINA POTAPOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

TEACHING COMPARATIVE ANALYSIS OF FICTIONAL WORKS AT PRIMARY SCHOOL

Some results of study of developing the skill of meaningful reading of literary (Brothers Grimm) and folklore fairy tales (English and Russian folk tales) of younger schoolchildren in the process of comparative analysis of works are presented.

Key words: *fictional works, folklore, literature, comparative analysis, lesson of Literature Reading, younger schoolchildren.*

УДК 376

И.И. ХАЧАТУРЬЯН, А.И. ЦОЙ

(irinahacaturan037@gmail.com, allavolgograd@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Рассмотрены особенности развития графомоторных навыков дошкольников. Изучены труды отечественных педагогов по вопросам развития графомоторных навыков дошкольников с ЗПР. Приведен перечень игр, которые способствуют формированию графомоторных навыков детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, задержка психического развития, графомоторные навыки, мелкая моторика, педагог-дефектолог, дидактические игры.

Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графомоторный навык позволяет писать буквы четко и разборчиво, красиво и быстро. Неправильно сформированный графомоторный навык создает трудности на письме: неразборчивый и небрежный почерк, медленный темп [3]. Как считала М.М. Безруких, «основными единицами обучения письменной речи являются графический навык и мелкая моторика, в совокупности их можно объединить в понятие “графомоторные навыки”» [2, с. 3].

Проблема развития графомоторных навыков у дошкольников с ЗПР является одной из самых важных задач в современной педагогике. Многие ученые посвятили свои работы данной проблеме. Так, О.С. Бот, М.М. Кольцова считали, что пальчиковые игры являются важным условием развития тонких движений пальцев [4]. А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, А.Н. Леонтьев, В.А. Силивон считали, что определенные упражнения являются основой для формирования графических навыков [7]. По мнению А.М. Бейлиной, С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, Т.А. Ткаченко, И.Г. Топорковой, С.В. Щербининой, пальчиковые игры способствуют развитию графомоторных навыков, мелкой моторики и координации движений рук [6].

Важным условием для освоения графомоторного навыка является развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза. Работа по развитию графомоторных навыков включает в себя овладение такими навыками, как соблюдение правильной позы и положения руки во время письма; умение владеть орудием письма; соблюдения правильного положения листа бумаги; движение руки вдоль строки во время письма. Большую роль в развитии навыка правильного написания играет систематическая работа с детьми, при этом велика помощь родителей детей с ЗПР [10].

Рассматривая процесс развития графомоторных навыков, можно сказать, что он является сложным и многогранным аспектом развития личности. Письменная деятельность является координированным процессом, в который вовлекаются различные органы и мышцы, такие как, органы слуха, зрения, многие мышцы тела. И самое главное, у дошкольника должна быть развита мелкая моторика, чтобы знать, как управлять своим телом во время письма.

Чтобы научиться управлять всеми мышцами, необходимы следующие условия:

1. умение ощущать движения мышц;
2. достаточная эластичность мышц;
3. высокий уровень сформированности переключаемости движений, который зависит от своевременного дифференцировочного торможения в коре головного мозга;
4. осознанное выполнение движений;
5. развитая зрительно-моторная координация [1].

Дидактическая игра выполняет следующие функции: развивает мышление, причинно-следственные связи ребенка с ЗПР; активизирует познавательную деятельность детей дошкольного возраста; способ-

ствует формированию предпосылок к учебной деятельности; развивает у ребенка способность к планированию действий, следованию инструкции, переключать и удерживать внимание; повышает интерес к коммуникации со сверстниками.

К дидактической игре предъявляются некоторые требования: игры должны быть доступны и понятны детям с задержкой психического развития; содержание игр должно соответствовать уровню развития дошкольников; во время занятия должно использоваться многообразие наглядных материалов; материалы должны задействовать сразу несколько анализаторов (слуховой, тактильный, двигательный и т. д.); необходимо ставить конкретные задачи, которые реально достигнуть в процессе занятия; игры должны быть эмоционально окрашены; дидактические игры должны способствовать обогащению словарного запаса детей и активизации речевой деятельности.

Целью нашего исследования стало теоретическое изучение проблемы и реализация опытно-экспериментальной работы по развитию графомоторных навыков дошкольников с задержкой психического развития средствами дидактических игр.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать психолого-педагогические основы развития графомоторных навыков дошкольников дошкольного возраста с задержкой психического развития.
2. Раскрыть возможности дидактических игр в развитии графомоторных навыков дошкольников с задержкой психического развития.
3. Определить уровень развития графомоторных навыков дошкольников дошкольного возраста с задержкой психического развития.
4. Реализовать коррекционно-педагогическую работу по развитию графомоторных навыков дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Перед разработкой коррекционных упражнений нами была проведена диагностика уровня развития графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития. В диагностическом обследовании принимало участие 10 детей. Данные, полученные в ходе проведения диагностического исследования, показали, что у большинства дошкольников уровень развития графомоторных навыков находится на низком уровне. По первой методике «Домик» (автор Н.Н. Гуткина) [3], которая была направлена на определение возможности детей копировать изображение по предложенному образцу, можно сказать, что низкий уровень показало 100% детей. По второй методике «Заборчик» (автор А.Р. Лурия) [5], которая была направлена на оценку возможности детей удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы, можно сказать, что у всех детей отмечается низкий уровень. По третьей методике «Графический диктант» (автор Д.Б. Эльконин) [11], которая была направлена на выявление умения внимательно слушать, точно выполнять указания взрослого, ориентироваться на листе бумаги, можно сказать, что низкий уровень показало также 100% детей.

Для достижения цели и задач нами был разработан комплекс упражнений, направленных на развитие графомоторных навыков («Назови части лица», «Выше-ниже», «Найди пару», «Где мяч», «В какой руке», «Солнышко», «Мое тело», «Сенсорная сумка», «Накорми птичку», «Зашумленные картинки», «Дидактический лабиринт» (межполушарные доски), «Цветик-семицветик», «Гараж», «Домики», «Цепочки», «Горная река», «Раскрась правильно», «Письмо на манке», «Найди тень фрукта», «Оркестр», «Работники», «Соедини точки», «Волшебный мешочек», «Домик», «Помоги рыбке», «Распутай», «Найди букву», «Кулак-ребро-ладонь», «Зеркальное рисование», «Дорожка к мишке», «Муха», «Дорожки», «Трафареты», «Посчитай на ощупь», «Продолжи строчку», «Графический диктант»).

При реализации коррекционной работы применялись следующие методы и средства:

1. Развитие мелкой моторики (пальчиковая гимнастика, шнуровки, массажи, самомассажи, игры с прищепками, цветными скрепками, нейроупражнения).
2. Развитие зрительного, слухового и тактильного анализатора (лабиринты, поиск предмета, нахождение тени, трафареты, дорожки и т. д.).
3. Развитие перцептивной деятельности.

4. Развитие слухового внимания (игра на различение звуков).
5. Формирование графических навыков (упражнения на прорисовку линий различной формы, графических образов).
6. Формирования самоконтроля.

Таким образом, после проведения коррекционной работы нами была проведена повторная диагностика, которая показала, что по 1 методике средний уровень показали 8 человек; по 2 методике у троих респондентов был выявлен средний уровень, а по третьей методике средний уровень показал только 1 человек. Можно сказать, что дети стали увереннее держать карандаш, стали точнее выполнять движения, воспроизводить графические элементы, а также штриховать. Также у дошкольников повысился интерес к письму, улучшилась ориентировка в пространстве, удержание программы деятельности, которая включает в себя графические элементы.

Полученные данные позволяют говорить о том, что дидактические игры положительно влияют на динамику развития графомоторных навыков. Дошкольники могут копировать изображение по образцу, проводить разнообразные линии, а также улучшилось умение ориентироваться в пространстве и на листе бумаги.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что использование дидактических игр в процессе формирования графомоторных навыков является эффективным в работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Литература

1. Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6–8 лет: практич. пособие для педагогов и родителей. М.: АРКТИ, 2006.
2. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму: методическое пособие к прописям. М.: Просвещение, 2002.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Питер, 2004.
4. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
5. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М.: Academia, 2002.
6. Развиваем память. Рабочая тетрадь для детей 6–7 лет / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова [и др.]. М.: РОСМЭН, 2021.
7. Силивон В.А. Природа детского рисунка. Психолого-педагогический аспект: моногр. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2000.
8. Толмачева И.С. Формирование графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы всерос. (заочной) науч.-практич. конф. (г. Барнаул, 24–25 апр. 2016 г.). Барнаул: Изд-во Алтайского госуниверситета, 2016. С. 175–177.
9. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью: методич. рекомендации / сост. Л.М. Лапшина, В.А. Левченко. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та., 2014.
10. Цой А.И., Бондаренко Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 5(70). С. 72–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1607334136.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).
11. Эльконин Д.Б. Детская психология. 4-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2007.
12. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок. М.: АРКТИ, 2017.

IRINA KHACHATURYAN, ALLA TSOY
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY THE MEANS OF DIDACTIC GAMES

The peculiarities of development of graphomotor skills of preschool children are considered. The works of national teachers, associated with the issues of development of graphomotor skills of preschool children with mental retardation, are studied. There is given the list of games supporting the development of graphomotor skills of children with mental retardation.

Key words: preschool age, mental retardation, graphomotor skills, fine motor skills, special education teacher, didactic games.

УДК 37

Д.П. ШИНКАРЕВА

(shinkareva.d2004@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ*

Рассматриваются особенности организации экскурсии в образовательном процессе по основам безопасности и защиты Родины. Представлена разработка урока-экскурсии для обучающихся 8-го класса по курсу ОБЗР в рамках модуля «Безопасность в природной среде».

Ключевые слова: основы безопасности и защиты Родины, экскурсия, школьники, форма обучения, автономное существование в природе.

В современных условиях колоссальное значение приобретает качественное образование подрастающего поколения, направленное на формирование гражданской идентичности, воспитание личности безопасного типа, овладение знаниями, умениями, навыками и компетенцией для обеспечения безопасности в повседневной жизни.

В соответствии с изменениями, внесенными в ФЗ «Об образовании» [7], с 1 сентября 2024 г. в образовательных организациях на ступенях основного и среднего общего образования вместо учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» вводится дисциплина «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР). Одной из главных задач курса ОБЗР является формирование практических знаний и умений в области безопасности человека. На уроках ОБЗР школьники 8–11-х классов осваивают элементы начальной военной подготовки, правила оказания первой помощи в условиях ведения боевых действий и способы защиты от оружия массового поражения. Все эти изменения вызывают потребность в новых подходах и технологиях обучения данного предмета. Актуальность совершенствования учебно-методического обеспечения учебного процесса определяется и обновленной Федеральной государственной программой среднего общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» [5, 6].

На данный момент, именно такая форма обучения как «экскурсия» может решить проблему отсутствия резерва литературы (педагогической и методической), кадрового и материального обеспечения в образовательных учреждениях по введённому курсу ОБЗР.

Как правило, экскурсию относят к внеурочным и вспомогательным формам учебной работы, дополняющим классно-урочную деятельность обучающихся. Однако традиционные методы теоретического изучения курса «Основы безопасности и защиты Родины» не всегда позволяют сформировать у детей целостное представление об окружающем мире, месте и роли человека в нем.

Необходимо отметить, что еще в начале XX в. ведущие педагоги и методисты: Н.П. Анциферов, С.П. Аржанов, И.М. Гревс, Д.Н. Кайгородов, В.В. Половцев, Н.Г. Тарасов, Б.Е. Райков, и др. – основываясь на экскурсионной практике, начали заниматься разработкой вопросов школьной экскурсии [1, 2]. Отметим, что данные разработки в большей мере нашли свое отражение во внеурочной деятельности, нежели в учебном процессе.

Согласно определению Н.Г. Ефимовой и М.А. Батищевой, экскурсия – это проведение учебного занятия в условиях производства, природы, музея с целью наблюдения и изучения студентами различных объектов и явлений действительности [2].

На сегодняшний день учителя активно используют формат экскурсий в образовательном процессе. Методической базой подобных уроков выступают рассказ, объяснений, беседа, наблюдение, дискуссия, создание схем, зарисовок и т. д.

* Работа выполнена под руководством Коробченко Т.С., старшего преподавателя кафедры теории и методики обучения физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В качестве основных задач экскурсии, как формы обучения выделяют [3]:

1. углубление знаний обучающихся;
2. связь теоретических аспектов с практическими ситуациями и реальной жизнью;
3. развитие уважительного отношения к трудовой деятельности и окружающей природе;
4. стимуляция творческого потенциала, улучшение навыков наблюдения, бережливости, памяти, мышления и самостоятельности обучающихся;
5. формирование эстетического восприятия;
6. активизация познавательной и практической активности.

Экскурсия в процессе преподавания «Основ безопасности и защиты родины» играет важную роль, поскольку нацелена не только на закрепление ранее полученных навыков, но и на приобретение новых, практико-ориентированных умений. Помимо активного познания окружающего мира, экскурсия дает еще и возможность выяснить взаимосвязь окружающего мира и человеческой деятельности. С помощью экскурсии на уроках «ОБЗР» ученики конкретизируют ранее усвоенный материал, устанавливают связи и проводят анализ полученной информации. Непременно такая форма работы позволяет воспитывать более гармоничную и всесторонне развитую личность, а также глубже изучать предмет. Экскурсии также помогают воздействовать на конкретных обучающихся и организовывать самостоятельные наблюдения обучающихся над природными объектами.

Получение конкретных практических знаний о связях человека и окружающей среды, которые школьники получают на экскурсиях путем наблюдения и эмпирических заданий, положительно сказывается на развитии познавательной активности обучающихся, потому что полученный материал усваивается гораздо эффективнее.

Необходимо отметить, что главным «помощником» в ходе проведения экскурсий для учителя является наглядный материал, собранный вместе с учениками. С позиции теории межпредметных связей, комплексные экскурсии можно рассматривать как один из ключевых дидактических и методических инструментов для интеграции естественных наук. Они воплощают концепцию единства природы и способствуют формированию целостного восприятия окружающего мира у обучающихся [4].

Таким образом, экскурсия является наглядным способом познания окружающего мира, организованным вокруг заранее отобранных объектов, которые могут находиться как в естественных условиях, так и в помещениях научно-исследовательских институтов, лабораторий или предприятий. Каждая экскурсия представляет собой уникальный процесс, определяемый закономерностями, такими как наглядность, целенаправленность, активное участие и эмоциональная вовлеченность. Профессионализм преподавателя в представлении материалов экскурсии позволяет обучающимся анализировать информацию и делать обоснованные выводы. Эти навыки формируются учителем в ходе рассказа и демонстрации. Основная цель экскурсии – сформировать у обучающихся личностное отношение к изучаемой теме, к фактам и событиям, а также к материалам экскурсии в целом.

Для повышения роли экскурсии в учебно-воспитательном процессе МКОУ «Золотухинская СОШ МО «Ахтубинский район»», нами была разработана и проведена экскурсия для обучающихся 8-го класса по курсу ОБЗР в рамках модуля «Безопасность в природной среде».

Тема: Урок – экскурсия «Прогулка в пойму реки Ахтуба»

Цель: сформировать у обучающихся навыки безопасного автономного нахождения в природной среде.

Задачи:

1. Познакомить обучающихся с местностью, рельефом, флорой и фауной поймы реки Ахтубы в селе Золотуха Ахтубинского района Астраханской области и приемами безопасного нахождения в дикой природе.
2. Содействовать практическому закреплению знаний, умений и навыков по модулю «Безопасность в природной среде».
3. Способствовать развитию самостоятельности, исследовательских навыков и лидерских качеств.
4. Воспитывать чувство нравственности и патриотизма.

Методы и приёмы: словесные, наглядные, практические.

Форма проведения: практический урок-экскурсия в поселковый лес.

Оснащение: телефон, компас, спички, вода, запас еды, яркая материя, целлофановый пакет, бумага, таблетки, рюкзак, цветные карандаши, веревка, клей.

Методика проведения урока.

Урок проводится в виде прогулочной экскурсии на природу, с привлечением обучающихся (заранее разбиты на группы), которые собирают необходимую теоретическую и материальную базу для выполнения своих обязанностей.

Для организации экскурсии необходимо:

- согласовать проведение экскурсии с администрацией школы, классным руководителем класса и родителями учеников;
- составить маршрут экскурсии с обозначениями места расположения;
- разделить детей на исследовательские группы, составить список необходимых предметов, которые пригодятся на экскурсии (вода, еда, веревка, и т. д.).

Обучающиеся были разделены на следующие группы:

Первая группа – это группа экспертов в области флоры данной местности. Их домашним заданием является изучение необходимой литературы по видам растений поймы реки Ахтубы. На самой же экскурсии ученики собирают гербарии разных растений, которые можно использовать в качестве пищи, лекарств и т. д.

Вторая группа – это группа экспертов в области фауны данной местности. Их домашним заданием является сбор информации по проживающим на этой местности животных, птиц и рыб. На самой экскурсии ученики представляют творческих работы в виде рисунков животных и птиц, которых они встретили в этой местности. Для данной группы выбираются обучающиеся, как правило, творческой направленности, которые увлекаются изобразительным искусством.

Третья группа – это группа обучающихся, которые будут заниматься разработкой временного убежища. В связи с этим дома им нужно изучить виды и технологию построения убежищ временного расположения. На экскурсии они должны будут построить шалаш или поставить палатку.

Четвертая группа должны изучить топографическую карту местности и построить различные маршруты к месту расположения общего сбора на экскурсионной поляне. На экскурсии им предстоит расположить различные указатели или ориентиры, чтобы без труда ориентироваться в этой местности.

Пятая группа – это группа спортивных организаторов, которые должны создать туристическую полосу препятствий или вертушку с заданиями туристической направленности (туристические узлы, виды костров и т. д.).

Шестая группа – группа спасателей. Дома обучающиеся готовят правила поведения в туристическом походе и автономного нахождения в лесной местности. По дороге на место расположения, ребята рассказывают своим одноклассникам итоги своей деятельности.

Ход урока:

Учитель: Ребята, наша страна имеет огромную территорию, часть которой занимают леса и лесополосы. Леса занимают около 45% площади нашей страны, по обеспеченности лесами Россия занимает первое место в мире.

Каждый год в лесах погибают сотни людей, по причине несоблюдения элементарных правил поведения человека в лесу. Чтобы не пополнить эту печальную статистику, мы отправимся с Вами на экскурсию в наш поселковый лес.

Учитель (по дороге на место проведения экскурсии): Как подготовиться к выходу в лес? Как вести себя, чтобы не заблудиться?

Дети шестой группы отвечают на поставленные вопросы. Пример:

- Для того чтобы избежать неприятностей и не заставлять волноваться родных и близких, необходимо, собравшись в лес, обсудить с ними маршрут и время возвращения.

– Спасатели рекомендуют перед походом за грибами, ягодами, охотой, надеть на шею свисток и пополнить баланс сотового телефона, а также проверить заряд батареи.

– Возьмите с собой компас, спички, нож, небольшой запас воды и продуктов. Тем, кто постоянно пользуется лекарствами, а это, прежде всего, касается пожилых людей, нужно иметь при себе медикаменты.

– Одевайтесь ярко, в камуфляже вас могут не найти и с трех метров. Лучше всего рыжие, красные, желтые, белые куртки, хорошо наклеить светоотражающие полосы или рисунки.

– Старайтесь запоминать по пути как можно больше предметов – какие-то необычные деревья, скалу, камни и т. д. Тогда будет намного проще возвращаться назад к исходной позиции.

Учитель: если вы все-таки заблудились?

Пример ответа детей шестой группы:

– Не паникуйте, остановитесь и подумайте – откуда пришли, не слышно ли криков, шума машин, лая собак. Выйти к людям помогают различные звуки: работающий трактор, собачий лай, проходящий поезд.

– Если есть возможность – влезьте на высокое дерево и осмотритесь. Что отличает местность, где вы находитесь (реки, просеки, горы, деревни и т. д.)? Может быть, с высоты вы их увидите.

– Если точно знаете, что вас будут искать – оставайтесь на месте, разведите костер – по дыму найти человека легко.

– Если ищите дорогу сами – старайтесь не петлять, ориентируйтесь по солнцу, мху, муравейнику. Хорошо, если удалось выйти на линию электропередач, железную дорогу, газопровод, реку, противопожарную полосу – идя вдоль этих объектов, всегда выйдете к людям, пусть и не там, где предполагали.

– Если вы нашли в лесу тропинку, определите сначала – не звериная ли. Если ветки то и дело бьют вам в лицо и грудь, это значит, что дорожка протоптана зверями. Немедленно сойдите с нее, встречаться с лесными обитателями все равно опасно. Если это произошло, не паникуйте. Не нужно делать резких движений, поворачиваться спиной к животному, убежать, и тем более играть с детенышами зверя. Животные боятся людей, если их не провоцировать, они не тронут человека. При передвижении, будьте внимательны, в лесу могут быть ядовитые змеи, смотрите под ноги.

– Оставляйте по дороге «зарубки»: надломленная ветка (или положите сломанную ветку одну на другую, лучше класть сухие ветки на зеленые или наоборот так их лучше видно), стрела, выложенная из камней, привязанный к кусту кусок ткани могут сослужить службу и вам, и тем, кто захочет вам помочь.

– Если все же ночь застала вас в лесу, подберите подходящее для ночлега место. Двигаться в темное время не рекомендуется, можно получить травму, оступившись или провалившись в воду. Место для ночлега выбирается высокое и сухое, желательно у большого дерева. Заготовьте хворост для костра, сделайте подстилку из лапника. Расположитесь лучше всего спиной к дереву, перед собой разжечь костер и поддерживать его всю ночь.

– Сотовый телефон уже не раз помогал установить место нахождения заблудившихся грибников. Спасателям можно позвонить с мобильного без сим-карты и даже если вы находитесь на территории «чужого оператора» сотовой связи. Для этого необходимо набрать номер 112 и попытаться объяснить своё местонахождение.

– Если все же вы поняли, что самостоятельно не можете выйти из леса, оставайтесь на месте. Продолжайте поддерживать огонь, благоустройте свое «жилище», продолжайте подавать сигналы, будьте уверены, вас обязательно ищут.

Учитель дает оценку подготовленным ответам обучающихся.

По приходе на место расположения, ученики начинают работать по группам, учитель и сопровождающие помогают в организации их деятельности.

Итог урока заключается в представлении результата своей работы каждой из исследовательских групп, обучающиеся могут использовать различные средства и формы публичных выступлений.

В конце экскурсии учитель подводит итоги и задает обучающимся вопросы на закрепление полученных знаний:

1. Какие жизненно необходимые предметы нужно взять с собой при посещении леса?
2. Розжиг костра начинают с тонких или толстых веток?
3. Как правильно установить ветки для розжига костра?
4. Что может помочь в лесу определить стороны света и как по ним сориентироваться на местности?
5. Какими предметами подают сигналы о помощи в лесу?
6. Как отличить тропинку, натопанную человеком от звериной?
7. Возможно ли вызвать службу спасения, если у вас закончились деньги на сим-карте? Какой номер службы спасения?
8. Если вы повстречались с диким животным, ваши действия: (кричать, размахивать палкой, бежать); (вести себя спокойно, не кричать, не пугать зверя, постепенно, отходя назад уйти с его пути).
9. Как организовать ночлег в лесу?
10. Перед тем как пойти в лес какие действия необходимо предпринять?
11. Какие растения и животные встречаются в пойме реки Ахтуба?

По итогам проведения урока-экскурсии, мы пришли к выводу о том, что он решает проблему воспитания личности безопасного типа при автономном нахождении в лесной местности в эпоху интенсификации всех сфер деятельности и компьютеризации. Отметим, что помимо решения главных задач, ученики в рамках экскурсии получили ряд положительных эмоций, которые выступают некой мотивацией к изучению нового курса ОБЗР. Урок также послужил средством воспитания командного духа, чувства товарищества и дружелюбия, а также положительно повлиял на сплочение коллектива.

Литература

1. Арцыбашев Д.В., Арцыбашева Т.Н. Становление и развитие экскурсионного метода обучения в отечественных учебных заведениях конца XIX – начала XX в. // Ученые записки. Электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2018. № 4(48). [Электронный ресурс]. URL: <https://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/53> (дата обращения: 23.11.2024).
2. Ефимова Н.Г., Батищева М.А. Методические рекомендации по проведению учебных экскурсий (методика проведения экскурсий для студентов и учащихся профтехобразования) // Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/selskoe-i-rybnoe-khozyaistvo/library/2019/04/04/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-provedeniya> (дата обращения: 23.11.2024).
3. Питюков В.Ю., Гусева И.В. Учебные экскурсии в процессе профессиональной подготовки студентов // Вестник РМАТ. 2014. № 4. С. 61–64.
4. Ривкин Е.Ю. Внеурочная деятельность. Лекция 4 // Управление современной школой. Завуч. 2015. № 3. С. 100–109.
5. Федеральная рабочая программа «Основы безопасности и защиты родины» (ОБЗР). 8–9 классы. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/9808cb33745937e3b824dbbc21cd6b8.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).
6. Федеральная рабочая программа «Основы безопасности и защиты родины» (ОБЗР). 10–11 классы. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/4d7064c9fea6b527b30457a3def75c8e.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.11.2024).

DARYA SHINKARENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXCURSION AS THE FORM OF TEACHING SCHOOLCHILDREN IN THE COURSE OF PRINCIPLES OF SECURITY AND PROTECTION OF THE MOTHERLAND

The peculiarities of organization of excursion in the educational process of Principles of Security and Protection of the Motherland are considered. There is presented the development of the excursion lesson for the schoolchildren of the 8th form in the context of the module "Security in the environment".

Key words: Principles of Security and Protection of the Motherland, excursion, schoolchildren, mode of study, autonomous existence in nature.

УДК 376.356

А.Д. ЯРЫГИНА
(alinaa.yarygina@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ*

Дается определение коммуникативных навыков. Рассматриваются особенности развития коммуникативных навыков у слабослышащих школьников. Раскрываются способы формирования данного навыка и умения у данной категории детей на уроках математики.

Ключевые слова: *развитие детей с ОВЗ, коммуникативные навыки, слабослышащие школьники, уроки математики, интерактивные технологии, жестовый язык, инклюзивное образование.*

Актуальность исследования развития коммуникативных навыков у слабослышащих школьников на уроках математики определяется несколькими факторами. Во-первых, согласно статистическим данным, число детей с нарушениями слуха продолжает расти, и система образования сталкивается с необходимостью создания инклюзивных методов, которые способствуют их полноценному обучению. Важность данного аспекта особенно ярко проявляется в условиях современного общества, где коммуникация и взаимодействие играют ключевую роль в жизни каждого человека [1].

Во-вторых, в последние годы наблюдается тенденция к осознанию значимости полноценной социализации детей с ограниченными возможностями. Уроки математики, как сеанс не только передачи знаний, но и возможности общаться и взаимодействовать, становятся платформой для формирования не только академических знаний, но и жизненно важных социальных умений [8].

В-третьих, многие исследования показывают, что успешная интеграция слабослышащих детей в образовательную среду непосредственно зависит от их способности к коммуникации. Важная роль при этом отводится родителям таких детей [11]. Ограниченные возможности в общении могут ухудшить качество обучения и обострить эмоциональные и психологические проблемы. Таким образом, развитие коммуникативных навыков становится не просто дополнительной задачей, а необходимостью, позволяющей детям с нарушениями слуха добиться успехов в учебе и адаптироваться в обществе [2]. Наконец, существует необходимость пересмотра и обновления образовательных методик.

В современном образовательном пространстве важность развития коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями, в частности у слабослышащих школьников, становится все более актуальной. Одной из ключевых задач школьного обучения является обеспечение полноценной коммуникации, которая способствует не только усвоению учебного материала, но и социализации ребенка, его адаптации в обществе. Уроки математики, как дисциплина, требующая логического мышления и взаимодействия, представляют собой уникальную площадку для развития этих навыков [7].

Коммуникативные навыки – это не просто умение разговаривать или слушать, но и способность эффективно взаимодействовать с окружающими, выражать свои мысли и чувства, а также понимать и воспринимать информацию других [6]. Для слабослышащих детей это становится особенно важным, т. к. недостаток слуха часто приводит к ограниченной способности воспринимать информацию, выраженную в устной форме. Решение данной проблемы требует активного подхода со стороны учителей и родителей [1].

Согласно исследованиям, проведенным учеными в области специального образования, слабослышащие дети могут столкнуться с трудностями не только в восприятии речи, но и в нарушении форми-

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

рования социальных навыков. По мнению доцента кафедры зоологии и анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности человека ПГСГА Е.А. Большаковой, «коммуникация – это не просто обмен информацией, а сложный процесс, включающий в себя невербальные элементы, такие как жесты и мимика, которые особенно важны для детей с нарушениями слуха» [2, с. 127]. Это подчеркивает необходимость разработки методик, направленных на интеграцию таких элементов в образовательный процесс, особенно на уроках математики.

Выделим несколько примеров из практики:

1. Использование жестового языка на уроках математики: В одной из школ, где учатся слабослышащие и слышащие дети, была внедрена практика преподавания с использованием жестового языка. Учитель математики использует не только устные объяснения, но и жесты, модифицируя свое общение с учащимися. Это позволяет слабослышащим детям лучше усваивать материал и активно участвовать в обсуждениях [4]. Например, при изучении темы «геометрические фигуры» учитель показывает жесты, соответствующие различным формам – круг, квадрат, треугольник, что способствует не только запоминанию, но и формированию навыков командной работы [9].

2. Групповые проекты и обсуждения: В другом примере, учитель организует групповые проекты, где задания предполагают совместное решение математических задач. Слабослышащие ученики работают в командах со слышащими сверстниками. Это создает условия для обмена идеями и мнениями, что способствует развитию коммуникации. Исследования показывают, что подобные проекты не только повышают мотивацию к учебе, но и способствуют улучшению социального взаимодействия между детьми [5].

3. Интерактивные технологии и визуальные материалы: Использование мультимедийных технологий также помогает в развитии коммуникативных навыков [3]. Например, применение программ, которые визуализируют математические задачи, позволяет детям не только увидеть решение в виде диаграмм и графиков, но и обсуждать его с одноклассниками, передавая свои мысли через письменномультимедийные средства. Как отмечает доктор педагогических наук С.В. Бориснёв, «интерактивные технологии открывают новые горизонты для организации учебного процесса, в частности, они создают меню возможностей для слабослышащих детей» [9, с. 158].

Существуют, однако, специфические трудности, с которыми сталкиваются учителя в процессе обучения слабослышащих учащихся. К ним относятся нехватка специализированных материалов и недостаток подготовки педагогов в области работы с детьми с нарушениями слуха. В таком контексте, как рекомендует И.Г. Багрова, «нужно активно внедрять специальные курсы подготовки для педагогов, которые помогут им разобраться в особенностях восприятия и усвоения учебного материала такими детьми». Это поможет создать более инклюзивную образовательную среду [2, с. 592].

Также важным аспектом является вовлечение родителей в процесс обучения. Когда родители активно участвуют в образовательном процессе, это способствует созданию комфортной и поддерживающей атмосферы для ребенка. Родительские собрания, на которых обсуждаются вопросы обучения, позволяют родителям делиться опытом и методами, которые они применяют дома для развития коммуникативных навыков ребенка.

Развитие коммуникативных навыков у слабослышащих школьников на уроках математики является важной задачей, требующей комплексного подхода и внедрения инновационных методов. Использование жестового языка, организация групповых проектов, применение интерактивных технологий, а также активное вовлечение родителей и обучение педагогов могут значительно улучшить результаты обучения и повысить уровень социализации этих детей [4]. Научные исследования подтверждают, что комплексный подход в развитии коммуникативных навыков может формировать у слабослышащих детей уверенность в своих силах и желание участвовать в общественной жизни. Таким образом, качество образования для слабослышащих школьников можно значительно улучшить, нацелив усилия на развитие их коммуникативных способностей через уроки математики [3].

Литература

1. Абдуллаева О.А., Чикина И.Н. Особенности обучения учащихся с ОВЗ решению учебно-познавательных задач // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 4–7.
2. Багрова И.Г., Богданова Т.Г., Большакова Е.А. Сурдопедагогика. М.: Владос, 2014.
3. Барабанов Р.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2023 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2023. С. 140–143.
4. Барабанов Р.Е. Этиология нарушения слуха и речи у глухих и слабослышащих детей // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 5(28). С. 174–176. [Электронный ресурс]. URL: <https://articles.moluch.ru/archive/28/3209> (дата обращения: 25.01.25).
5. Белая Н.А. Междисциплинарный подход к изучению проблемы коммуникативной компетентности слабослышащих детей // Специальное образование. 2021. № 4(24). С. 6–13.
6. Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дисс. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2010.
7. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М.: Academia, 2002.
8. Бодалёв А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии, 2021.
9. Бориснёв С.В. Социология коммуникации. М.: Юнити-дана, 2023.
10. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Педагогика, 2022.
11. Цой А.И, Бондаренко Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 5(70). С. 72–74. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1607334136.pdf> (дата обращения: 25.01.25).

ALINA YARYGINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF HEARING-IMPAIRED SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF MATHEMATICS

The definition of communicative skills is given. The specific features of development of communicative skills of hearing-impaired schoolchildren are considered. The ways of developing the skills and competencies of this category of children at the lessons of Mathematics are described.

Key words: *development of children with special needs, communicative skills, hearing-impaired schoolchildren, lessons of Mathematics, interactive technologies, sign language, inclusive education.*

Филологические науки

УДК 811.11

Д.Р. БЕЗРУКОВ

(magvaeizer@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФУНКЦИИ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ МАССМЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ*

Представлены различные подходы к определению понятия «эвфемизм». Выявлены основные функции и языковые средства выражения эвфемизмов. На основе анализа немецких массмедийных текстов, посвященных экономическим и социальным проблемам, определены функции и средства выражения эвфемизмов.

Ключевые слова: эвфемизм, функции, языковые средства выражения, классификация, немецкие СМИ, статья.

Отечественная лингвистика имеет в настоящее время ярко выраженную антропоцентрическую направленность [3, с. 176–181; 4, с. 4–8], что обусловлено в первую очередь стремлением филологов поставить в фокус исследований Homo loquens – реальную коммуникативную личность, создающую разножанровые тексты, общающуюся в самых разных сферах деятельности. При этом наблюдается устойчивая тенденция, в частности в массмедийном дискурсе, эвфемизации многих явлений социальной жизни современного общества. Языковая практика нередко предполагает употребление эвфемизмов – нейтральных и смягченных эквивалентов слов или выражений, относящихся к низкому стилю общения (напр., нецензурная лексика). Этот процесс, известный как эвфемизация, особенно характерен для медиапространства, где важно избегать прямых, резких и оскорбительных формулировок. Основная цель подобных замен – предотвращение коммуникативных конфликтов между участниками общения. Эвфемизмы способствуют установлению контактов, обеспечивают бесконфликтное взаимодействие в социуме как в персональном, так и в институциональном дискурсе.

Актуальность представленного нами материала обусловлена недостаточной изученностью эвфемизмов в современных электронных текстах СМИ Германии. Необходимо также отметить, что СМИ занимают ключевую позицию в социуме и являются инструментом воздействия на массовое сознание, оказывающим существенное влияние на различные аспекты жизни современного общества.

Объектом исследования является речевой жанр «статья» в немецких СМИ. Предметом исследования выступают языковые средства выражения эвфемии и ее прагматический потенциал.

В рамках данного исследования определены следующие задачи:

1) раскрыть сущность понятия эвфемии и рассмотреть ее базовые функции и языковые средства выражения; 2) установить тематическую направленность данного жанра применительно к используемым в нем эвфемизмам. Для решения поставленных задач использовались такие методы исследования, как интерпретация и сплошная выборка.

С целью создания представления о понятии «эвфемия» / «эвфемизм» рассмотрим некоторые определения ряда наиболее авторитетных ученых. Отечественный лингвист А.А. Реформатский предложил следующее определение: «Эвфемизм – замена грубых или резких слов и выражений более мягкими, а также некоторых собственных имён – условными обозначениями» [6, с. 104–105]. По мнению другого не менее известного ученого И.Р. Гальперина, «эвфемизм – это слово или фраза, которые используются для замены неприятного слова или выражения на относительно более приемлемое» [2, с. 79]. На

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

наш взгляд, наиболее информативной и емкой трактовкой понятия «эвфемизм» / «эвфемия» служит дефиниция, представленная в Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой исследователем Н.С. Араповой, которая определяет эвфемизмы как «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [1, с. 590]. В данном определении эвфемизмы также понимаются как «окказиональные индивидуально-контекстные замены одних слов другими с целью искажения или маскировки подлинной сущности обозначаемого» [Там же].

Что касается основных функций эвфемизмов, то они достаточно содержательно описаны в работе исследователя В.Ю. Харитоновой. По ее мнению, большинство эвфемизмов имеют следующие функции: функция вежливости (смежные понятия: великодушие, согласие, скромность, симпатия), функция табуирования (эвфемизмы, употребляемые с целью избежать использования «неприличных» слов), функция вуалирования (смягчающее обозначение, маскировка «подлинной сущности обозначаемого»), функция этикета (замена прямых номинаций, например, обозначающих непрестижные профессии или вредные привычки) [7, с. 12].

Для определения языковых средств выражения эвфемизмов рассмотрим классификацию эвфемизмов по способу образования, предложенную отечественным лингвистом А.Н. Прудывус: «1) лексико-семантические способы: метонимический перенос (*das letzte Vater unser erbeten – умереть*); метафорический перенос (*der Hirsch – букв. «олень», роконосец*); использование перифразы (*Mein und Dein verwechseln – букв. «путать свое и чужое», тащить все, что плохо лежит*); использование дейктиков (*Er – Бог*); замена словом широкой семантики: (*etwas machen – воровать, обманывать*); использование гиперонима (*die englische Krankheit – пахум*); использование антонима: а) литота/мейозис (*unwahr, nicht wenig / genug getrunken haben – быть пьяным*); б) антифразис (*Das ist aber eine schöne Geschichte! – Вот так история!*); использование заимствований (*der Deibel/Deixel – дьявол*); 2) морфологические способы: эллипс: а) обрыв (*am A... (Arsch) sein, einen kalten A ... (Arsch) haben – умереть*); б) опущение (*einen Rausch davongetragen haben / weghaben (быть пьяным)*); сокращение (*der BH (Büstenhalter) – бюстгальтер*); фонетическая аллюзия: а) замена слова близким по звучанию (*historisch (hysterisch) – истеричный*); б) фонетическое искажение (*verflixt (verflucht) – Проклятье!*); аффиксация: а) префиксация (*untreu – неверный*); б) суффиксация (*dicklich – полный*)» [5, с. 11–12].

Для нас значительный интерес представляет использование эвфемизмов в электронных статьях немецких СМИ, посвященных двум важнейшим для любого социума вопросам – экономическим и социальным проблемам (экономические проблемы из изданий “Zeit Online”, “Business Insider”, “Tagesschau”; социальные проблемы из изданий “NZZ”, “Sozial”, “NDR”).

Рассмотрим некоторые, на наш взгляд, наиболее показательные эвфемизмы, выявленные в статьях, посвященных экономическим проблемам.

Статья “Krankenstand senkte die Wirtschaftsleistung 2023 um fast ein Prozent” в журнале “Zeit Online” посвящена резкому спаду производства в Германии по причине роста временной нетрудоспособности граждан вследствие болезни [13]. Эвфемизм “die Ausfälle” (рус. *сбои, потери, провалы, убыль*) (“*Demnach wäre Deutschland ohne die Ausfälle um 0,5 Prozent gewachsen und wäre damit nicht in der Rezession*”) является словом более широкой семантики, т. е. в данном контексте используется расширительный вид денотата, тем самым обобщается проблема большого роста временно нетрудоспособных граждан Германии вследствие болезни [Там же]. Он позволяет снизить смысловую и эмоциональную нагрузку на читателя, не называя многократно напрямую суть проблемы. Эвфемизм выполняет функцию вуалирования. Эвфемизм “Krankmeldungen” (рус. *больничные листы*) (“*Der Höchststand an Krankmeldungen im vergangenen Jahr hat laut einer Untersuchung maßgeblich zur schlechten wirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland beigetragen*”) образован в анализируемой статье посредством метонимического переноса и обозначает временно нетрудоспособных людей вследствие болезни [Там же]. Данный узуальный эвфемизм служит средством смягчения положения экономической ситуации для массовой аудитории. Использование этого эвфемизма адресантом

нацелено на донесение фактуальной информации адресату в щадящей состоянии спокойствия языковой форме. Рассматриваемый эвфемизм выполняет функцию вуалирования.

Статья “Auch der IWF kappt Ausblick für deutsche Wirtschaft: Hier sind alle Prognosen für die Konjunktur 2024 und 2025 in einer Tabelle” в журнале “Business Insider” посвящена основным экономическим прогнозам для Германии на 2024 и 2025 гг. [9]. Эвфемизм “die Verwerfungen” (рус. *отклонения, перекосы, искажения*) (“*Die Verwerfungen gehen über die Konjunktur hinaus*”) – это слово широкой семантики, которое используется в данном случае с целью обобщить проблему без конкретизации [Там же]. Отсутствие детализации в рассматриваемом контексте позволяет снизить уровень напряжения в обществе и представить данное сообщение в более нейтральной и завуалированной форме. В данном контексте реализуется функция вуалирования.

Статья “Gesünder und produktiver dank Viertagewoche?” в журнале “Tagesschau” посвящена инициативе осуществления перехода на четырехдневную рабочую неделю в Германии [12]. Эвфемизм «das Pilotprojekt» (рус. *пилотный проект*) (“*Dort nehmen jetzt 50 Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen an einem umfassenden Pilotprojekt zur Einführung der Viertagewoche teil*”) смягчает обозначаемое «испытательный, экспериментальный проект» за счет заимствованной формы, тем самым скрывая возможную сомнительность данной инициативы, делая идею более привлекательной [Там же]. Атриктивность эвфемизма видится в самой заимствованной лексической единице. Рассматриваемый эвфемизм выполняет функцию вуалирования. Таким образом, автор статьи ставит задачу позитивного воздействия на массовую аудиторию. Эвфемизм “ungewohnt” (рус. *непривычный*) (“*Der Umstieg auf die Viertagewoche kann sowohl für Beschäftigte als auch für Unternehmen erst einmal ungewohnt sein*”), образованный посредством префиксации, также применен для смягчения, упрощения ситуации, являющейся де факто сложной, трудно прогнозируемой [Там же]. Посредством эвфемии адресант достигает должного воздействия на адресата, т. е. создает положительный образ экспериментального проекта, последствия реализации которого на самом деле трудно прогнозируемы. Данный эвфемизм выполняет функцию вуалирования.

Рассмотрим далее эвфемизмы, выявленные в статьях, посвященных социальным проблемам.

Статья ““Eltern sehen sich nicht in der Verantwortung“: warum die Schule in Deutschland immer schlechter funktioniert” в журнале “NZZ” затрагивает целый спектр вопросов низкой успеваемости немецких школьников по математике и немецкому языку, их уровня дисциплины и концентрации на уроках, а также возможных путей решения данных проблем [11]. Эвфемизм “undiszipliniert” (рус. *недисциплинированный*) (“*Sie können sich schwer konzentrieren und sind oft undiszipliniert*”), образованный посредством префиксации, служит в данной статье для смягчения негативного характера информации, придания ей более формального стиля за счет использования обобщенного и заимствованного слова с латинской основой [Там же]. Данный эвфемизм применяется для обозначения «невоспитанности», «непослушности», «неорганизованности» учеников. Функция эвфемизма – вуалирование. Эвфемизмы “gemeinsame Implementation” (рус. *совместное внедрение*), “der Normkohärenz” (рус. *согласованность стандартов*), “die Etablierung” (рус. *установление*), “die Peerkultur” (рус. *культура сверстников*) (“*Von “Verabredung und gemeinsamer Implementation von schulischen Regeln, mit dem Ziel der Sicherstellung von Normkohärenz und der Etablierung einer positiven Peerkultur ist da die Rede*”) относятся к бюрократической лексике и используются в данном контексте для освещения необходимости внедрения учебных правил с целью установления нормальной школьной атмосферы и развития позитивной культуры взаимопомощи среди учеников [Там же]. Перечисленные выше эвфемизмы делают концепции более сложными и расплывчатыми в плане их восприятия адресатом, что позволяет журналисту смягчить остроту напряженности и глубину сложности проблемы и создать впечатление о положительных мероприятиях по ее разрешению. Можно также заметить, что в качестве значимых слов используются, в основном, заимствования из других языков, что также создает более обобщенное и завуалированное представление о действиях, направленных на ре-

шение затронутой проблемы: “die Kohärenz” – согласованность, слаженность (из латинского языка), “der Peer” – сверстник (из английского языка), “die Etablierung” – установление (из французского языка), “die Implementation” – внедрение (из английского языка). Основная функция перечисленных выше эвфемизмов – вуалирование.

Статья “372.000 untergebrachte wohnungslose Personen in Deutschland” в журнале “Sozial” посвящена проблеме большого роста бездомных людей в Германии [8]. Эвфемизм “Streetwork” (рус. *уличная работа*) (“*Der freiverbandliche Sektor der Wohnungsnotfallhilfe stellt neben verschiedenen Formen von Unterbringungen vor allem ambulante Hilfeangebote wie Beratungsstellen, Tagesaufenthalte oder Streetwork für Menschen zur Verfügung, die von Wohnungslosigkeit betroffen und bedroht sind*”) является заимствованным словом из английского языка, имеет меньшую смысловую и прагматическую нагрузку и придает сообщению более нейтральный характер, что позволяет автору также смягчить возможные неудобства и негативные особенности обозначаемой денотативной ситуации [Там же]. Эвфемизм выполняет функцию вуалирования.

Статья “Corona-Folgen an Schulen: Wie in Lübeck das Miteinander geübt wird” в журнале “NDR” посвящена проблеме роста низкой успеваемости и недисциплинированного поведения школьников Германии в связи с пандемией коронавируса и закрытием школ [10]. Эвфемизм “Anti-Mobbing-Kurse” (рус. *курсы по борьбе с моббингом*) (“*Mit Spielmöglichkeiten in den Pausen, Gesprächsangeboten und Anti-Mobbing-Kursen versuchen sie den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern wieder aufzubauen*”) содержит в себе заимствование из английского языка “mobbing”, которое обозначает форму психологического насилия над отдельным человеком со стороны группы [Там же]. Таким образом, автор использует устоявшееся интернациональное слово, которое смягчает напряженность и ярко выраженную негативную коннотацию описываемого, придавая данной проблеме более нейтральный и смягченный характер. В данном контексте эвфемизм выполняет функцию вуалирования.

Результаты анализа рассмотренных выше статей позволяют сделать вывод о том, что вуалирование является основной функцией эвфемизмов в современных статьях немецких СМИ, посвященных экономическим и социальным проблемам. Эвфемизмы эффективно и в ряде случаев эффектно способствуют избежать прямого или грубого упоминания того или иного социально-экономического феномена, служат для придания речевому сообщению более смягченного или вуалированного характера, а также придают положительный или нейтральный образ освещаемому событию в тексте и часто нейтрализуют негативную коннотацию, нередко основанную на ассоциациях. Мы установили следующие наиболее часто используемые языковые средства выражения эвфемизмов в электронных статьях СМИ Германии: слова широкой семантики, заимствования, метонимический перенос и префиксация.

Литература

1. Арапова Н.С. Эвфемизмы // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 590.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз, 1958.
3. Красавский Н.А. Метафора как способ экспликации радости в русских и немецких художественных текстах // Изв. Волгоград. гос. педагогич. ун-та. 2020. № 2(145). С. 176–181.
4. Пром Н.А. Прагматические типы медиафактов // Изв. Волгоград. гос. социал.-педагогич. ун-та. Филологические науки. 2023. № 4(4). С. 4–8.
5. Прудывус А.Н. Эвфемизмы в современном немецком языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2006.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение. 4-е изд. М.: Просвещение, 1967.
7. Харитонова В.Ю. Эвфемистическая репрезентация концептов в англоязычной речевой культуре: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2008.
8. 372.000 untergebrachte wohnungslose Personen in Deutschland // Sozial. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3ND6cV> (дата обращения: 29.04.2024).
9. Auch der IWF kappt Ausblick für deutsche Wirtschaft: Hier sind alle Prognosen für die Konjunktur 2024 und 2025 in einer Tabelle // Business Insider. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3ND6Yo> (дата обращения: 29.04.2024).
10. Corona-Folgen an Schulen: Wie in Lübeck das Miteinander geübt wird // NDR. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3ND6at> (дата обращения: 29.04.2024).

11. “Eltern sehen sich nicht in der Verantwortung“: warum die Schule in Deutschland immer schlechter funktioniert // NZZ. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3ND6dv> (дата обращения: 29.04.2024).

12. Gesünder und produktiver dank Viertagewoche? // Tagesschau. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3ND6g5> (дата обращения: 29.04.2024).

13. Krankenstand senkte die Wirtschaftsleistung 2023 um fast ein Prozent // Zeit Online. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.li/xcSs> (дата обращения: 29.04.2024).

DANIL BEZRUKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FUNCTIONS AND EXPRESSIVE MEANS OF EUPHEMISMS
IN MODERN GERMAN MASS MEDIA TEXTS**

The article discusses the different approaches to defining the concept “euphemism”. The main functions and expressive means of euphemisms have been identified. Based on the analysis of German mass media texts devoted to economic and social issues, functions and expressive means of euphemisms have been determined.

Key words: euphemism, functions, expressive means, classification, German mass media, article.

УДК 811.11

Е.А. КАЛАЧЕВА

(kat.kalacheva@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФУНКЦИИ СРАВНЕНИЙ В РОМАНЕ Б. КЕЛЛЕРМАНА «ДЕВЯТОЕ НОЯБРЯ»*

Выявлены основные функции сравнения как стилистического приема на материале романа Б. Келлермана «Девятое ноября», к ним относятся экспрессивная, художественно-выразительная и характерологическая функции.

Их реализация в романе направлена на характеристику его персонажей, в целом самой идеи данного произведения.

Ключевые слова: роман, стилистический прием, функция, сравнение, эпитет.

Актуальность статьи состоит в том, что языковая картина мира немецкого писателя Б. Келлермана, в частности его известное произведение «Девятое ноября» [9], недостаточно изучена в стилистическом аспекте, а именно не определена специфика функций стилистического приема сравнения.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать функции стилистического приема сравнения в романе «Девятое ноября».

Объект исследования – стилистический прием сравнения в романе «Девятое ноября» Б. Келлермана. Предмет работы – прагматические свойства стилистического приема сравнения, его функции в романе. Материал исследования – роман Б. Келлермана «Девятое ноября». В работе использовались методы интерпретативного и контекстуального анализа.

Стилистический прием сравнения неоднократно становился предметом анализа в отечественной лингвистике [1; 3; 4, с. 112–117; 5, с. 149–153; 8].

Вначале следует остановиться на определении сравнения. По мнению И.Т. Фроловой, под сравнением следует понимать «сопоставление объектов с целью выявления черт сходства или черт различия между ними» [7, с. 538]. В данном определении следует отметить, что любое сравнение по своему составу всегда состоит как минимум из двух компонентов, где один из них имеет сходства с другим/другими. Главной целью сравнения является «выявить в объекте сравнения новые, важные, преимущественные для субъекта высказывания свойства» [6].

Необходимо отметить, что сравнение часто направлено на выразительное обобщение эмоций, явлений и событий из реального мира, стремится к преувеличению и выражению максимальной степени особенности, которая проявляется через него [1]. Оно является мощным выразительным средством, обладающим широким прагматическим потенциалом в языке, в особенности в художественном тексте. Сравнение подчеркивает сущность объектов, выделяя их характеристики, особенности и признаки, при этом сосредотачиваясь на их эмоционально-выразительном значении [Там же].

Далее рассмотрим функции сравнений применительно к роману Б. Келлермана «Девятое ноября». Мы обнаружили 20 примеров сравнений. Наиболее яркие из них прокомментируем в нашей статье.

Отметим, что сравнения выполняют, судя по материалу, ряд функций: экспрессивную, художественно-выразительную и характерологическую. Они имеют статус базисных в романе «Девятое ноября».

Экспрессивную функцию сравнения принято классифицировать на экспрессивно-усилительную и экспрессивно-эмоциональную [5, с. 151]. Первая из них используется для усиления или подчеркивания характерных черт объекта, описываемого писателем. Рассмотрим данную функцию на примерах из произведения Б. Келлермана.

1. “Die Welt des Generals war bevölkert von Wesen, die in Uniformen gekleidet waren und mit einer Salve ins Grab gelegt wurden. Diese Wesen bewegten sich nach bestimmten unverrückbaren Gesetzen. Sie kamen in breiten langen Kolonnen einher wie die Brandung des Meeres, oder sie standen still in Reih und Glied, zu Tausenden gestaffelt, wie aus Stein., – Мир генерала был населен существами, одетыми

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

в униформу, которых залпом положили в могилу. Эти существа двигались по определенным неизбывным законам. *Они шли широкими длинными колоннами, как морской прибой, или молча стояли рядами, тысячами, выстроенными в шахматном порядке, как каменные* (здесь и далее перевод примеров И. Горкиной [2] (курсив здесь и далее наш. – Е.К.)). В данном текстовом пассаже автор сравнивает людей в мире генерала с волнами океана и каменными статуями, чтобы показать строгость и беспощадность их судьбы. Также данное сравнение усиливает представление об их организованности и массовости. Эпитеты *breiten langen Kolonnen* (*широкими длинными колоннами*) служат своеобразной эмотивной поддержкой стилистического приема сравнения и подчеркивают дисциплинированность и массовость этих существ, которые двигаются и действуют как одно целое, подчиняясь строгим законам и приказам.

2. *“Tiefblau und glänzend wie Stahl sank die Dämmerung des nassen Wintertags über Berlin. Die Scheiben des Autos glänzten, irgend etwas glitzerte hoheitsvoll im Innern. – Da verschlang eine stickige Rauchwolke den Wagen,.. – Темно-синие и блестящие, как сталь, сумерки влажного зимнего дня опустились над Берлином.* Стекла машины блестели, что-то величественно сверкало внутри. – И тут душное облако дыма поглотило вагон. В данном примере автор использует сравнение *Tiefblau und glänzend wie Stahl* (*темно-синие и блестящие, как сталь*) для усиления художественного изображения темноты и блеска сумерек. Сравнение сумерек с глубоким синим цветом и блеском стали передает чувство быстротечности и внезапности изменения пейзажа. Эпитеты *tiefblau* (*темно-синий*) и *glänzend* (*блестящий*) служат раскрытию этого образа, усиливая впечатление читателя от наступления тьмы.

Далее рассмотрим экспрессивно-эмоциональную функцию сравнения. Эта функция сравнения используется для выражения эмоционального отношения автора к описываемому явлению. Здесь выражено эмоциональное состояние, которое автор испытывает при описании объекта, создается более личное и интимное отношение к описываемому явлению [8]. В романе «Девятое ноября» выявлены следующие примеры, отражающие экспрессивно-эмоциональную функцию сравнения:

3. *“Dieses Krankenhaus war ein endloses Labyrinth. <...> Die Wände schwangen von Schmerzen. Das ganze Haus war wie eine Riesenwunde, eine Schlucht von eiterndem Fleisch, in der die Ärzte mit ihren Messern kletterten,.. – Эта больница представляла собой бесконечный лабиринт. <...> Стены качались от боли. Весь дом был похож на гигантскую рану, на ущелье гноящейся плоти, по которому лазили врачи со своими ножами.* В приведенном отрывке Б. Келлерман использует сравнение, чтобы детально и экспрессивно создать образ больницы как чего-то зловещего и угнетающего. Сравнение с «конечным лабиринтом» и «гигантской раной» служит для подчеркивания запутанности и страха, которые испытывают пациенты в этом учреждении. Больница изображена не просто местом для лечения, а скорее ловушкой, полной страданий и страха, где жизнь и смерть находятся на грани.

4. *“Diesen Korridor liebte er, und so oft er ihn entlang ging, empfand er ein sonderbares Behagen, obschon dieser Korridor genau so häßlich, kahl und übelriechend war wie alle Korridore des riesigen Amtsgebäudes,.. – Этот коридор ему нравился, и всякий раз, проходя по нему, он испытывал странное чувство комфорта, хотя этот коридор был таким же уродливым, голым и зловонным, как и все коридоры огромного административного здания.* В данном сравнении автор усиливает представление читателя о том, каким необычным и странным является образ коридора в эмоциональной картине мира главного героя. Сравнение здесь служит для того, чтобы подчеркнуть индивидуальное отношение протагониста к этому коридору, который, несмотря на свои непривлекательные качества, ассоциируется у него с комфортом и уютом. Этот факт фиксирует эмоциональную сторону воспоминаний протагониста или же значимые моменты в его жизни. Важно отметить, что не сами характеристики коридора играют ключевую роль, а именно чувства, эмоции, которые этот коридор вызывает у героя романа.

Далее обратимся к характеристике художественно-выразительной функции сравнения. Эта функция сравнения является одной из ключевых в создании образности художественного текста. Она возникает на базе ассоциативного сходства у говорящего [5, с. 152]. Разберем данную функцию сравнения на следующем примере из романа Б. Келлермана «Девятое ноября».

5. “Otto beugte sich über Doras Hand, die wie eine Koralle blühte, und seine hellen verwegenen Augen – doch Dora wehrte lächelnd seinen Blick ab,, – Отто склонился над рукой Доры, которая цвела, как коралл, и его светлыми растерянными глазами, но Дора, улыбаясь, отвела его взгляд. Б. Келлерман здесь использует сравнение *wie eine Koralle blühte* (цвела как коралл), чтобы подчеркнуть красоту и нежность руки Доры. Эпитеты *hell* (светлый) и *verwegen* (растерянный) описывают глаза Отто, придавая им динамичность и смелость, что может указывать на его заинтересованность и страсть. Этот контраст между красотой Доры и настойчивостью Отто помогает выделить её реакцию – она, улыбаясь (*lächelnd*), отклоняет его взгляд, что говорит о её дистанцированности и независимости.

Последняя функция, которую мы рассмотрим в статье, – характерологическая. Данная функция сравнения играет значительную роль в художественной литературе, позволяя писателям создавать яркие и запоминающиеся образы персонажей и используется для раскрытия характеров, особенностей поведения и внутреннего мира героев, делая их более наглядными и доступными для читателя. Рассмотрим характерологическую функцию сравнения на следующих примерах из романа:

6. “*Verstohlen blinzelte der Havelock zu ihr hin, und plötzlich errötete er wie ein Verliebter.* Sein Herz war verwaist, einsam, er war aus der Provinz zugezogen, kannte niemand in Berlin, er trank auch, der Alkohol – es war die Wahrheit: er liebte die Tochter des Generals!,, – Хэвлок украдкой подмигнул ей и внезапно покраснел, как влюбленный. Его сердце было сиротским, одиноким, он переехал из провинции, никого не знал в Берлине, он тоже пил, алкоголь – это была правда: он любил дочь генерала! В данном отрывке автор, используя сравнение *wie ein Verliebter* (как влюбленный), подчеркивает внезапное смущение Хавелока, его эмоциональное состояние, вызванное у него любовью к дочери генерала. Эпитеты *verwaist* (сиротский) и *einsam* (одинокий) передают чувство одиночества и изоляции Хавелока, подчеркивая его психологическую уязвимость и сам его социальный статус. Это создает трагический излом в его жизни, когда он осознает свои чувства к кому-то, кого, возможно, не сможет достичь.

7. “*Klara war ein Kind. In einer Minute tanzte sie wie eine Närrin, in der nächsten weinte sie.* Sie kannte das Leben noch nicht,, – Клара была ребенком. В одну минуту она танцевала как сумасшедшая, в следующую – плакала. Она еще не знала жизни. Использование писателем сравнения *wie eine Närrin* (как сумасшедшая) для описания Клары усиливает ощущение её юности и детской непосредственности. Существительное *ein Kind* (ребенок) также акцентирует её неопытность и наивность.

В заключение следует отметить, что сравнение представляет собой мощный и многофункциональный вербальный инструмент, который значительно обогащает художественный текст. Сравнения не только усиливают экспрессивность и эмоциональность произведений, но и способствуют созданию ярких образов, а также формированию более глубоких характеристик персонажей. Благодаря своему многообразию сравнительные конструкции позволяют авторам передавать сложные идеи и эмоции, создавая многоуровневые связи между различными элементами текста.

Литература

1. Березняк Н.А. Сравнение как иконический знак // Изв. Российс. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 117. С. 185–188.
2. Келлерман Б. Девятое ноября. Пляска смерти. М.: Куйбышевское книжное издательство, 1960.
3. Красавский Н.А. Индивидуально-авторские концептосферы эмоций Германа Гессе, Стефана Цвейга и Роберта Музиля: моногр. Волгоград: Перемена, 2023.
4. Красавский Н.А., Рябух К.В. Функции образного сравнения в новелле Роберта Музиля «Гриджия» // Изв. Волгоград. гос. социал.-педагогич. ун-та. Филологические науки. 2023. № 2(02). С. 112–117.
5. Паршукова М.М. Типы и функции сравнений в русском и английском языках // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2018. № 6(416). С. 149–153.
6. Сравнение (риторика) // Википедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3BAjkv> (дата обращения: 10.09.2024).
7. Фролова И.Т. Философский словарь. М.: Республика, 2001.
8. Хачецукова З.К. Языковые механизмы экспрессивности: анализ базовых понятий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 6-1. С. 88–91.
9. Kellerman B. Der 9. November. M.: Berlin, 1922.

EKATERINA KALACHEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FUNCTIONS OF SIMILE IN THE NOVEL “THE NINTH OF NOVEMBER” BY B. KELLERMAN

The basic functions of simile as a stylistic device in the novel “The ninth of November” by B. Kellerman are revealed, including expressive, artistic-expressive and characterological functions. Their implementation in the novel is directed to the characteristics of its figures, the idea of the work on the whole.

Key words: *novel, stylistic device, function, simile, epithet.*

УДК 821.161.1

И.И. КОНОВАЛОВА
(irinakon1228@gmail.com)

Благовещенский государственный педагогический университет

**ПОЭТИЧЕСКИЙ СБОРНИК В. ЧЕРКЕСОВА «ЖИВЫЕ ОБЕЛИСКИ»:
ТЕМАТИЧЕСКОЕ И КОМПОЗИЦИОННОЕ ЕДИНСТВО***

Статья посвящена поэтическому сборнику В.Н. Черкесова «Живые обелиски». В исследовании проанализировано содержательное наполнение и композиционное своеобразие книги, тема которой выстраивается вокруг образа Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: В.Н. Черкесов, сборник «Живые обелиски», Великая Отечественная война, композиция, память.

В сборник стихотворений Валерия Черкесова «Живые обелиски» (2020) вошли семьдесят шесть стихотворений и одна поэма, написанные с 1967 по 2020 гг. Творчество В. Черкесова лишь недавно стало предметом пристального внимания литературоведов [4], которые в основном концентрируются на автобиографической повести о детстве «Синее стёклышко» (2007) [3]. Сборник «Живые обелиски» впервые становится объектом филологического изучения, в этом заключается новизна исследования.

Книга начинается с предисловия «От поколения к поколению», в котором автор пишет: «Сегодня в память о Великой Отечественной войне несут в себе и четвёртое, и пятое, и шестое поколения – сыновья, внуки и правнуки фронтовиков. Она, духовная святыня, бережно передаётся из рук в руки, а вернее, из сердца в сердце» [5, с. 4]. В сборнике три раздела, последние два циклизированы. Первый раздел – «Пацан поры послевоенной» – содержит двадцать два стихотворения. Второй – «Камни заговорили...» – включает восемь стихотворений и одноимённую поэму. Раздел поделён на циклы: «На Прохоровском поле», «Ветераны Прохоровского сражения», «Камни заговорили». Третий раздел – «Я за Русь поднимусь...» – объединяет пятьдесят шесть стихотворений. Раздел поделён на циклы: «Поле Куликово», «Афганцы», «Кавказское эхо», «Боль за Украину».

Названия циклов выбраны поэтом неслучайно. В предисловии он относит себя к третьему поколению – к тем, «кто появился на свет в первые послевоенные годы» [Там же, с. 3] (В.Н. Черкесов родился в 1947 г.). Поэтому первый цикл «Пацан поры послевоенной» – это стихи о послевоенном детстве поэта. Он признаётся, что не знал отца. Поэт вспоминает слёзы отчима, желает найти отца, тоскуя без него. Своё поколение В.Н. Черкесов называет «безотцовским», эта тема пронизывает такие стихотворения, как «На могилу отца не приду...» (1996), «Отчим» (2002), «Ничейный сын...» (2005), «Письмо в газету накануне Дня Победы» (2005), «На плешивых полянах, повытоптаных выпивохами...» (2005). Среди них эмоционально выделяется стихотворение «Отец, которого я не знал...» (2010), где наиболее объёмно отражён мотив безотцовщины:

Отец, которого я не знал,
на сопках Маньчжурии воевал,
наверное, храбро, раз помнит мама
медаль «За отвагу» на его гимнастёрке –
несколько грамм литого металла,
а ещё черёмухи запах горький,
когда, одиноким подругам на зависть,
он у Амура её обнимал –
это всё, что на память осталось
мне от отца, хоть его я не знал [6, с. 406].

* Работа выполнена под руководством Смыковской Т.Е., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ».

Стихотворение пронизывает сожаление: лирический герой никогда не узнает, каким был его отец. Лирический герой знает лишь то, что помнит о нём его мама: где он воевал, какую награду получил. Сына впечатляет отцовская медаль «За отвагу». В повести «Синее стёклышко» В.Н. Черкесов вспоминает: «Особенно мне нравилась тяжёлая литая медаль, на которой были слова “За отвагу”» [2, с. 155]. Аллитерация, основанная на комплексе звуковых сочетаний *зр-з* и *мм-л*, воплощает противоречивые чувства лирического героя. Первая метафора – «взрывная». Дрожащие звуки передают восхищение и гордость за отца. Вторая – «сонорная» олицетворяет трепетную нежность, для лирического героя память об отце не просто повод для гордости, но высшая, сакральная ценность.

Лирический герой чувствует горечь от сладкого аромата черёмухи. Пейзаж нарративен. Образ черёмухи в стихотворениях В.Н. Черкесова связан с родным домом: «Хотелось вспомнить изумрудные воды Амура, / черёмуху, пенящуюся под окошком родного дома...» [6, с. 410] («Отчим», 2002); «...среди буйства черёмухи, роняющих пенистый цвет, / мы росли словно дички...» [Там же, с. 404] («На плешивых полянах, повытопанных выпивохами...», 2005). Данный образ, несущий семантику родного дома, встречается и в других произведениях автора, например, в повести «Синее стёклышко»: «На месте нашего дома теперь двухэтажное кирпичное здание железнодорожной станции. Поискал хоть какие-то знакомые приметы и увидел куст черёмухи – подрост от того дерева, под которым я, малец, любил сидеть вечерами, любясь алыми закатами» [2, с. 242]. Также у поэта есть цикл стихотворений, который называется «Черёмуховый свет». Таким образом, черёмуха, её сладкий аромат для лирического героя связан с домом, с детством, а то, что связано с отцом, воспоминания о нём, даже медаль, – вызывает грусть. Таким образом, в стихотворении лирический герой чувствует от черёмухи горький запах: это что-то манящее далёкое, трепетное, но безвозвратно потерянное. Стихотворение, имея кольцевую композицию, начинается с фразы «Отец, которого я не знал» и заканчивается: «... осталось мне от отца, хоть его я не знал» [6, с. 406]. Круг, замкнутость истории, отражённая композиционным строением произведения, воплощает горечь и тоску лирического героя.

В 1987 г. В.Н. Черкесов переехал из Благовещенска в Белгород. Поэт не мог обойти стороной историю военных событий, проходивших на территории Белгородской области. В предисловии к сборнику он отмечает: «Переехав в Белгородчину, я воотчию увидел следы минувшей трагедии, почувствовал её огневое и ледяное дыхание» [5, с. 4]. В поэме «Камни заговорили» В.Н. Черкесов пишет:

Приехав на Белгородчину,
я был так удивлён:
Вечный огонь
пылает чуть ли не в каждом селе.
И тогда я понял:
память о погибших – материальна,
она – не слово, а чувство,
которое, вольно или невольно,
живёт в нас [6, с. 420].

Поэт неслучайно обращается к теме Прохоровского сражения: в 1943 г. в районе Прохоровки в Белгородской области произошло крупнейшее в истории танковое столкновение. Стихотворения раздела «Камни заговорили...» объединяются образом Прохоровского поля. Центральная идея – память о сражении. Лирический герой не описывает ход боевых действий 1943-го г., он делает акцент на последствиях войн, чьи следы пронизывают художественное пространство цикла:

Вокруг поля'.
А на пригорке дуб,
Как пригоршни, листья подставляет
Под светлый дождик, что по-майски скуп –
Не столько льётся, сколько гроыхает.

Дуб повидал такое – рассказать
Об этом могут корни вековые.
И молния, как времени печать,
Бугристый ствол у комля раздвоила.

И, спрятавшись от холодящих струй
Под кроною, шумящей над поляной,
Я слышу посвист половецких стрел
И лязг железных орд Гудериана [6, с. 416–417].

В стихотворении дуб становится свидетелем многих событий. Он является символом крепости, мудрости, стойкости. Дерево стоит в поле одно, как последний воин. Память дуба – это корни и след молнии, что «бугристый ствол у комля раздвоила». Дождь, который «не столько льётся, сколько громыхает», выражает память о прошлых сражениях, звуки которых отсылают лирического героя в прошлое: «слышу посвист половецких стрел». При этом дуб – памятник не одного сражения, не одной войны. В сознании поэта объединяются немецкое нашествие с татаро-монгольским: «Я слышу посвист половецких стрел / И лязг железных орд Гудериана». В. Черкесов изображает мистическое пространство, воссоздаёт художественную ситуацию, позволяющую остро почувствовать былые славные времена. Поэт выражает мысль: человечество будет в безопасности, пока их помнит.

О войне помнят и потомки врагов, что показано в стихотворении «Дети супостатов» (1998):

Дети супостатов,
навсегда оставшихся в русской земле,
седые, ссутулившиеся
стоят на Прохоровском поле,
утирая слёзы
скомканными носовыми платками.

Тоже помнят... [Там же, с. 417]

Тема памяти продолжена в разделе «Я за Русь поднимусь...», посвящённому различным содержательным аспектам, которые связаны с воинской историей России. Начинает поэт с трёх стихотворений, воссоздающих далёкое прошлое: «Торопливая песня ручья...» (1977), «Былинное» (1986), «Над “Словом о полку Игореве”» (1985). В цикле «Поле Куликово» объединены стихотворения, изображающие Куликовское сражение. Куликовская битва – это символ освобождения, с неё начинается развиваться трепетное отношение к заслуженной победе и память, передающаяся от поколения к поколению.

В данном разделе помещены стихотворения о «современных» войнах: афганской, чеченской, украинской (2014). В предисловии поэт пишет: «<...> вместе со стихами о минувшей войне сочинялись строки о минувшем и тревожном настоящем» [5, с. 4]. Поэт прекрасно понимает, что войны в современном мире неизбежны. Однако он не считает это правильным и естественным, и через сборник проводит идею о том, что их нужно всеми силами стараться избегать. По мнению В.Н. Черкесова, прежде всего живая память о Великой Отечественной войне может способствовать поддержанию согласия в мире.

Литература

1. Великая Отечественная война в поэзии Приамурья // ПРОЛитAMUR: образовательная платформа. [Электронный ресурс]. URL: <https://courses.bgpu.ru/course/view.php?id=16> (дата обращения: 29.03.2025).
2. Лирики поколений 1960-х. Виктор Алюшин, Анатолий Могильников, Валерий Черкесов. Из золотого фонда литературы Приамурья. Кн. II. / сост., вст. ст. А.В. Урманов. Благовещенск, 2023. // ПРОЛитAMUR: образовательная платформа. [Электронный ресурс]. URL: <https://courses.bgpu.ru/mod/scorm/view.php?id=132> (дата обращения: 16.03.2025).

3. Смыковская Т.Е. «И не дают мне отчаяться светлые мысли мои...»: предметный образ как носитель памяти в повести В. Черкесова «Синее стёклышко» // Лосевские чтения – 2019: материалы регионал. науч.-практич. конф. / под ред. А.В. Урманова. (г. Благовещенск, 29 марта 2019 г.). Благовещенск: Изд-во Благовещенск. гос. пед. ун-та, 2019. С. 42–54.
4. Урманов А.В. Мы твёрдо стали на Амуре...: история литературы Приамурья в лицах, судьбах, творческих исканиях: моногр. Благовещенск: Изд-во Благовещенск. гос. пед. ун-та, 2019.
5. Черкесов В.Н. Живые обелиски: стихотворения и поэма. Белгород: Изд-во Сангалова К.Ю., 2020.
6. «Это было в сорок пятом и осталось навсегда...»: Поэты Приамурья о Великой Отечественной войне: Антология / под ред. И.С. Назаровой, Т.Е. Смыковской; сост. подготовка и редак. текста, вс. ст., примечания, биографические свед. об авторах – И.С. Назарова, Т.Е. Смыковская. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2025.

IRINA KONOVALOVA

Blagoveshchensk State Pedagogical University

**THE POETRY COLLECTION “LIVING OBELISKS” BY V. CHERKESOV:
THEMATIC AND COMPOSITIONAL UNITY**

The article is devoted to V.N. Cherkesov’s poetry collection “Living Obelisks”. The study analyzes the content and compositional originality of the book, the theme of which is built around the image of the Great Patriotic War.

*Key words: V.N. Cherkesov, collection “Living Obelisks”,
the Great Patriotic War, composition, memory.*

УДК 811.134.2

М.А. КРОЛЬ
(mashacrol@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТЕМАТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ИСПАНИИ

(на материале социальной рекламы по теме «окружающая среда»)*

*Анализируются понятия «социальная реклама» и «социальный маркетинг». Показаны результаты исследования языкового своеобразия социальной рекламы по тематике «окружающая среда». Выявлены стилистические средства лексического уровня, такие как метафора, олицетворение, эпитет, лексический повтор, лексическая анафора, лексическая эпифора и синтаксического уровня, такие как инверсия, перечисление, эллипсис. Проанализированы случаи употребления конструкции *estar+gerundio* и повелительного наклонения в текстах рекламы.*

Ключевые слова: *испанский язык, социальная реклама, тематика, окружающая среда, экология, испанская социальная реклама.*

В настоящее время использование социальной рекламы в Испании стало действенным механизмом влияния на общественное мнение. Испания с каждым годом все активнее выделяет ресурсы на создание рекламных роликов, визуальной, а также предметной рекламы. Социальная реклама как вид рекламы набирает популярность, а ее создатели находят все новые способы завладеть вниманием публики.

Согласно определению Г.Г. Николайшвили, «социальная реклама – вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и к его нравственным ценностям» [4, с. 10]. Ее главное отличие от коммерческой рекламы заключается в том, что целью социальной рекламы является не продажа продукта или услуги, а освещение проблемы и/или призыв к ее решению. Хотя последнее время все чаще используется так называемый социальный маркетинг, когда компании в своей рекламе прибегают к упоминанию социальных проблем, например реклама Coca-Cola, в которой говорится: “Seamos indifereentes. Cuida el planeta y tu bolsillo” (Давайте будем равнодушными. Позаботься о планете и о твоём кармане), где зачеркнута приставка “in” и смысл получается следующий: «Давайте будем другими. Позаботься о планете и о твоём кармане» (рис. 1). На данном примере видно, как работает социальный маркетинг, в тексте есть отсылка к экологическим проблемам, и продукт предлагает их частичное решение [8, с. 10].



Рис. 1. Пример социального маркетинга

Несмотря на то, что сама социальная реклама не создается с целью продажи, для рекламного текста также важно выделяться и иметь прагматический потенциал. Следует отметить, что учет прагматического компонента содержания рекламы влияет на передачу других его компонентов [3, с. 51]. И те вербальные средства, которые используются для привлечения внимания, будут проанализированы в данной работе.

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

Для анализа были взяты 35 примеров видео и визуальной рекламы по макротеме «Окружающая среда», которая включает в себя такие микротемы, как «Забота о животном мире» и «Экологические проблемы». Если сравнивать количество примеров рекламы данной темы с макротемой «Здоровье», то «Окружающая среда» представлена в меньшем количестве, однако данный факт не отменяет актуальности социальной рекламы по макротеме «Окружающая среда» для Испании на сегодняшний день.

Первое, что необходимо отметить, это выбор лексики. Во многих случаях он объясняется темой: *diversidad biológica* (биоразнообразие), *efecto invernadero* (парниковый эффект), *migración de las especies* (миграция видов), *ecosistema* (экосистема), *un medioambiente saludable* (здоровая окружающая среда).

В ходе исследования нами были выявлены примеры, в которых вместо нейтральной лексики были специально использованы научные термины или перифразы для акцентирования внимания на данной проблеме, как в рекламе против увеличения пищевых отходов: *La única especie capaz de cambiar el planeta* (Единственный вид, способный изменить планету. Здесь и далее перевод наш. – М.К.). Вместо слова *человек* была использована фраза, подчеркивающая важную роль человечества в судьбе планеты.

Также в рекламе против использования пластика выбранное слово *tóxico* (токсичный) создает языковую игру. Как известно, целью языковой игры является «создание неожиданного эффекта посредством использования средств языковой выразительности» [2, с. 84]. Героиня рекламного ролика хочет *порвать токсичные отношения с пластиком* и заменить его перерабатываемыми материалами. В этой же рекламе есть пример следующей метафоры *¿Estás listo para romper con el plástico?* (Ты готов порвать с пластиком?). Данная метафора *отношений с пластиком* создает целый сюжет и заставляет задуматься реципиента рекламы.

В проанализированной социальной рекламе по теме «Окружающая среда» довольно часто встречается метафора. Например: *Si eres capaz de pensar con el corazón, con el estómago o incluso con los pies, eres capaz de pensar con los pulmones* (Если ты способен думать сердцем, желудком или даже ногами, ты способен думать легкими). Реклама против загрязнения окружающей среды также представляет собой яркий пример языковой игры, выраженной метафорой, которая подкрепляется видеорядом (на ролике люди совершают действия по велению сердца, желудка и ног).

В социальной рекламе используются также эпитеты: *un reto ineludible* (неизбежный вызов), *un país próspero* (процветающая страна) для того, чтобы подчеркнуть важность обозначенной проблемы.

Выделяется использование лексических повторов: *Todo lo que hacemos tiene consecuencias pero esta vez tienen que ser buenas, tienen que ser buenas* (Все, что мы делаем, имеет последствия, но на этот раз они должны быть хорошими, они должны быть хорошими.), *Si estás pensando en regalarme estas navidades a mí, o a mí, a mí, a mí o a cualquiera de nosotros...* (Если ты думаешь подарить меня на этих новогодних праздниках, или меня, или меня, или меня, или кого угодно из нас...). Эти повторы акцентируют внимание на важных словах текста и делают его более экспрессивным.

В социальной рекламе по исследуемой в работе теме используются также лексические анафоры. Например: *Nuestras playas, nuestra mejor defensa* (Наши пляжи, наша лучшая защита) (рис. 2).



Рис. 2. Пример анафоры.

В рекламе о защите планеты от глобального потепления нами выявлен случай использования анадиплосиса: *Tu parte es muy grande, muy grande eres tú* (Твоя часть очень большая, очень большой/великий ты). Данный прием создает языковую игру со словом *grande*, которое кроме значения «большой» имеет значение «великий».

В данной тематике есть большое количество примеров рекламы с использованием олицетворения. В рекламе *el planeta nos está diciendo* (планета нам говорит) демонстрируется намерение сделать неживую природу ближе к человеку посредством добавления ей человеческих свойств. Также были выявлены примеры с лексемой *proteger*: *Un medioambiente saludable nos protege y nos proporciona recursos* (Здоровая окружающая среда нас защищает и дает нам ресурсы), *Protegiendo nuestras playas permitimos que ellas nos protejan a nosotros* (Защищая наши пляжи, мы позволяем им защищать нас). Таким образом, наблюдается тенденция уменьшения дистанции между человеком и природы с помощью использования олицетворения.

В рекламных роликах часто используется антитеза, которая показывает важность защиты природы. Так, в примере *seguro que otro lo hace* (наверняка другой так делает) авторы рекламы намекают на то, что многие ничего не предпринимают, оправдывая себя тем, что «другие же тоже ничего не делают». В конце данного ролика герой рекламы произносит эту же фразу, но уже с обратным смыслом: *seguro no lo hace otro* (наверняка другой так не делает), показывая тем самым, что важно сделать первый шаг каждому, не оглядываясь на других. Антитеза создает яркий контраст этих фраз и эффект от рекламы усиливается.

В некоторых текстах рекламы используют статистические данные, которые помогают наглядно показать суть проблемы. Например, в рекламе против увеличения пищевых отходов: *1/3 de nuestros alimentos acaba en la basura* (1/3 наших продуктов оказывается в мусоре). Также помогает убедиться в важности сказанного в рекламе наглядное представление процентного соотношения: *El 76% de los españoles ya hemos decidido cambiar nuestros hábitos de consumo para luchar contra el cambio climático* (76% испанцев уже решили изменить наши привычки потребления, чтобы бороться против изменения климата).

На синтаксическом уровне нами были выявлены такие стилистические средства, как инверсия, перечисление, эллипсис.

Инверсия используется, в основном, для выделения важной части предложения: *Tú eres quien cuida del agua* (Это ты, кто заботится о воде), *Y tú pensando que solo ahorrabas en tu factura* (А ты думал, что просто экономил на счетах), *Quien más sufre el maltrato al planeta no eres tú* (Это не ты тот, кто больше всего страдает от плохого обращения с планетой).

Перечисление позволяет более детально раскрыть суть проблемы: *Comprométete con los animales ni cambios ni devoluciones* (Обязуйся перед животными не вносить никаких изменений и не возвращать их).

Эллипсис в социальной рекламе используется для краткости и четкости сообщения: *Cuando cierras el grifo para enjabonarte, menos calentamiento global, más tortuguitas en el mar* (Когда ты закрываешь кран, чтобы намылиться, меньше глобального потепления, больше черепашек в море), *Nuestras playas, nuestra mejor defensa* (Наши пляжи, наша защита).

Для социальной рекламы, посвященной окружающей среде, характерно использование повелительного наклонения. Например: *Acabemos con los plásticos* (Покончим с пластиком), *Comparte lo que importa* (Поделись тем, что важно), *Piensa que va a ser tu responsabilidad, no le falles a un animal* (Подумай, что это будет твоя ответственность, не подводи животное). С помощью этого наклонения текст передает четкое и понятное сообщения с призывом.

В примерах данной тематики замечена тенденция использования конструкции *estar+gerundio*, которая выражает действия, совершаемые в данный момент, что объясняется актуальностью обсуждаемых в рекламе проблем. Такие примеры, как *Somos la generación que ya está haciendo algo por el planeta* (Мы поколение, которое уже что-то делает ради планеты) или *El ser humano, con su modo*

de vida, está transformando el planeta (Человеческое существо, с его образом жизни, трансформирует планету), показывают, что изменения уже происходят прямо сейчас.

Использование личных форм глаголов в одном из примеров позволяет усилить фразу и привлечь реципиента к проблеме: *Porque lo que hacemos cuenta, porque lo que haces cuenta* (Потому что то, что мы делаем, считается, потому что то, что ты делаешь, считается).

В результате анализа фактического материала было выявлено более 50 стилистических средств.

На лексическом уровне чаще всего встречаются олицетворение и метафора, что позволяет привлечь внимание зрителя (рис. 3).

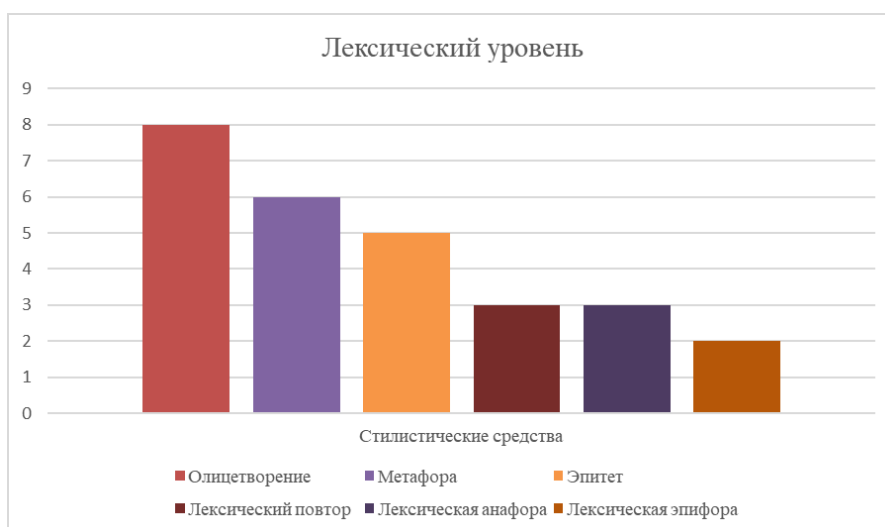


Рис. 3. Стилистические средства лексического уровня

На синтаксическом уровне часто используется эллипсис, что объясняется краткостью рекламного текста. Для привлечения внимания к проблеме, связанной с окружающей средой, часто обращаются к инверсии, которая помогает выделить самую важную информацию в сообщении (см. рис. 4).

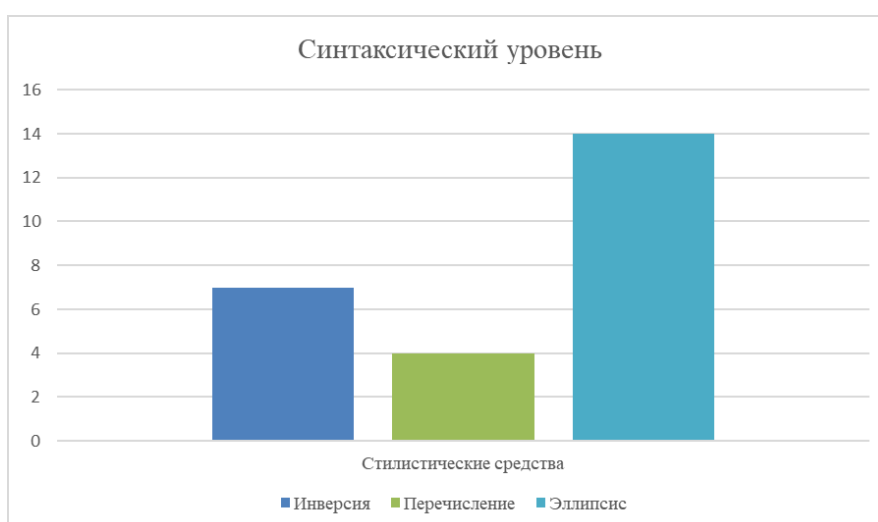


Рис. 4. Стилистические средства синтаксического уровня

Таким образом, можно выделить основные особенности социальной рекламы макротемы «Окружающая среда»:

1. данная тема является актуальной, и с каждым годом появляется все больше рекламы, посвященной данной проблеме;
2. отмечена тенденция использования в данной рекламе олицетворения, чтобы сократить дистанцию между человеком и природой;
3. большое количество лозунгов содержит повелительное наклонение для четкого и понятного сообщения информации в рекламе;
4. частотное использование конструкции *estar+gerundio* подчеркивает актуальность проблем данной темы.

Все эти языковые средства помогают сделать сообщение рекламы более запоминающимся и эффективным, тем самым повышая ее прагматический потенциал.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Гулинов Д.Ю., Бакумова Е.В. Социальная реклама российской городской среды: функциональные особенности и языковое своеобразие // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 6(69). С. 121–126.
3. Казьмина И.Ю. Языковая игра на основе фонетических возможностей языка (на материале медиатекстов) // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 6(83). С. 83–87. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1670335232.pdf> (дата обращения: 10.12.2024).
4. 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: 10.12.2024).
5. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика. М.: Аспект Пресс, 2008.
6. Bermejo V.J. Nuevas estrategias retóricas en la sociedad de la neopublicidad // *Icono* 14. 2013. Vol. 11(1). P. 99–124.
7. García F. Publicidad y entorno. Canelobre: Revista del Instituto Alicantino de Cultura “Juan Gil-Albert”, 1985. No. 5.
8. 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.
9. Rodríguez-Priego N. El mensaje ecológico en la publicidad. Análisis de su utilización y efectividad. Granada: Universidad de Granada, 2008.

MARIYA KROL

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE LINGUISTIC ORIGINALITY OF THEMATICALLY MARKED SOCIAL ADVERTISING IN SPAIN (based on the social advertising of the theme “Environment”)

The concept “social advertising” and “social marketing” are analyzed. The results of studying the linguistic originality of social advertising of the theme “Environment” are demonstrated. There are revealed the stylistic means of lexical level, such as metaphor, personification, epithet, lexical repetition, lexical anaphora and lexical epiphora, and syntactical level, such as inversion, enumeration and ellipsis. The cases of using the construction ‘estar+gerundio’ and imperative mood in the advertising texts are analyzed.

Key words: *Spanish, social advertising, themes, environment, ecology, Spanish social advertising.*

УДК 811.11

Е.В. ПЕРМИНОВ

(*ev.perminov2016@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА И ФИГУРЫ РЕЧИ В НЕМЕЦКИХ ИНТЕРВЬЮ (прагмастилистический аспект)*

Определены особенности использования эмоционально-оценочной лексики в современных немецких интервью. Выявлены наиболее частотные фигуры речи в представленном материале, к ним относятся метафора, эпитет, олицетворение, антитеза, антифразис, перифраз, сравнение и сравнительные обороты. Установленный лингвистический факт объясняется значительным прагматическим потенциалом указанных фигур речи.

Ключевые слова: *оценка, жанр, интервью, текст, стилистические средства, эмоционально-оценочная лексика.*

К числу проблем, часто обсуждаемых в отечественной филологии, относятся вопросы определения и функционирования в текстах фигур речи [1, с. 119–126; 2, с. 112–117; 3; 4, с. 55–60; 5; 6, с. 36–43], что обусловлено, с одной стороны, сложностью и неоднозначностью их понимания, а с другой – постоянным развитием самого языка, его динамическим характером. Задача выявления особенностей употребления фигур речи в жанре «интервью» представляется актуальной, поскольку стилистические ресурсы данного формата коммуникации на материале немецкого языка недостаточно изучены в современной отечественной германистике.

Цель нашего исследования: 1) определить на материале немецких текстов, опубликованных в СМИ, наиболее часто используемые фигуры речи в интервью, и модальность эмоционально-оценочной лексики в этом жанре. Исходя из материала и исследовательских целей, мы применяем следующие методы: интерпретация, контекстуальный анализ, сплошная выборка, стилистический анализ, прием количественного подсчета.

Начнем наш анализ с интервью, опубликованных в немецких периодических изданиях “Focus” [12], “Der Spiegel” [10], “Berliner Zeitung” [8], “Fluter” [11], “Tagesschau” [19]. Однако прежде стоит раскрыть характерные черты анализируемого жанра. Интервью является одной из разновидностей публицистических жанров. Согласно постулатам современной журналистики, интервью обладает вопросно-ответным комплексом, а также целенаправленностью для публикации и продвижения в СМИ. Беседа между интервьюером и интервьюируемым носит публичный характер. Также одной из характерных черт публицистического жанра, структурированного в диалогической форме, является его двусторонность: информация, исходящая не только со стороны журналиста, но и со стороны собеседника направлена не только на каждого из них, но и на публику – читателей, зрителей, слушателей. Характерной особенностью этого жанра является представление информации, как в устной, так и в письменной форме. Если речь идет о письменной форме, то такие интервью зачастую встречаются в газетах и журналах, причем в данном случае реплики участников интервью выделяются графически (разными шрифтами) с целью разграничения и противопоставления каждой стороны интервью.

В немецких интервью, как показывает анализ материала, использование метафоры часто сочетается с применением эмоционально-оценочной лексики. Приведем отрывок из интервью с председателем Гильдии немецкого артхаус-кинематографа Кристианом Бройером. Интервьюер задает вопрос, касающийся влияния пандемии на снижение прибыли кинотеатров: “Die Pandemie hat *die Besucherzahlen* in Kinos *dramatisch einbrechen* lassen. <...> Trotz der *drastischen* Zahlen gibt es aufgrund der ausgesetzten Insolvenzpflicht und der Förderungen offenbar noch kein *Kinosterben*. Wie sieht es aber langfristig aus? Werden Kinos *überleben*?” [18]. Первое предложение эксплицировано метафорой “*die Besucherzahlen einbrechen*” (букв. *разрушить число посетителей*), в которой глагол, обладающий ярко выраженной негативной коннотацией, используется в переносном значении. Использованная метафора подра-

* Работа выполнена под руководством Красавского Н.А., доктора филологических наук, профессора кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

зумекает резкое снижение количества посетителей кинотеатров. Необходимо отметить, что наречие *dramatisch* (*драматически*), стоящее внутри метафорической конструкции, усиливает эмоциональный фон высказывания, подчеркивая деструктивные последствия пандемии для развлекательной индустрии Германии. Также интервьюером употреблен эпитет *drastisch* (*радикальный*), выражающий отрицательную оценку интервьюера в отношении воздействия карантинных мер на киноиндустрию. Существительное *das Kinosterben* (*упадок кинотеатров*) образовано путем слияния двух лексем: глагола *sterben* (*умирать*) и существительного *das Kino* (*кинотеатр*). Таким образом, данный глагол, подходящий исключительно для живых объектов, употребляется по отношению к неодушевленному существительному. В результате сложное существительное выступает как олицетворение и используется интервьюером с целью повышения образности и выразительности текста интервью. Еще одним ярким примером олицетворения является следующее вопросительное предложение: “Werden Kinos *überleben*?” [18]. Подлежащее в этом предложении представлено неодушевленным именем существительным во множественном числе, а сказуемое – глаголом *überleben* (*пережить*), предполагающим наличие категории одушевленности у управляющего им члена предложения. Кроме того, стоит обратить внимание на наличие контекстуальной антитезы: существительное *das Kinosterben* (*упадок кинотеатров*) и глагол *überleben* (*пережить*) противопоставлены друг другу по значению.

Не только в высказываниях участников интервью, но и в названиях текстов данного жанра могут быть представлены стилистические средства. Так, например, заголовок “*Seelenstrip vor Dirrell-Kampf*“ [7] содержит окказионализм *der Seelenstrip* (*раскрытие души*), демонстрирующий психологические трудности Артура Абрахама при подготовке к поединкам по правилам профессионального бокса. Речь спортсмена характеризуется высоким уровнем эмоциональности, наличием лексических единиц разговорного стиля и явным выражением оценки: “Für mich ist er ein *respektloser* Sportler. So viele *Beleidigungen* und *miese Sprüche*, wie er mir *an den Kopf geworfen hat*“ [Там же]. Атлет дает негативную оценку оппоненту при помощи эпитета *respektlos* (*неуважительный*). Аргументируя свое мнение, интервьюируемый осознанно использует в речи лексемы, не обладающие положительной коннотацией: *die Beleidigungen* (*оскорбления*), *miese Sprüche* (*паршивые высказывания*). В представленном словосочетании прилагательное выступает в роли эпитета. Заметим: оба слова принадлежат к разговорному функциональному стилю, а само выражение является уничижительным. Особого внимания заслуживает речевой оборот *an den Kopf werfen* (*бросить на голову*), коррелирующий с немецким фразеологизмом *j-m eine Pflaume an den Kopf werfen* (*бросить кому-либо сливу на голову*), имеющий эквивалент в русском языке – *бросить камень в чей-либо огород*. Это выражение также, как и указанный фразеологизм, подчеркивает недоброжелательность в отношениях людей. Необходимо отметить, что данное выражение метафорично.

Антифразис является одним из тропов, основанных на контрасте. Его можно проиллюстрировать цитатой интервьюера: “Ihr „*Freund*“ Felix Sturm hat unlängst auch wieder behauptet, Ihre Popularität *rühre* ausschließlich aus dem *Miranda-Kampf*“ [Там же]. Существительное *der Freund* (*друг*) употреблено не в прямом, а в противоположном значении для создания иронического эффекта. Под этой лексемой подразумевается соперник интервьюируемого боксера. Укажем далее, что глагол *rühren* (*быть обусловленным*), имеющий книжную окраску, принадлежит к лексике высокого регистра.

Прилагательные в тексте жанра интервью могут быть оценочными эпитетами при условии, что они находятся в словосочетании с существительным. Кроме того, слова этой части речи могут нередко употребляться в превосходной степени, отражающей определенный признак в наибольшей степени: *die größte aktuelle Veränderung* (*самое большое актуальное изменение*) [18], *der meist betroffene Sektor* (*самый затронутый сектор*) [18], *der erfolgreichste deutsche Kämpfer* (*самый успешный немецкий боец*) [21], *mein bester Kamerad* (*мой лучший товарищ*) [17]. Если же имена прилагательные функционируют в тексте изолированно, то они не теряют способность к выполнению изобразительной и оценочной функций. Приведем отрывок из интервью с актером Патриком Шварценеггером: “Nichts finde ich *alberner* als *Kerle*, die glauben, es sei *unmännlich*, Gefühle zu zeigen. <...> Warum soll man das nicht zugeben?” [16]. Прилагательное *alberner* (*глупее*) в определенной степени

звучит в приведенном контексте уничижительно, а следовательно, его коннотация здесь отрицательна. К тому же, оно используется в сравнительной степени, которая придает лексеме дополнительную экспрессивность. Участник коммуникации при сравнении использует существительное *der Kerl* (*нарень*), характерное для разговорного стиля. Наречие *unmännlich* (*не мужественно*) тоже принадлежит к пласту уничижительной лексики. Следует отметить, что последним предложением приведенной цитаты является риторический вопрос.

Вопросы со стороны интервьюера направлены на получение информации от собеседника. Когда вопрос задается интервьюируемому, причем без цели получения ответа на него, это является иллюстрацией такой стилистической фигуры, как риторический вопрос. Эта риторическая фигура наблюдается в высказывании профессионального боксера Артура Абрахама: “Warum soll ich ihm etwas verdanken?” [7]. Данный вопрос никому не адресован и не требует ответа.

Эмоционально-оценочная лексика образуется в результате аффиксации. При прибавлении аффиксов с экспрессивной окраской слово с нейтральным значением приобретает эмоциональный оттенок и становится способным к выражению оценочных суждений. Проиллюстрируем этот процесс с помощью цитаты интервьюера: “Klingt so gar nicht nach *verwöhnt-abgehobenem Promi-Söhnchen!*” [16]. Обратим внимание на составное слово *das Promi-Söhnchen* (*сын знаменитости*), образованное путем слияния двух лексем *der Promi* (*знаменитость*), относящееся к разговорному стилю, и *das Söhnchen* (*сын*). Существительное *das Söhnchen* (*сын*) образовано от стилистически нейтральной лексемы *der Sohn* (*сын*). В результате присоединения к основе уменьшительно-ласкательного суффикса – *chen*, оно стало более экспрессивным.

В текстах интервью перифраза используется наряду с остальными стилистическими средствами. Продемонстрируем этот троп отрывком из интервью с немецким спортсменом Ником Хейном: “Viele halten die Kämpfe für *Prügelshows*, Politiker sprechen von einem *gewaltherrlichenden Schauspiel*” [21]. Лексическая единица *die Prügelshow* (*шоу избияния*) не только является индивидуально-авторским словом, а, следовательно, окказионализмом, но и играет роль перифразы. Словосочетание *das gewaltherrlichende Schauspiel* (*спектакль, прославляющий насилие*) тоже является перифразой. Таким образом, и проанализированная лексическая единица, и рассмотренное словосочетание выделяют опасность контактных видов спорта, они использованы в значении ‘поединок по правилам смешанных единоборств’.

Для создания выразительности речи и текста интервью его участниками нередко используются сравнения и сравнительные обороты. Например, Ник Хейн прибегает к употреблению сравнения при ответе на вопросы интервьюера: “Wir gehen nicht *wie Kampfhunde* aufeinander los!” [Там же]. Сравнение *wie Kampfhunde* (*бойцовые псы*) выполняет функцию усилителя эмоциональности текста и связано с взглядами обывателей, не знакомых с правилами и регламентом проведения соревнований по смешанным единоборствам. Приведем еще один пример использования в интервью данного стилистического средства: “Die Ozeane etwa haben wir schon jetzt stark überfischt, und die Atmosphäre behandeln wir *wie eine Gratis-Müllkippe* für Industrieabgase” [15]. В этом отрывке интервью наблюдается позиция респондента, связанная с негативными последствиями загрязнения окружающей среды. Согласно интервьюируемому, атмосфера используется в наши дни *wie eine Gratis-Müllkippe* (*как бесплатная мусорная свалка*). Сравнительный оборот наблюдается и в интервью с известным комиком Джерри Сайнфелдом: “Mit Computeranimation zu arbeiten, fühlt sich an, *als schwimme man in Wasser, das langsam zu Eis gefriert*” [9]. Сравнительный оборот *als schwimme man in Wasser, das langsam zu Eis gefriert* (*как плавать в воде, которая медленно замерзает*) отражает трудности работы в индустрии анимационных фильмов.

Идиомы, как известно, имеют переносное значение и не могут быть определены значениями входящих в их состав слов, поэтому подобные нерасчленимые обороты речи способны придать выразительность и эмоциональный оттенок речи. В интервью участники активно пользуются устойчивыми оборотами речи. Так, в частности, тренер по боксу Ева Ролле произносит следующую фразу: “Es gab aber bisher nur einen einzigen Fall, bei dem wir *mit unserem Latein am Ende waren*” [20]. Идиома

mit seinem Latein am Ende sein (зайти в тупик) является разговорной и подкрепляет слова интервьюируемой о положительном социальном эффекте, который создает спорт. Сходные функции имеют и фразеологизмы: “Aber heute ist der Klassenbegriff wieder *in aller Munde*” [14]. Фразеологизм *in aller Munde sein* (быть у всех на устах) использован интервьюером с целью демонстрации важности социальных классов.

Кроме того, в немецкоязычных интервью наблюдается и диалектная лексика. Например, учитель года Винфрид Штурм употребляет в своей речи географически обусловленную лексику: “Ich bin bis zum 13. Lebensjahr mit dem polytechnischen Unterricht in der DDR groß geworden, als *Bub* von elf Jahren habe ich vier Wochen lang an einer Drehbank gestanden und gebohrt und gefeilt” [13]. Существительное *der Bub* (мальчишка) употребляют лишь жители Австрии, Швейцарии и юга Германии.

Как известно, междометия имеют способность выражать эмоции говорящего, не называя их. Обратим внимание на высказывание Винфрида Штурма: “Heute streng und morgen mild, *heute hü und morgen hott*, das mögen die Schüler nicht” [Там же]. Такие лексические единицы, как *hü* и *hott*, являются междометиями, к тому же они противопоставлены друг другу по смыслу. Выражение *heute hü und morgen hott* подчеркивает недостатки системы образования в Германии и имеет значение «сегодня так, завтра по-другому». Необходимо отметить, что оно коррелирует с фразеологизмом *hü und hott*, который имеет значение «иметь семь пятниц на неделе».

Резюмируя изложенное выше, укажем, что в немецкоязычных интервью нами выявлены следующие стилистические средства: метафоры, эпитеты, олицетворения, антитезы, антифразис, перифразы, сравнения и сравнительные обороты. Очевидно, что метафоры были образованы путем использования имен существительных и глаголов. Лишь имена прилагательные, судя по материалу, способны выступать в функции эпитетов. Эффект персонификации создавался при помощи комбинирования неодушевленных существительных с глаголами, присущими преимущественно живым объектам. Антитезы – результат противопоставления таких частей речи, как существительные, прилагательные и междометия. Окказионализмы и антифразис представлены исключительно именами существительными. Перифразы были проиллюстрированы как изолированными именами существительными, так и словосочетаниями, состоящими из существительного и зависящего от него прилагательного. Сравнения охарактеризованы только именами существительными, а сравнительные обороты в нашем материале – это придаточные предложения с грамматической основой и второстепенными членами.

В результате анализа 10 немецкоязычных интервью было обнаружено 368 оценочных слов и словосочетаний, 114 (31,03%) из которых имеют положительную коннотацию, а 254 (68,97%) наделены негативной окраской. Релевантными для нас являются показатели по частям речи. Процентное соотношение в обнаруженных лексических единицах можно представить следующим образом: 10% – наречия, 20% – имена прилагательные, 34% – глаголы, 36% – имена существительные. Результаты отдельного подсчета количества эмоционально-оценочных лексем каждой части речи в зависимости от коннотации представлены в табл.

Таблица

Представленность коннотации

Характер коннотации	Имена существительные	Имена прилагательные	Глаголы	Наречия
Положительная коннотация	15,47%	6,64%	10,59%	4,07%
Негативная коннотация	20,53%	13,36%	23,41%	5,93%

Установлен факт доминирования в немецких интервью имен существительных с негативной коннотацией (20,53%). Значительно ниже индекс частотности применения наречий с положительной коннотацией (4,07%). Материал позволяет заключить, что негативная коннотация превалирует.

Стоит отметить, что из 368 обнаруженных эмоционально-оценочных слов и словосочетаний 84 (22,82%) принадлежат интервьюерам, а 284 (77,18%) интервьюируемым. Такая разница в количественных показателях обусловлена структурой интервью: этот жанр направлен на максимально возможное раскрытие темы респондентом при минимальном участии интервьюера. Однако в речи обоих участников интервью наблюдается наличие слов разных пластов лексики. Разговорная лексика представлена 20 лексическими единицами, 6 из которых принадлежат журналистам, а 14 – интервьюируемым. Уничижительная лексика (6 лексем) была употреблена респондентами. Книжная лексика иллюстрируется 6 лексемами, лишь одна из которых принадлежит интервьюеру, а 5 – их собеседникам. Только одна лексическая единица являлась диалектной и была произнесена одним из интервьюируемых. Необходимо отметить, что любое интервью обладает своей тематикой. По этой причине в произведениях данного жанра присутствует обилие тематической лексики, имеющей нейтральное значение.

Таким образом, немецкоязычные интервью характеризуются высоким уровнем эмоциональности и выражением оценки, которые достигаются путем использования участниками коммуникации различных стилистических средств и лексических единиц разных языковых пластов.

Литература

1. Красавский Н.А. Метафора как средство вербализации эмоций в произведениях Стефана Цвейга // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(126). С. 119–126.
2. Красавский Н.А., Рябух К.В. Функции образного сравнения в новелле Роберта Музиля «Гриджия» // Изв. Волгоград. гос. социал.-пед. ун-та. Филологические науки. 2023. № 2(2). С. 112–117.
3. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М.: Флинта: Наука, 1997.
4. Солодовникова Н.А., Гребнёва Е.А. Асимметрия эмоциональности и эмотивности // Изв. Волгоград. гос. социал.-пед. ун-та. Филологические науки. 2023. № 1(1). С. 55–60.
5. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987.
6. Штеба А.А., Никодимова А.Д. Неопределенная эмотивность: языковая категоризация микроэмоций // Изв. Волгоград. гос. социал.-пед. ун-та. Филологические науки. 2023. № 2(2). С. 36–43.
7. Arthur-Abraham-Interview: “Seelenstrip vor Dirrell-Kampf” // Focus.online. [Электронный ресурс]. URL: https://m.focus.de/sport/boxen/seelenstrip-vor-dirrell-kampf-arthur-abraham-interview_id_1988294.html (дата обращения: 19.11.2023).
8. Berliner Zeitung: [сайт]. URL: <https://www.berliner-zeitung.de/>.
9. Comedy-Legende Jerry Seinfeld: “Komiker müssen verheiratet sein” // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/kultur/kino/comedy-legende-jerry-seinfeld-komiker-muessen-verheiratet-sein-a-523412.html> (дата обращения: 19.11.2023).
10. Der Spiegel: [сайт]. URL: <https://www.spiegel.de/>.
11. Fluter: [сайт]. URL: <https://fluter.de/>.
12. Focus: [сайт]. URL: <https://m.focus.de/>.
13. Interview mit dem Lehrer des Jahres: “Wir können nichts dafür, dass wir zu alt sind” // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/interview-mit-dem-lehrer-des-jahres-wir-koennen-nichts-dafuer-dass-wir-zu-alt-sind-a-319628.html> (дата обращения: 19.11.2023).
14. Interview mit dem Soziologen Andreas Reckwitz zum Thema Klasse // Fluter. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fluter.de/klasse-interview-andreas-reckwitz> (дата обращения: 19.11.2023).
15. Interview mit Dennis Meadows: “Für eine globale Mobilmachung ist es zu spät” // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/grenzen-des-wachstums-interview-mit-dennis-meadows-a-870238.html> (дата обращения: 19.11.2023).
16. Interview mit Patrick Schwarzenegger: “Mein Glas ist immer voll” // Berliner Zeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/interview-mit-patrick-schwarzenegger-mein-glas-ist-immer-voll-li.74847> (дата обращения: 19.11.2023).
17. Jane Goodall im Interview: “Von den Schimpansen lernen wir, dass wir Tiere sind” // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/jane-goodall-im-interview-von-den-schimpanzen-lernen-dass-wir-tiere-sind-a-151707.html> (дата обращения: 19.11.2023).
18. Kinobetreiber hoffen auf Öffnung “Kinos haben sich als sichere Orte erwiesen” // Tagesschau. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/unternehmen/interview-kinos-kultur-lockdown-101.html#:~:text=Kinos%20haben%20sich%20mit%20ihren,ein%20wichtiger%20Eckpfeiler%20der%20Gesellschaft> (дата обращения: 19.11.2023).
19. Tagesschau: [сайт]. URL: <https://www.tagesschau.de/>.
20. Wir bilden weder Türsteher noch Straßenkämpfer aus // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/sptv/reportage/a-219764.html> (дата обращения: 19.11.2023).
21. Wir gehen nicht wie Kampfhunde aufeinander los // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/sport/sonst/mma-nick-hein-tritt-in-berlin-zum-ufc-kampf-gegen-dober-an-a-970707.html> (дата обращения: 19.11.2023).

EVGENIY PERMINOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY AND FIGURES
OF SPEECH IN GERMAN INTERVIEW
(pragmatic and stylistic aspect)**

The peculiarities of use of emotional and evaluative vocabulary in the modern German interviews are defined. The most frequent figures of speech in the presented material are identified, including metaphor, epithet, personification, antithesis, antiphrasis, periphrasis, simile and simile structure. The identified linguistic fact is explained by the significant pragmatic potential of these figures of speech.

Key words: *evaluation, genre, interview, text, stylistic means, emotional and evaluative vocabulary.*

УДК 821.161.1 + 81

М.Ю. СЛАЩЕВА
(*mslashcheva@sfedu.ru*)
Южный федеральный университет

РОЛЬ СРАВНЕНИЙ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В РАССКАЗЕ А. ГРИНА «КРЫСОЛОВ»*

В рассказе А. Грина «Крысолов» сравнения используются как средство изображения воздействия экстремальной социально обусловленной ситуации (постреволюционной разрухи) на индивида с тонкой душевной организацией, осознающего свое одиночество и бессилие, не умеющего и не желающего поступаться своими ценностями ради простого выживания.

Ключевые слова: художественный текст, А. Грин, «Крысолов», сравнение, повествователь.

«Едва ли в русской литературе есть такое фантазмагорическое и точное описание не только бессонницы и голода, но и чувств человека, захлестнутого революцией и разрухой», – так пишет А. Варламов в труде «Александр Грин» о «Крысолове» [2]. Трудно с ним не согласиться, и, надо полагать, на создание именно такого описания отлично работают средства выразительности, которыми оперирует А. Грин, его работа, протекавшая «мучительно и трудно» [3, с. 267], но позволявшая писателю претворять в жизнь «свои смутные мечтания в слове, в художественных образах» [Там же].

Среди языковых средств, которыми виртуозно владел А. Грин, особую значимость приобретает сравнение. Благодаря ему в читательском сознании могут сталкиваться предметы, казалось бы, далекие друг от друга, но все же предельно похожие. Данный троп, не нарушая внутренней логики, позволяет А. Грину создать вещи необычные: чувства человека, попавшего в вихрь революции и разрухи, воспаленное сознание рассказчика, которое искажает пространство и предметы, звуки этого топоса. Однако все это кажется вполне закономерно вписывающимся в художественное полотно, четко, точно и доходчиво описанным.

По лексическому наполнению, как отмечает Д.И. Александрова, сравнения классифицируются на абстрагирующие (соотносящие конкретный предмет с абстрактным понятием) и конкретизирующие (устанавливающие соответствие между конкретными предметами) [1]. В тексте «Крысолова» вторые количественно доминируют над первыми. Их 101, или 76% (например, «Там же отстукивала, часто глубокой ночью – *как сошедшие с ума часы* – швейная машина» [4, с. 339]), против 32, или 24% (например, «...Я мгновенно узнал ее силой внутреннего толчка, *равного восторгу спасения*» [Там же, с. 375], т. е. ощущение, возникшее у героя, по способу воздействия подобно восторгу спасения).

Такое распределение кажется закономерным: воспринимающему сознанию значительно легче понять наглядные образы, поэтому конкретизирующие сравнения способствуют достижению максимальной ясности изображаемого.

«Грин подчеркнуто аполитичен, война, революция, крысы – все это для него одно: стихия, смута, в которой тяжело приходится обычному человеку, но чувства свои, любовь, заботу, нежность он сохраняет и тем спасается, не превращаясь в крысу сам», – пишет А. Варламов в упомянутой выше работе [2]. Кажется очень удачно подобранное описание происходящего в рассказе как стихии и смуты. Сумбурно пространство, окружающее героя, сумбурно само состояние рассказчика. Произведение в целом очень динамично, происходящее действительно напоминает внезапно нагрянувшее стихийное бедствие, и это отражается на ощущениях главного героя. Безусловно, созданию такого рассказчика и такой атмосферы, царящей вокруг него, способствуют качественно отобранные автором средства выразительности, в частности сравнения.

Наибольшая часть тропов, задействованных в описании персонажей, используется именно для демонстрации внутреннего состояния героя, его чувств и переживаний. Рассказ начинается ретардационно. Повествователь представляет собой очень осторожного и нелюдимого человека. Его действия

* Работа выполнена под руководством Савенковой Л.Б., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка ФГАОУ ВО «ЮФУ».

аккуратны, он постоянно начеку. Такой образ жизни подчеркивается сравнениями: «...Я тоже ходил, гуляя в косой полутьме крыш *с чувством вора*, слушая, как гудит по трубам ветер» [4, с. 339] (его перемещение в пространстве тихо, скрытно, чувства настороже, как у вора). Попадая впервые внутрь заброшенного банка, герой действует несмело, ведь тот топос, в котором он оказывается, громаден, давит своей атмосферой, так что внутри все сжимается: «Я проходил из дверей в двери высоких больших комнат *с чувством человека, ступающего по первому льду*» [Там же, с. 344] (нужно двигаться максимально осторожно, чтобы не случилось чего-то непоправимого).

Однако со временем переживания начинают нарастать, активизируется работа сознания, восприятие ускоряется до лихорадочного: «Память о том, что, проходя, я оставлял позади, свертывалась, *как молоко*, едва новые входы вставали перед глазами» [Там же, с. 345].

Хотелось бы отметить один важный момент: абстрагирующие сравнения в «Крысолове» задействованы преимущественно в сфере разума и чувств, потому что есть определенные ограничения с возможностью сопоставления мыслительных категорий с конкретными предметами, однако сама эта сфера может включать в себя конкретизирующий вид рассматриваемого тропа (и активно это делает). Функциональное сопоставление, сравнение способа протекания мыслительного процесса, эмоционального воздействия с предметами неотвлеченными представляется возможным, как, например, в вышеприведенной цитате, где скорость исчезновения воспоминаний сравнивается со свертывающимся молоком. Трудно вербализовать саму внешнюю форму ощущений, чувств, переживаний, потому что этой формой они не наделены, но то, как они развиваются, влияют на героя, оказывается возможным представить.

С течением времени состояние рассказчика обостряется: «Казалось, одна *подобная эху* мысль охватывает здесь собой все формы и звоном в ушах следует неотступно» [Там же, с. 348] (настойчиво повторяющаяся, рассеивающаяся в уме мысль уподобляется эху). Однако сознание на этапе первых часов пребывания в банке еще старается сопротивляться напиранию хаосу: «...я думал о наступлении ночи *с осторожностью человека, несущего полный воды сосуд, стараясь не раздражаться, почти уверенный, что на этот раз изнурение победит тягостную бодрость сознания* (т. е. рассказчик сможет заснуть, – М.С.)» [Там же, с. 348], – герой подсознательно пытается отвести мрачные чувства на второй план, вытеснить их («Все мои усилия в эту сторону (уснуть – М.С.) были бы *равны притворству актера, укладывающегося на глазах толпы, зевая, в кровать*» [Там же, с. 350]). С движением действия к кульминации рассказчик начинает испытывать одно преобладающее чувство, которое затем неотступно будет следовать за ним, и акцент на этой эмоциональной доминанте автор делает именно сравнением: «...тревожное оживление, *подобное блеску магния среди тьмы*, скручивало мою нервную силу в гулкую при малейшем впечатлении тугую струну» [Там же, с. 348–349] (главенствующая эмоция подсвечивается, выделяется из всех остальных, подобно блеску магниевой фотовспышки в темноте).

Обостренное психическое состояние, изнуренное голодом и бессонницей сознание, оказываются неспособными к спокойным реакциям на действительность. При виде шкафа, полного еды, героя охватывает такой восторг, который затмевает всякие рассуждения, и в этот момент снова реализуется сема лихорадочности и сумбурности сознания: «...они (размышления – М.С.) едва просачивались, *как в плотине вода*, сквозь этот апофеозный вихрь» [Там же, с. 352]. Усиливает впечатление и эпитет «апофеозный», применяемый к метафорическому обозначению эмоций в виде вихря.

Воспаленное сознание рассказчика активизирует интуицию, предчувствие каких-то необычных событий, т. к. герой начинает думать о себе, «*как о человеке, которого ожидает цепь громких невероятий*» [Там же, с. 354]. Он уже отказывает себе в способности совершения обдуманного и целенаправленного действия: «Итак, я объясняю это теперь, тогда же был лишь *подобен железу перед магнитом*» [Там же, с. 356]. Герой втягивается в гущу событий, его охватывает стихия и смута, царящие вокруг, собственные эмоции и ощущения, так что более сопротивляться и вытеснять свои страхи и тревоги он не в силах.

Способность рассказчика мыслить становится обрывочной, рваной, его восприятие действительности меняется. Так, процесс вспоминания забытого номера автор описывает следующим образом: «...я признал, вспомнил его, *как припоминаем мы встречное лицо*» [Там же, с. 356] (в сознании героя резко, картинкой возникает некий образ). А паузу перед соединением с Сузи рассказчик

называет *«равной ожесточению»* [4, с. 360], что говорит об обостренных ощущениях, изменении восприятия реальности.

Такая напряженная и искаженная работа внутреннего мира выматывает персонажа: «...его (вихря впечатлений – М.С.) отзвуками я был еще полон и сел, сразу устав, *как от восхождения по крутой лестнице»* [4, с. 362].

Однако представляется, что в рассказе кульминация не одна, так что после первого эмоционального апогея следует нарастание второго, который вновь вводится сравнением: «Я сидел в оцепенении и смятении, *как бы схваченный издали концами гигантских щипцов»* [Там же].

Заслышав чьи-то шаги рядом, герой впадает в сковывающий ужас и лишается способности свободно действовать: «Я оставил это, сообразив, что, делая переходы, поступлю, *как игрок в рулетку, который, переменяв номер, видит с досадой, что проиграл только потому, что изменил покинутой цифре»* [4, с. 363]. А став свидетелем мстительных тирад неизвестных, мечтающих о смерти Крысолова, герой оказывается во власти эмоций, в частности страха; действия не контролируются в полной мере: «В таком уstraшенном состоянии мучительной торопливости, *равной пожару*, я не рассчитал последнего шага вниз» [Там же, с. 372–373]. Доминирующая эмоция уже не просто вспышка магия в темноте, это теперь пожар, охватывающий всё существо.

Семантический компонент ирреальности и абсурдности происходящего актуализируется введением в текст сравнения: «Это было ужасно, *как дурной сон*, тем более что за мной гнались» [Там же, с. 373]. Данный мотив, однако, в большей степени характерен для описания хронотопа.

Лихорадочность сознания, а также обусловленная внутренним напряжением внешняя стремительность достигают своего апогея в момент, когда рассказчик бежит предупредить героиню и её отца о замыслах крыс: «...я еще смотрел некоторое время по тому направлению, *с чувством укушенного*, затем опомнился и побежал *с быстротой догоняющего трамвай»* [4, с. 375], «...шел так скоро, как мог, бежал снова, и, вновь задохнувшись, неся безумным шагом, резким, *как бег»* [Там же] (воспаленное сознание – чувство укушенного; доведенная до предела физическая напряженность – тот, кто догоняет трамвай, и изнуренный шаг, близкий к бегу). Моральное и физическое истощение по приходе к дому Крысолова настолько велико, что все попытки хотя бы вспомнить произошедшие события оказываются тщетны: «...Обстоятельства моего появления ускользнули, *как вода в сжатой руке*, едва я сделал сознательное усилие немедленно связать все» [4, с. 377] (вновь актуализация сем быстроты и сумбурного сознания).

Итак, сравнения активно используются в рассказе для отображения психоэмоционального состояния человека, втянутого в бурю переломных исторических событий. В противовес этому количество сравнений, включенных в описание внешнего вида персонажа, минимально, а в портретной характеристике главного героя они отсутствуют совершенно. Заметим, что и в прорисовке внешних примет других персонажей они единичны. Удалось обнаружить их в описании лавочника, который *«напоминал собой англичанина, однако с ярославским оттенком»* [Там же, с. 342], и в характеристике самого Крысолова с его волосами, *«напоминающими чашку жёлудя»* [Там же, с. 378]. Думается, у А. Грина не было задачи сосредоточиться на внешнем, ведь это совершенно неважно, когда человека окружает хаос, разруха и голод. Имеет значение не то, как герой выглядит, а то, как он себя чувствует в подобные моменты смуты; акцент делается не на внешнем, а на внутреннем, на том, какие эмоции и чувства испытывает человек, как меняется его восприятие действительности, как искажается сознание. Именно это значимо, именно это и подчеркивается сравнением.

Герой переживает постоянно нарастающую тревогу и страх, которые поначалу кажется возможным вытеснить и игнорировать, но которые постепенно берут над ним верх, что, в свою очередь, доводит героя до полного морального и физического истощения перед лицом не контролируемых им событий. Однако он оказывается в состоянии сохранить в себе человечность, любовь и заботу о ближнем, не превратиться в крысу и думать о светлом и спокойном будущем, которое только в его руках: «...от меня зависит, чтобы оно (дальнейшее – М.С.) стало таким, *как в момент ощущения на голове теплой руки»* [Там же, с. 382].

Литература

1. Александрова Д.И. Сравнение как способ создания художественного образа в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Русский язык в школе. 2005. № 3. С. 54–58.
2. Варламов А. Александр Грин. [Электронный ресурс]. URL: <http://grin.lit-info.ru/grin/kritika/varlamov-aleksandr-grin/index.htm> (дата обращения: 03.04.2025).
3. Воспоминания об Александре Грине / сост. В. Сандлер. Л.: Лениздат, 1972.
4. Грин А. Бегущая по волнам: избранная проза. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017.

MILANA SLASHCHEVA
Southern Federal University

THE ROLE OF SIMILE IN THE CREATION OF THE IMAGE OF NARRATOR IN THE STORY “THE PIED PIPER” BY A. GRIN

The similes are used as the means of description of influence of extremely socially conditioned situation (postrevolutionary ruin) on the individual with sensibility, realizing his loneliness and powerlessness, who is unable and doesn't want to compromise on his values for the sake of simple survival, in the story “The Pied Piper” by A. Grin.

Key words: fictional text, A. Grin, “The Pied Piper”, simile, narrator.

Биологические науки

УДК 57:37.07

В.С. ВОЛКОВА

(v89195409259@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ПИТАНИЯ В ШКОЛЕ*

Рассматривается вопрос организации правильного питания в школе. Представлены методики определения качества питания школьников, такие как родительские комиссии, бракеражные комиссии, мониторинг отходов и потерь.

Ключевые слова: организация школьного питания, сбалансированное питание, санитарно-эпидемиологические нормы, контроль школьного питания, режим питания, родительская комиссия, система анализа опасностей и критических контрольных точек.

В последние десятилетия вопрос качества питания в образовательных учреждениях, особенно в школах, стал предметом активного обсуждения как среди специалистов в области здравоохранения, так и среди педагогов, родителей и самих учащихся. Актуальность данной темы обусловлена не только растущими требованиями к здоровью подрастающего поколения, но и необходимостью формирования у детей правильных пищевых привычек, которые будут сопровождать их на протяжении всей жизни. Питание в школе играет ключевую роль в обеспечении полноценного физического и умственного развития детей, а также в профилактике различных заболеваний, связанных с неправильным питанием. В условиях современного общества, где наблюдается рост числа заболеваний, связанных с образом жизни, таких как ожирение, диабет и сердечно-сосудистые заболевания, вопрос о качестве школьного питания становится особенно актуальным.

Качество питания в современных школах представляет собой актуальную проблему, имеющую огромное значение для здоровья и развития детей. Правильная организация питания в учебных заведениях должна учитывать необходимые пищевые потребности школьников, основываясь на рекомендациях экспертов и научных исследований. По словам специалистов, полноценное питание должно составлять 50–70% от суточной калорийности, что в среднем составляет от 2200 до 2700 килокалорий в сутки для учащихся [1].

Важность соблюдения режима питания, который включает в себя завтрак, второй завтрак, обед и ужин, диктуется не только гигиеническими нормами, но и потребностями растущего организма. Например, правильная организация питания, состоящая из обязательного употребления горячей пищи, необходимо для поддержания нормального функционирования пищеварительной системы, что особенно важно для учащихся, проводящих большую часть своего времени за учебными и активными занятиями [2].

Цель данной статьи состоит в выявлении современных методик оценки качества питания в школе.

В данной статье будут рассмотрены следующие задачи:

- изучение нормативных документов и стандартов, регулирующих организацию питания в общеобразовательных учреждениях;
- анализ методов оценки качества питания.

Проблемы с питанием, возникающие в школьных учреждениях, могут приводить к ряду негативных последствий, включая развитие различных заболеваний. Распространение подобной патологии

* Работа выполнена под руководством Токаревой Т.Г., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

среди детей связано, в том числе, с недостаточным вниманием к качеству школьного питания и его разнообразию. Современные методики оценки пищевого рациона должны включать экспертизу меню, ингредиентов и соблюдение санитарных норм [4, 6].

Отметим, что современная система школьного питания в России строится на основе нормативных документов и стандартов, которые разработаны для обеспечения сбалансированного и качественного питания учащихся. Основным документом, регулирующим данные вопросы, является санитарно-эпидемиологическое правило “МР 2.4.0179-20”, которое включает рекомендации по организации питания в образовательных учреждениях [8].

Важной частью этих рекомендаций являются положения о базовых организациях школьного питания, которые должны отвечать за закупку продуктов, их хранение и переработку. Эти организации могут быть как комбинатами, так и столовыми, что определяет методы приготовления пищи, а также контроль за соблюдением санитарных норм. Установлены строгие требования к качеству продуктов, используемых в школьных столовых, которые должны быть свежими и безопасными для употребления [5].

При составлении меню для школьников учитываются рекомендации по энергетической ценности питания. Согласно действующим нормам, калорийность завтрака для учащихся 1–4-х классов должна составлять 400–550 ккал, а для обеда – 600–750 ккал. Это важно не только для удовлетворения потребностей растущего организма, но и для полноценного усвоения учебного материала [9]. В особых климатических условиях, например, в Арктической зоне, предусмотрено повышение суточной калорийности рациона на 10% [8].

Режим питания также строго регламентирован. Установлены временные рамки для перерывов между занятиями, чтобы гарантировать, что учащиеся могут получать необходимое количество пищи в течение учебного дня. Это касается как физической, так и эмоциональной нагрузки на детей, что непосредственно влияет на их здоровье и успеваемость [5].

Важно отметить, что в рамках исследований по вопросам качества питания в учебных заведениях активно используются современные методики анализа. Это позволяет не только контролировать исполнение норм, но и адаптировать меню к потребностям и вкусам учащихся. Например, могут использоваться опросы и другие методы анкетирования среди родителей и самих школьников для получения обратной связи и улучшения качества предложенных блюд [11].

Современные методики оценки качества питания в школьных столовых направлены на всесторонний анализ и контроль, что позволяет обеспечить не только удовлетворение потребностей обучающихся, но и соблюдение необходимым санитарным нормам. Важнейшим этапом такого контроля является мониторинг отходов и потерь, проводимый в соответствии с требованиями ГОСТ 31988-2012. Этот стандарт позволяет определить массовые доли отходов, что, в свою очередь, помогает выявить недостатки в работе организации питания и оптимизировать использование продовольственных ресурсов [12].

Важнейшим аспектом организации питания является привлечение медицинских специалистов, таких как диетологи и педиатры, для участия в мониторинге и планировании питания. Это позволит адаптировать рацион под специфические нужды учащихся, а также учесть индивидуальные особенности здоровья детей. Качественное школьное питание должно способствовать не только укреплению здоровья, но и успешной учебной деятельности и психоэмоциональной адаптации [2].

В дополнение к нормам, задействованным в процессе мониторинга, также практикуется анкетирование родителей и учащихся. Опросы дают возможность собрать информацию о удовлетворенности качеством питания в школе, выявить преимущества и недостатки, что существенно влияет на формирование рациона [11]. Анализ ответов позволяет не только вносить коррективы в меню, но и устанавливать диалог между родителями и учебным заведением, повышая уровень ответственности обеих сторон.

Работа родительских комиссий – еще один важный элемент системы контроля. Родители могут инициировать проверки качества питания, вступив в специализированные комиссии. Эти группы проводят как плановые, так и внеплановые проверки, что, безусловно, способствует повышению прозрачности процессов и уверенности в качестве предоставляемых услуг [12]. Участие родителей в таких

процедурах не только развивает общественный контроль, но и формирует совместную ответственность за здоровье детей.

Соблюдение санитарных норм, установленных действующими СанПиН, имеет основополагающее значение для обеспечения безопасного и качественного питания в школах. В последние годы были внедрены новые санитарно-эпидемиологические требования, которые обязывают учебные заведения строго следовать установленным критериям [9]. Это включает в себя как контроль за качеством продуктов, так и условия хранения и приготовления пищи.

Одной из наиболее актуальных тем в современном контроле качества питания является применение принципов системы анализа опасностей и критических контрольных точек (ХАССП). Смысл внедрения программы ХАССП заключается в том, чтобы выявить и взять под системный контроль все критические контрольные точки предприятия, т. е. те этапы приготовления, на которых нарушения технологических и санитарных норм могут привести к неустраняемым или трудно устранимым последствиям для безопасности изготавливаемого пищевого продукта. В процессе создания НАССР (ХАССП) анализируют процессы по всей пищевой цепочке – от начального сырьевого сегмента до момента попадания к потребителю. Существует четыре источника возникновения опасностей – это сырье, персонал, оборудование и окружающая среда.

Исключительно важно, чтобы все регионы страны адаптировали и использовали эту систему в повседневной практике, поскольку это напрямую влияет на здоровье детей.

Применение данных методов оценки требует комплексного подхода, который предполагает взаимодействие всех заинтересованных сторон: родителей, учащихся, образовательных организаций и поставщиков продуктов. Такой многоуровневый контроль может стать основой для создания системы качественного питания в школах, что практически невозможно без применения современных стандартов и рекомендаций.

Определение качества питания напрямую связано с будущим здоровья подрастающего поколения, а потому все указанные методы призваны способствовать созданию комфортной и безопасной среды, в которой дети смогут получать не только знания, но и полноценное питание, отвечающее всем современным требованиям.

Литература

1. Бойко М.Н., Новикова И.И., Крига А.С. [и др.] Гигиеническая оценка системы школьного питания в Омской области // Здоровье населения и среда обитания – ЗНИСО. 2013. № 8(245). С. 40–42.
2. Горелова Ж.Ю., Баканов М.И., Мазанова Н.Н. [и др.]. Возможности алиментарной коррекции нутритивного статуса у школьников // Здоровье семьи – 21 век. 2015. № 5. С. 98–101.
3. Ерофеев Ю.В., Михеева Е.В., Новикова И.И. [и др.]. Результаты гигиенической оценки здоровья современных школьников // Здоровье населения и среда обитания – ЗНИСО. 2012. № 8(233). С.10–12.
4. Ефимова Н.В., Мыльникова И.В., Туров В.М. Питание школьников, проживающих на городских и сельских территориях Иркутской области // Экология человека. 2020. № 3. С. 23–30.
5. Конь И.Я., Тутельян В.А., Углицкий А.К. [и др.] Рациональное питание российских школьников: проблемы и их пути преодоления // Здоровье населения и среда обитания – ЗНИСО. 2008. № 7(184). С. 4–5.
6. Лебедева У.М., Баттахов П.П., Степанов К.М. [и др.]. Организация питания детей и подростков на региональном уровне // Вопросы питания. 2018. Т. 87. № 6. С. 48–56.
7. Онищенко Г.Г. Обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия детского населения России // Гигиена и санитария. 2008. № 2. С. 72–78.
8. Потапов А.И., Ракитский В.Н., Новичкова Н.И. [и др.] Проблемы охраны здоровья детского населения России // Здравоохранение Российской Федерации. 2008. № 3. С. 3–5.
9. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. М.: Изд-во Медиа Сфера, 2002.
10. Романенко С.П. Оценка питания и двигательной активности детей в образовательных организациях кадетского типа // Гигиена и санитария. 2020. Т. 99. № 1. С. 63–68.
11. Савельев С.И., Семушкина И.В. Совершенствование организации школьного питания – одно из направлений в системе охраны здоровья детского населения // Здоровье населения и среда обитания – ЗНИСО. 2009. № 9(198). С. 8–10.
12. Шилина Н.М., Конь И.Я. Биохимические методы оценки пищевого статуса детей // Вопросы питания. 2006. № 6. С. 4750.

VICTORIYA VOLKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE USE OF MODERN TEACHING METHODS OF DEFINING
THE QUALITY OF SCHOOL MEAL**

The organization issue of good nutrition at school is considered. The teaching methods of defining the quality of school meal such as parents committee, quality inspection and monitoring of food refuse and waste are suggested.

Key words: organization of school meal, balanced meal, sanitary and epidemiological norms, control of school meal, power mode, parent commission systems for analyzing hazards and critical control points.

Географические науки

УДК 339.9

В.А. ХАРЧЕНКО

(vharmetrotram@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ДЕГЛОБАЛИЗАЦИИ В ЭКОНОМИКЕ И ГЕОПОЛИТИКЕ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ*

Анализируется процесс деглобализации как ключевой феномен современной мировой экономики. Представлены критерии разграничения процессов глобализации в деглобализации. Изучаются процессы деглобализации и их проявления в российской экономике и геополитике. Детально рассматриваются деглобализационные трансформации в международной торговле Российской Федерации. Обострение геополитических конфликтов, протекционизм, пандемия COVID-19, происходящая Специальная военная операция выделены как катализаторы процесса.

Ключевые слова: глобализация, деглобализация, международная торговля, экспорт, импорт.

Геополитические и экономические данности, в которых существует Российская Федерация с 2022 г. после начала специальной военной операции, а, фактически, с 2014 г., требуют осмысления нового положения и роли страны на мировой арене. В мировом сообществе происходят изменения в соотношении веса векторов развития современного миропорядка «глобализация» – «деглобализация». В усилении процессов деглобализации Россия играет далеко не последнюю роль [1], и рассмотрение признаков проявления процессов деглобализации в современной России представляется крайне актуальным и интересным. Попытка изучения и раскрытия данной темы имеет определённую *научную новизну*, которая заключается в рассмотрении феномена деглобализации сквозь призму экономической географии, попытке представить проявления процессов деглобализации в одной из важнейших сфер российской экономики – международной торговле, понять динамику изменений и их долгосрочные последствия для РФ.

Современный мировой экономический порядок сформировался под влиянием опоры на свободное перемещение товаров, услуг, капитала, технологий и рабочей силы, создание международных интеграций, т. е. под влиянием процессов глобализации [5]. Однако, обострение геополитических конфликтов, рост экономического протекционизма, переоценка роли международных институтов, пандемия COVID-19, СВО, проводимая Россией, существенно повлияли на мировую экономику. Постепенная «пересборка» глобальных цепочек поставок, снижение роли некоторых традиционных торговых партнёров и усиление региональной интеграции указывали на новые векторы развития мировой системы – векторы деглобализации.

Проанализировав теоретическую составляющую процессов глобализации и деглобализации, автор предлагает основные критерии разграничения данных процессов (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии разграничения процессов глобализации в деглобализации

Критерии	Глобализация	Деглобализация
Масштаб и направленность международных потоков	Расширяются вширь и вглубь (большой объем торговли, инвестиций, знаний)	Сокращаются, переориентируясь на локальные или региональные векторы

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

Критерии	Глобализация	Деглобализация
Роль государства и институтов	Ослабление национальных барьеров, делегирование полномочий наднациональным институтам	Усиление протекционизма и роли государства в регулировании хозяйственных процессов
Конфигурация производственно-сбытовых цепочек	Формирование сложных транснациональных цепочек добавленной стоимости	Упрощение транснациональных цепочек добавленной стоимости, локализация, а также переориентация на внутренние или соседние рынки
Идеологический и культурный контекст	Распространение универсальных ценностей, стандартов и культурных паттернов	Укрепление локальной идентичности, традиций, автокефальных политик, акцент на суверенитет и национальные интересы

Источник: составлено автором по данным [6].

Таким образом, деглобализация проявляется в усилении торговых барьеров, сокращении числа двусторонних и многосторонних соглашений о свободной торговле, усилении протекционистских мер, национализации стратегических отраслей, пересмотре роли ТНК и снижении доверия к глобальным институтам. Если глобализация создаёт тенденцию к формированию единого экономического пространства, то деглобализация, напротив, способствует его фрагментации на ряд относительно автономных экономических блоков, зон влияния и сетей поставок.

Участие РФ в мировых деглобализационных процессах формирует сложившаяся геополитическая и экономическая обстановка, которая инициирует перестройку внешнеэкономических стратегий, переосмысление роли России в мировых производственных цепочках и поиск альтернативных векторов международного сотрудничества [4]. Представим проявления процессов деглобализации, происходящие в *международной торговле России*.

Одним из индикаторов деглобализации в российском контексте выступают уменьшение объёмов и трансформация географии и структуры внешней торговли. До 2022 г. общая структура международной торговли РФ сложилась и характеризовалась незначительными изменениями, как в целом, так и в отдельных товарных группах [3]. После 2022 г., сопровождавшегося санкционным давлением и обострением геополитических конфликтов, российский экспорт и импорт претерпели резкие изменения, проявляющиеся в сокращении торговых контактов с европейским и североамериканским регионами. Западные рынки, прежде являвшиеся ключевыми каналами сбыта и закупок, значительно уменьшили свое присутствие в торговом балансе страны.

По данным федеральной таможенной службы наблюдается снижение общего объема *российского экспорта*: с 592,5 млрд долларов в 2022 г. до 425,1 млрд долларов в 2023 г., а за 10 месяцев 2024 г. показатель составил 354,4 млрд долларов, и вряд ли превысит объёмы 2023 г. [4]. На фоне этого сокращения значительная переориентация товарных потоков произошла в пользу азиатских стран (см. рис. 1 на с. 112), которые стали ключевым направлением внешней торговли России. В то же время, наблюдается падение объёмов торговли с Европой и Америкой, что отражает геополитические изменения и новые экономические реалии. Африка демонстрирует стабильный рост.

Анализ данных рис. 1 свидетельствует о сокращении российского экспорта в страны Европы за 2023 г. более, чем в 3 раза. В 2024 г. тенденция снижения сохраняется – за январь-октябрь объём экспорта составил всего 55,6 млрд долларов. В то же время азиатские страны демонстрируют рост и укрепление позиций в структуре экспорта России. В 2023 г. по сравнению с 2022 г. экспорт в азиатские страны вырос на 6%, несмотря на общий спад внешнеторгового оборота. Российский экспорт в Африку показал в 2023 г. значительный рост, увеличившись на 43% по сравнению с 2022 г. За январь –

октябрь 2024 г. экспорт составил 20,5 млрд долларов и продемонстрирует рост. Торговля с Америкой демонстрирует снижение объемов экспорта на 40% за рассматриваемый период. В 2024 г. экспорт составил 10 млрд долларов за 10 месяцев и, вероятнее всего, останется на уровне 2023 г. Наконец, экспорт в Океанию был незначительным даже в 2022 г., составив всего 0,3 млрд долларов, а в 2023 и 2024 гг. полностью отсутствовал [2].

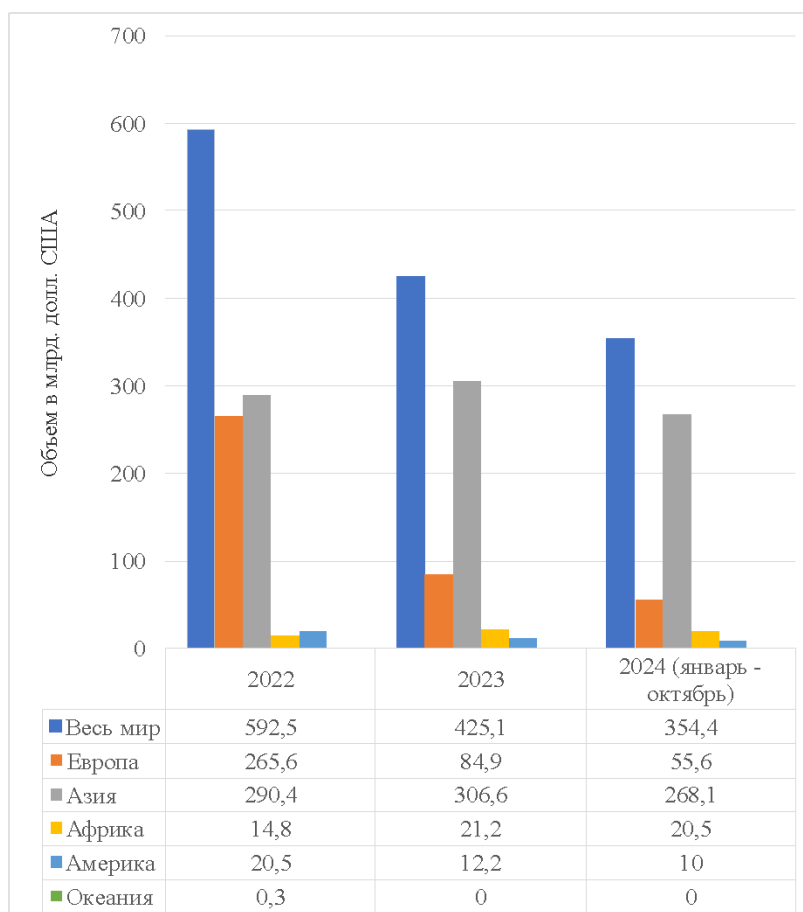


Рис. 1. Экспорт товаров Российской Федерации по группам стран (млрд долл. США). Источник: составлено авторами по данным [4]

Общий объем **российского импорта** демонстрирует колебания: в 2022 г. импорт составил 255,3 млрд долларов, в 2023 г. показатель увеличился до 285,1 млрд долларов, в 2024 г. за 10 месяцев он составил всего 229,8 млрд долларов, что указывает на замедление ввоза товаров на фоне текущих экономических условий (см. рис. 2 на с. 113).

Импорт из Европы за рассматриваемый период показал тенденцию к снижению. В 2022 г. объем составил 89,5 млрд долларов, в 2023 г. он упал до 78,5 млрд долларов, а в 2024 г. (январь–октябрь) сократился до 60,7 млрд долларов. Это отражает ослабление торговых связей с европейскими странами в результате санкций и внешнеполитических изменений. В то же время Азия остается ключевым поставщиком товаров для России. В 2022 г. импорт из азиатских стран составил 145,2 млрд долларов, в 2023 г. он вырос почти на 30% до 187,5 млрд долларов, что подчеркивает усиление экономического сотрудничества с этим регионом. В 2024 г. импорт из Азии составил 153,8 млрд долларов

за первые 10 месяцев, сохраняя свою доминирующую роль. Импорт из Африки остается незначительным, однако также демонстрирует приличные изменения – рост почти на 10% за год. За январь–октябрь 2024 г. показатель зафиксирован на уровне 2,8 млрд долларов. Импорт из стран Америки имеет тенденцию к снижению: с 16,8 млрд долларов в 2022 г. до 15 млрд долларов в 2023 г. и до 12 млрд долларов за период январь–октябрь 2024 г. Импорт из Океании практически отсутствует и остается на символическом уровне: в 2022 г. – 0,4 млрд долларов, в 2023 г. – 0,2 млрд долларов, а за 10 месяцев 2024 года – 0,1 млрд долларов.

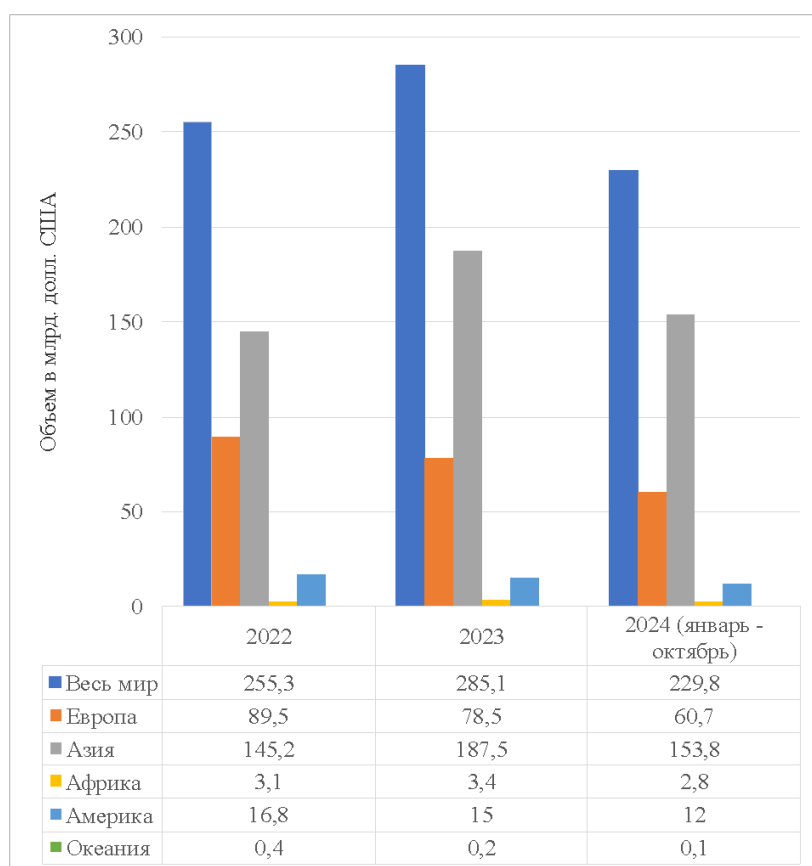


Рис. 2. Импорт товаров Российской Федерации по группам стран (млрд долл. США). Источник: составлено авторами по данным [4]

С точки зрения товарной структуры доминирующее положение энергетического экспорта (нефть, газ, уголь) сохраняется, но происходит перенастройка цепочек поставок и маршрутов. Поставки нефтегазового сырья в азиатском направлении увеличиваются, компенсируя европейские потери. Одновременно идет диверсификация номенклатуры – растут поставки зерновых, удобрений, металлургической и химической продукции в Африку, Ближний Восток и Латинскую Америку. В импорте также усиливается роль азиатских поставщиков комплектующих, электроники, автомобилей, фармацевтических товаров и промышленных технологий, что частично компенсирует разрыв с европейскими рынками.

Таким образом, можно констатировать, что деглобализационные процессы в международной торговле на современном этапе для Российской Федерации проявляются в уменьшении роли европейских и американских партнеров, в разрыве давно существующих связей, в исчезновении целого ряда государств рассматриваемых регионов из сферы экономических интересов России.

Литература

1. Абдулов Р.А., Джабборов Д.Б., Комолов О.О. [и др.] Деглобализация: кризис неолиберализма и движение к новому миропорядку. М., 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/350878182_Deglobalizacia_krizis_neoliberalizma_i_dvizenie_k_novomu_miroporadku (дата обращения: 18.12.2024).
2. Внешняя торговля Российской Федерации // Федеральная таможенная служба Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://customs.gov.ru/statistic/vneshn-torg> (дата обращения: 18.12.2024).
3. Деточенко Л.В. Мировой рынок сжиженного природного газа, перспективы его производства и экспорта в России // Псковский регионологический журнал. 2015. № 23. С. 25–32.
4. Комолов О.О. Деглобализация: новые тенденции и вызовы мировой экономике // Вестник Российского экономич. ун-та им. Г.В. Плеханова. 2021. Т. 18. № 2(116). С. 34–47.
5. Bello W. Deglobalization: Ideas for a New World Economy. Zed Books, 2002.
6. Rodrik D. The Globalization Paradox: Democracy and the Future of the World Economy. W.W. Norton & Company, 2011.

VYACHESLAV KHARCHENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF DISPLAY OF DEGLOBALIZATION PROCESSES IN ECONOMICS AND GEOPOLITICS OF RUSSIA AT THE MODERN STAGE

Deglobalization as the key phenomenon of modern world economy is analyzed. The criteria of differentiating the processes of globalization in deglobalization are presented. The deglobalization processes and their display in the Russian economics and geopolitics are studied. The deglobalized transformations in the international trade of the Russian Federation are considered in details. The escalation of geopolitical conflicts, protection, COVID-19 and Special military operation are revealed as the process's catalyzer.

Key words: globalization, deglobalization, international trade, export, import.

Исторические науки

УДК 93/94

П.В. АРТЁМОВ

(umniwi@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

ОБОРОННАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ СТАЛИНГРАДА В 1941–1945 ГГ.*

Характеризуется состояние оборонной промышленности Сталинграда на момент начала Великой Отечественной войны. Освещаются становление и развитие, основные черты Сталинградского комплекса заводов гражданского и оборонного значения, удовлетворяющих потребности советской армии, в течении всей войны с 22 июня 1941 г. по 9 мая 1945 г. Выявляется полный перечень военной продукции, изготавливавшийся на предприятиях города.

Ключевые слова: военно-промышленный комплекс, Сталинград, Великая Отечественная война, танкостроение, артиллерийское производство, судостроение, авиастроение, Сталинград в Великой Отечественной войне.

Сталинградская промышленность за десять предвоенных лет – с начала тридцатого года до 1941 г. – совершила глобальный скачок в развитии. В этот период был построен первый в Советском союзе тракторный завод, был запущен один из крупнейших химических заводов № 91, построили, запустили и неоднократно реконструировали Красноармейскую судовой верфь, реконструировали заводы «Красный Октябрь» и «Баррикады», были построены и запущены многие гражданские предприятия (реконструированы лесозаготовительный, шпалопропиточный, бетонный заводы и другие). В 1941 г. на территории области всего располагалось 1347 ценовых предприятия, из которых 227 находилось в самом Сталинграде [8, с. 27]. Однако с началом Великой Отечественной войны ситуация в промышленности, в том числе и оборонной, коренным образом изменилась. Так ранее производящие «мирную» продукцию предприятия по мобилизационным планам переходили на массовое производство армейского снаряжения, оружия, боеприпасов и т. д. Наиболее активно этот процесс был запущен в Нижнем Поволжье – на момент начала войны в безопасном тылу, куда, в том числе, эвакуировались заводы с западных территорий Советского Союза. Хронологические рамки данной работы располагаются по началу войны – 22 июня 1941 г. и по ее окончание победой – 9 мая 1945 г. Целью работы стоит: исследование комплекса оборонной промышленности Сталинграда в годы Великой Отечественной войны и выявление всего спектра производимого на оборонной и гражданской промышленности военного товара.

Приводя характеристику Сталинградской промышленности, можно отметить следующие ключевые детали. Оборонными заказами в период тридцатых и на начало сороковых годов занимались пять основных предприятий – Сталинградский тракторный завод (далее СТЗ), завод «Баррикады» или завод № 221, завод «Красный Октябрь», красноармейская судостроительная верфь или завод № 264, завод № 91. Основной специализацией оборонных предприятий было бронетанковое, артиллерийское производство и судостроение, начинало зарождаться в кооперации с другими заводами авиастроение.

С началом войны по плану мобилизации на большинстве гражданских заводов было запущено производство военной продукции, на заводах, ранее занимавшихся оборонными заказами, вводились новые требования к количеству производимой военной продукции, а также проходило расширение видов возможной к производству продукции.

На начало лета 1941 г. в Сталинграде производили или были созданы мощности для производства:

На СТЗ: сборка танков Т-34, изготовление авиационных поковок для самолетов Пе-2, ЛаГГ-3, Як-1 и Як-3 [22, Л. 85], корпуса 152-мм снарядов [7, Л. 8–9], траки для артиллерийских систем [15, Л. 23],

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

производство артиллерийского тягача СТЗ-НАТИ [23, Л. 77], хим. снаряды, осколочно-фугасные снаряды, танк Т-26 [19, Л. 94–98].

На заводе № 264: сборка танков Т-26 и Т-34, ДШКМ [24, Л. 99], несамходные десантные баржи типа «А» для конницы; бронекатера проекта № 1124 и № 1125; сетевые заградители проекта № 1; морские баржи для ВМФ грузоподъемностью 500 тонн, тральщики типа 53-У [19, Л. 18–20].

На заводе № 221: 12 и 14 дюймовые корабельные орудия [5], артиллерийские системы Бр-2, Бр-4 и Бр-5 [25, с. 737–743].

На заводе «Красный Октябрь»: штамповка пехотных касок [16, с. 38], производство танковой брони для Т-26 (до 25 мм толщиной) и для Т-34 (толщиной до 45 мм) [22, Л. 24].

На заводе № 91: по фосгену, по иприту, по хлору, по каустику, по жидкому хлору, по хлорной извести, по жёлтому фосфору, по снаряжению снарядов 76 мм и 122 мм [21, Л. 110].

Таким образом, нам предстает картина широчайшего спектра возможностей по производству оборонной продукции уже на момент начавшихся боев.

Комплекс промышленности Сталинграда в военный период мы будем рассматривать в рамках двух этапов:

Первый этап – мобилизационные работы по налаживанию оборонного производства на гражданских предприятиях и повышению его эффективности на предприятиях ранее эти занимавшихся, эвакуация предприятий на территорию Сталинграда с Запада и Севера страны, дальнейший упадок промышленности в связи с началом боев за город. Начало периода – 22 июня 1941 г., конец – осень 1942 г.

Второй этап – восстановление промышленных предприятий Сталинграда, восстановление старого производства и организация нового, реэвакуация предприятий, развитие промышленности. Начало периода – 2 февраля 1943 г., конец – 9 мая 1945 г.

Основной задачей в первый этап стал перевод гражданских предприятий на военные рельсы. Так, было развернуто производство ППШ (пистолет-пулемет Шпагина) на мощностях филиала завода № 192 (Московский завод сложных радиоприборов «Радиоприбор», был эвакуирован в Сталинград из Москвы в 1941 г.) [6]. В постановлении СГКО о производстве ППШ в Сталинграде был поставлен план в 1500 штук выпущенных ПП в декабре 1941 г. [10]. Уже в 1942 г. детали для ППШ штамповал СТЗ для дальнейшей поставки на завод «Красный металлист», хотя отмечается, что до конца освоено данное производство не было [20, Л. 16]. Однако, несмотря на факт развертывания производства в Сталинграде ППШ сразу на двух заводах (№ 192 и СТЗ), развернуть массовое производство не удалось.

В производство военной продукции были включены предприятия транспортных сетей. В железнодорожном депо «Сарепта» изготавливались детали танков для Красноармейской судовой верфи на сумму свыше 50 тыс. руб., что в условиях ограниченности и загруженности производственных мощностей самого завода № 264 оказывало большую помощь [4, Л. 37]. В цехе № 4 Сталинградского трампарка (трамвайное депо), который был загружен в течение 22 часов, выпускали по гос. заказу 45 мм снаряды [Там же, Л. 39].

На Сталинградском консервном заводе (завод № 28) было организовано производство ВПГС-41 в количестве 5000 шт. в день [11]. На Заводе № 2 изготавливали цементные авиабомбы ЦАБ П-40 в количестве 25000 шт. за осень 1941 г. [4, Л. 45].

На всей территории Сталинградской области организовывались ремонтные мастерские. В письме военному совету СКЗО от 23.8.1941. указывалось, что – «Легкая и местная промышленность Сталинградской области приняла к производству и исполняет заказы из местных материалов для Красной Армии следующее обмундирование и снаряжение:

А) Ремонтруется: шинель – 50 тыс. шт.; куртки ватные – 10 тыс. шт.; шаровары ватные – 20 тыс. шт.; летние гимнастерки – 20 тыс. шт.; шаровары летние – 120 тыс. шт.; обувь – 250 тыс. шт.; упряжи – 500 комплектов; седла – 400 шт.; кухни полевые – 200 шт.; повозки – 3400 шт.;

Б) Изготавливаются новые: фляги с чехлами – 50 тыс. шт.; обмоток – 50 тыс. шт.; подковы – 30 тыс. шт.; седел – 30 тыс. шт.; носилки санитарные – 2 тыс. шт.» [9, Л. 79].

На большинстве крупных промышленных предприятиях проходил ремонт автотехники. В справке о выполнении постановлений ГКО № 618 «о поставке автомашин для красной армии» была закреплена цифра в 600 отремонтированных грузовых машин [18, Л. 38]. Помимо этого с 15 февраля 1942 г. до 15 апреля 1942 г. было отремонтировано еще 149 грузовых и 5 легковых машин, еще 140 машин находились в ремонте [Там же, Л. 26].

Мощности Силикатного завода № 4-5 были использованы для производства взрывчатого вещества диамон «О». После успешного освоения производства диамона «О» было издано постановление о производстве на силикатном заводе № 5 12000 шт. противотанковых мин в месяц [12, 13].

В январе 1942 г. был дан заказ на изготовление нефтебаков для локомотивов в связи с решением бюро обкома ВКП(Б) от 14 января 1942 г. за № 161 «О переводе паровозов Сталинградской железной дороги с угольного топлива на нефтяное». Выполняли данную задачу (по данным на 27 февраля 1942 г.): «Красный Октябрь» – 2 нефтебака сдал, 3 в работе; завод № 264 – сдал 4, в работе 6; завод № 221 – не преступил – нет материалов; СТЗ – не приступил [20, Л. 28]. Это является наглядной демонстрацией кризиса производственных мощностей уже на начало 1942 г. Это связано с потерей большинства связей с контрагентами, что поставляли необходимые составные детали, потеря сырьевых баз, общая «неразбериха» в связи с приближающимся фронтом и постоянно прибывающими эвакуированными предприятиями из других регионов.

Что касается изменений в производстве наиболее крупных предприятий, то можно сказать следующее.

Наиболее значительно увеличила объемы производства судостроительный завод. На январь 1942 г. завод освоил новое производство по: легкому танку Т-60 (всего произведено за осень 1941 г. до конца лета 1942 г. Подготовка по его производству была начата в декабре 1941 г. после эвакуации на его территорию станочного парка Ижорского броневых заводов, Николаевского кораблестроительного завода «Черноморец», Харьковского тракторного завода (далее ХТЗ), Мариупольского броневых заводов им. Ильича, а также КБ из Ленинграда) [1, с. 63], бронеспинки для самолетов Пе-2, Дб-3Ф, А-61, А-35, А-8, ЛаГГ-3, А-34, бронекорпусу Ил-2, железнодорожной установке Б-64 [19, Л. 129], [20, Л. 31]. При этом были полностью прекращены работы по военным судам: проектам 1124 и 1125.

На СТЗ продолжалось производство Т-34 (всего за 1941 и 1942 гг. произведено 3476 ед.), за счет прибывшего станочного парка с ХТЗ на СТЗ был организован выпуск танковых дизелей В-2 [1, с. 64].

На заводе «Баррикады» сложилась иная ситуация. Полностью прекратилось производство морских артиллерийских систем и крупнокалиберной артиллерии, взамен этого начали изготавливать 76-мм дивизионную пушку Ф-22, доведя ее выпуск в ноябре 1941 г. до 1000 единиц в месяц [5].

Завод № 91 принял на себя роль одного из главных хим. предприятий, удовлетворяющих запросы армии. Завод занимался производством бутылок с горючей жидкостью КС, фугасных огнеметов, бельевого и туалетного мыла, одеколону для обеспечения солдат и другим хим. продуктами [3].

На «Красном Октябре» развернулось поистине масштабное производство. С августа 1941 по сентябрь 1942 г. проходило производство реактивного миномета М-13 «Катюша», который изначально базировался на базе СТЗ-НАТИ, однако позже был поставлен на «Студебеккера» [16, с. 39]. Продолжалась штамповка касок, началась штамповка бронезилов (бронепластин) и корпусов авиационных бомб ФАБ-100 [Там же, с. 40]. С первого сентября 1941 г. в цеху № 10 началось производство мин типа «Клин» и «Бутылка». В ноябре 1941 г. было запущено производство ракет «РС» для «Катюш» [Там же, с. 32]. Цех № 5, который начали строить в июле 1941 г., производил штамповку корпусов дистанционных и броневой снарядов. Помимо этого в цехах № 1, 5 и 10 было организовано производство оперения ракет «РС» и малых мин калибром 52 и 82 мм [Там же, с. 34]. Также производились осколочные «рубашки» для противопехотных гранат, корпуса гранат Ф-1, пулеметные щиты, проводилась отливка пулеметных и минометных гнезд [Там же, с. 44]. С октября началась отливка и прокат бронедеталей корпусов Т-60, которые сваривались на заводе и отправлялись на судостроительный завод [Там же, с. 42].

Заводом «Красный Октябрь» в кооперации с другими заводами города было изготовлено два бронепоезда, которые были сданы Красной Армии в сентябре 1941 г., и в январе 1942 г. «Баррикада»

ми», «Красным Октябрем» и судоверфью было проведено бронирование еще одного паровоза «Волжский Богатырь» [16, с. 43; 17, с. 6].

С сентября 1942 г. начинается массовая эвакуация предприятий за Волгу. Согласно указанию Городского комитета обороны (принятом 24 августа 1942 г. за № 404-а) об остановке завода и организованной эвакуации всех рабочих за Волгу технический парк со специалистами судоверфи должны были эвакуироваться, что удалось завершить только к 4 ноября. СТЗ получил указание эвакуировать только наиболее ценное оборудование, а основные производственные мощности продолжали работать вплоть до середины сентября, когда боевые действия развернулись на территории предприятия. Однако даже в таких тяжелых условиях в сентябре 1942 г. на территории Судовой верфи была размещена ремонтная база фронта, состоящая из оборудования и кадров «Киевского бронетанкового ремонтного завода № 7» [1, с. 92].

Большое количество оборудования в результате эвакуации было утеряно – часть была оставлена на предприятиях, часть осталась под водой в результате неудачной переправы. В итоге заводы Сталинграда стали местами боев на следующие 4 месяца ожесточенной битвы, и только после этого началось их возрождение.

Однако, не смотря на массовую эвакуацию промышленных предприятий, местные организации продолжали свою работу. По состоянию на 15 декабря 1942 г. было изготовлено для Донского фронта 993 шт. саней из плановых 550, а для Сталинградского фронта из 1200 плановых изготовили 1953 шт. [14, Л. 34]. По данным на 1 декабря, согласно постановлению от 18 сентября 1942 г., было изготовлено 6953 валенок и 388 полушубков [Там же, Л. 47].

С весны 1943 г. начинается постепенное восстановление производственных мощностей города. Пока вся территория Сталинграда находилась в руинах, было издано постановление в марте 1943 г. Государственным комитетом обороны о восстановлении СТЗ и судостроительного завода в системе Наркомата танковой промышленности.

Таким образом, первоочередной задачей было поставлено возвращение в Сталинград танкового производства и машиностроения. Государственный комитет обороны обязал закончить строительство СТЗ до 1-го октября 1943 г. и пустить цеха для обеспечения производства танков и дизелей В-2. В соответствии с постановлением ГОКО № 2777с от 20 января 1943 г. заводу № 264 предписывалось выполнить обширную программу по капитальному ремонту танков [1, с. 98]. Завод принялся за работу – в марте 1943 г. был организован ремонт танков [Там же, с. 99]. Ремонт, с целью концентрации производства, был прекращен на СТЗ 1 января 1944 г., а на заводе № 264 продолжался весь 1944 г. Всего заводом № 264 было отремонтировано 170 танков Т-34 и 34 танка КВ, а также 8 немецких Pz-III и Pz-IV [Там же, с. 121], причем планы по ремонту перевыполнялись – по танкам – на 108 %, по дизель-моторам – на 114% и по ремонту бронекорпусов – на 127% [Там же, с. 102].

По приказу Наркомата танковой промышленности «О введении в серийное производство танка Т-44» сталинградские предприятия (СТЗ и завод № 264) в кооперации с харьковским заводом № 75, а также мариупольским заводом им. Ильича, начали выпуск новой машины. СТЗ производил дизели В-44, «Судовой верфью» – бронекорпуса, завод им. Ильича – башни, завод № 75 – осуществлял выпуск бронекорпусов и полную сборку машин [Там же, с. 124]. Выпуск дизелей В-44 начался с 1 октября 1944 г. Всего за три последних месяца 1944 г. было выпущено 113 дизелей В-4487 [Там же, с. 127].

Согласно Справке о работе заводов в ноябре месяце 1944 г., можно выявить, что на заводе № 264 также производились башни ИСУ-152, бронешиты 90-К, 92-К [Там же, с. 129], мины М-120 [23, Л. 109].

В 1943 г. начал активное восстановление «Красный Октябрь». Расчистка территории завода началась еще в феврале 1943 г., к концу года он выдал 14,5 тыс. т стали, 1,3 тыс. т проката. В 1945 г. завод выплавил уже 191,5 тыс. тонн стали. Объем его валовой продукции превысил 40,7 млн руб. [2].

Был реконструирован завод «Баррикады», на котором к ноябрю 1944 г. запустили производство машин и заготовок Д-25, моноблока 52-К, моноблока и казенника Д-10 [23, Л. 109].

Подводя итог всему вышесказанному можно сделать следующие выводы.

Во-первых, была выявлена промышленная база Сталинградского региона и ее основная специализация по выпускаемой продукции на момент начала Великой Отечественной войны. Он характеризовалась наличием нескольких основных предприятий оборонного значения: СТЗ, завод № 264, № 221 и № 91, «Красный Октябрь». Основной спектр продукции представлял: бронетанковое и артиллерийское производство, судостроение, химическую промышленность.

Во-вторых, развитие комплекса оборонной промышленности Сталинграда можно поделить на два этапа:

– первый этап, включающий в себя период с начала войны до эвакуации предприятий из города, что было связано с началом городских боев, который заключался в продолжающемся наращивании мощностей предприятий;

– второй этап, который начинается с победы в Сталинградской битве и оканчивается победой в Великой Отечественной войне. Характеризуется многочисленными восстановительными мероприятиями по реконструкции заводов, введению производства новой продукции и реэвакуации предприятий.

В-третьих, был исследован весь спектр производимой в Сталинграде военной продукции с 1941 по 1945 гг., который характеризуется следующими основными видами: бронетанковое производство, артиллерийское производство, авиастроение, производство и ремонт армейского снаряжения, штамповка и снаряжение снарядов, мин и бомб различных калибров, изготовление на ранних этапах военных судов.

Литература

1. Баженов А.Ю. Организационно-экономические основы создания и развития бронетанкового производства в Сталинграде: 1930–1945 гг.: дисс. ... канд. экономич. наук. Волгоград, 2010.
2. Бикейкин Е.Н., Видяйкин С.В., Котляров С. Б. Трудности и проблемы перевода промышленности Поволжья на работу в условиях военного времени на первом этапе Великой Отечественной войны // STUDIUM. 2010. № 4(17). С. 2.
3. Болотова Е.Ю., Лозин Д.И. Промышленность Сталинграда – фронту (1941–1943 гг.) // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2023. № 3(76). С. 89–98.
4. Бюллетени, справки, строительного и других отделов Обкома ВКП(б) о проведении мобилизационных работ в области, строительстве оборонительных рубежей, о выполнении заказов фронта // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 56 (на 63 л.).
5. Виноградов С.Е. Модернизация и ремонт крупнокалиберной морской артиллерии на сталинградском оружейном заводе «Баррикады» накануне великой отечественной войны (1937–1941 гг.) // Военно-исторический журнал. 2020. № 12. С. 25–30.
6. ГС завод № 192 НК ОП, НК СП, Московский завод сложных радиоприборов «Радиоприбор» НКТП. [Электронный ресурс]. URL: <https://oboron-prom.ru/page,52,predpriyatiya-151-200.html> (дата обращения: 24.03.2025).
7. Копии докладных записок секретаря обкома ВКП(б) в Совнарком по вопросам работы СТЗ, завода № 264, об освоении Волго-Ахтубинской поймы. Справки в редакцию газеты «Правда» в связи с опубликованной статьей специального корреспондента «когда решение не подкрепляется практическими делами» и по другим вопросам промышленности, сельского хозяйства, строительства промышленных предприятий. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 11 (на 120 л.).
8. Кузьмина Э.В. Восстановление Сталинграда, 1943–1950. Волгоград: Издатель, 2002.
9. Переписка с ЦК ВКП(б), райкомами ВКП(б), с военкомом о подготовке военных кадров и другим вопросам мобилизационной работы. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 58 (на 84 л.).
10. Постановление № 131/23 обкома ВКП(б) о производстве вооружения, боеприпасов и мероприятиях по подготовке к защите гор. Сталинграда. Сталинград. 22 октября 1941 г. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 143. (на 228 л.).
11. Постановление государственного комитета обороны от 29.11. 1941 за № 972-сс – «о производстве ружейно-противотанковых гранат в Сталинградской области» // ГКУВО «Центр документации новейшей истории Волгоградской области». [Электронный ресурс]. URL: <https://cdnivo.ru/promyshlennost-stalingrada-v-dni-velikogo-srazheniya> (дата обращения: 26.03.2024).
12. Постановление СГКО № 159 о производстве противотанковых мин. Сталинград. 3 января 1942 г. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 87–87об.
13. Постановление СГКО № 3 об организации производства динамона «О». Сталинград. 25 октября 1941 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 5–5 об.
14. Сведения, сводки, отчеты секретарей райкомов ВКП(б), директоров предприятий о выполнении производственных программ по изготовлению валенок, саней, обуви и другой продукции для Красной Армии. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 132 (на 49 л.).

15. Сведения, справки директоров машиностроительных заводов о выполнении планов по выпуску товарной продукции // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 31 (на 130 л.).
16. Спорышков П.Н. Завод «Красный Октябрь» в годы Великой Отечественной войны. 1941 г. (рукопись, 76 с.) // Музей истории завода «Красный Октябрь». НВФ 524 2.
17. Спорышков П.Н. Завод «Красный Октябрь» в годы Великой Отечественной войны. 1942 г. (рукопись, 147 с.).
18. Справки заведующих отделами обкома ВКП(б) о ходе выполнения постановлений бюро обкома ВКП(б) и городского комитета обороны. Переписка с руководителями заводов о выполнении заказов фронта // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 67 (на 135 л.).
19. Справки о выполнении постановлений бюро Обкома ВКП(б), сведения, отчеты отдела и руководителей заводов СТЗ, 221, 264 о проделанной работе, о строительстве и неполадках и о мерах их изжития. Письма обкома ВКП(б) в ЦК ВКП(б) и Министерства об оказании помощи заводу и список награжденных по заводу «Баррикады» // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 11. Д. 78 (на 127 л.).
20. Справки отделов обкома ВКП(б) по выполнению постановлений бюро о работе промышленности и транспорта в условиях военного времени. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 66 (на 55 л.).
21. Справки отделов обкомов ВКП(б) и райкома ВКП(б) о ходе выполнения бюро обкома ВКП(б) по вопросам работы транспорта и промышленности // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 19 (на 125 л.).
22. Справки уполномоченной комиссии партийного контроля при ЦК ВКП(б) по Сталинградской области о ходе выполнения постановлений СНК СССР и ЦК ВКП(б), докладные и переписка по вопросам работы промышленности города. // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 12. Д. 53 (на 140 л.).
23. Справки, информации, докладные руководителей партийных и хозяйственных организаций и переписка с наркоматами о восстановительных работах, о необходимых мероприятиях по развитию тракторного производства, о работе и оказании помощи тракторным заводом сельскому хозяйству // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 18. Д. 120 (на 129 л.).
24. Справки, сведения, отчеты о строительстве по стройконтуре Волгопромстрой при заводе № 264. О работе завода № 264. Справки о работе Красноармейской судовой верфи к протоколу бюро Обкома ВКП(б) // Центр документации новейшей истории Волгоградской (ЦДНИВО). Ф. 113. Оп. 11. Д. 79 (на 123 л.).
25. Широкопад А.Б. Энциклопедия отечественной артиллерии / под общ. ред. А.Е. Тараса. Минск: Харвест, 2000.

PAVEL ARTYOMOV

Volgograd State of Socio-Pedagogical University

THE DEFENSE INDUSTRY OF STALINGRAD IN 1941–1945

The state of defense industry of Stalingrad at the moment of the beginning of the Great Patriotic War is characterized. The establishment, development and fundamentals of the Stalingrad complex of factories of civil and defensive significance, satisfying the needs of the Soviet Army, during the war period from the 22nd of June 1941 till the 9th of May 1945, are described.

Key words: *military industrial complex, Stalingrad, the Great Patriotic War, tank building, artillery production, shipbuilding, Stalingrad in the Great Patriotic War.*

Экономические науки

УДК 347.731.1

П.В. ЧЕРНЫШОВ

(ptr.chernyshov.03@internet.ru)

Северо-Западный филиал Российской государственной академии правосудия

РОЛЬ ЦЕНТРАЛЬНОГО БАНКА РОССИИ В РАЗВИТИИ ФИНАНСОВОГО РЫНКА РОССИИ: ВАЛЮТНОГО РЫНКА И РЫНКА ЦЕННЫХ БУМАГ*

Статья посвящена анализу деятельности Центрального Банка Российской Федерации в сфере управления финансовым рынком России. Рассматриваются его функции, полномочия в области регулирования валютного рынка и рынка ценных бумаг. Описываются перспективы развития финансового рынка России в условиях американских и европейских санкций. Практическую основу статьи составляют примеры и модели развития данных рынков, отраженные в концепциях Банка России по развитию финансового рынка России.

Ключевые слова: валютный рынок, рынок ценных бумаг, финансовый рынок, Центральный Банк Российской Федерации, блокирующие санкции.

В связи с изменением геополитической ситуации в предшествующие два года российская экономика и финансовый рынок столкнулись с беспрецедентным санкционным давлением со стороны стран ЕС и США, в результате которого произошло отключение от логистической платежно-расчетной инфраструктуры и существенное ограничение доступа России к рынкам товаров, услуг и капитала. В сложившихся условиях нестабильности эффективная деятельность Банка России является ключевой в решении приоритетных задач для развития финансового сектора. В большинстве случаев реализацию антикризисных мер осуществляет Центральный Банк Российской Федерации совместно с Правительством России.

Валютный рынок и рынок ценных бумаг являются частью финансового рынка. Основным органом, регулирующим финансовый рынок, является Банк России, его роль на современном этапе заключается в контроле, регулировании и надзоре за операциями в различных сферах финансового рынка.

Для стабильного функционирования валютного рынка, обеспечения устойчивости и развития экономики, а также обеспечения национальной финансовой безопасности государства необходимо осуществление валютного регулирования и валютного контроля. На валютном рынке осуществляются торговые операции по купле-продаже иностранной валюты и ценных бумаг в валюте. Валютный рынок подразделяется на внутренний и международный. «На территории Российской Федерации главным государственным институтом, осуществляющим валютное регулирование в соответствии с законами РФ “О Центральном банке Российской Федерации (Банке России)” и “О валютном регулировании и валютном контроле”, является Центральный Банк Российской Федерации» [1, с. 696]. Роль Банка России в регулировании валютного рынка заключается в выполнении следующих функций: обеспечение стабильности курса национальной валюты, осуществление контроля за операциями с валютными ценностями, ограничение использования иностранной валюты внутри государства, формирование государственного валютного резерва. Для выполнения этих задач ЦБ РФ использует следующие методы: валютная интервенция, валютные ограничения, запрет на применение иностранной валюты в расчетах между резидентами на территории страны, введение обязательной продажи части валютной выручки.

Целью валютной интервенции является воздействие на курс рубля путем купли-продажи иностранной валюты. Для повышения курса рубля осуществляется процесс продажи иностранной валю-

* Работа выполнена под руководством Колесниковой М.М., кандидата юридических наук, доцента кафедры гражданского процессуального права СЗФ ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия».

ты, для снижения – процесс покупки [4, с. 32]. Например, в занижении курса рубля заинтересованы экспортеры сырья, а в завышении – предприятия, которые получают материалы из-за рубежа, а также население, которое приобретает импортные товары. Несмотря на то, что с ноября 2014 г. в Российской Федерации установлен режим плавающего валютного курса, Банк России может проводить операции с иностранной валютой в целях поддержания финансовой стабильности. Политика ЦБ РФ при плавающем курсе заключается в невмешательстве при нормальных условиях в рыночные процессы, для того чтобы рубль выполнял роль «встроенного стабилизатора».

Для недопущения роста долларизации депозитов и ухудшению финансовой устойчивости кредитных организаций, а также повышения спросов на иностранную валюту Банк России проводит такую политику, которая приводит к формированию устойчивых девальвационных ожиданий. Для пополнения международных резервов ЦБР проводит операции на валютном рынке, которые позволяют Банку России поддерживать финансовую стабильность и обеспечить обслуживание внешнего долга даже при сложной экономической ситуации, возникшей в результате санкционного давления со стороны стран ЕС и США в 2022–2023 гг. На сайте Банка России говорится о том, что операции по пополнению международных резервов должны проводиться в небольших объемах, чтобы не повлиять на курс рубля по отношению к другим валютам [8].

Таким образом, роль Банка России в регулировании современного валютного рынка заключается в решении задач по регулированию обеспечения стабильности курса национальной валюты, осуществлении контроля за операциями с валютными ценностями, ограничении использования иностранной валюты внутри государства, формировании государственного валютного резерва.

На рынке ценных бумаг «осуществляется привлечение и перераспределение капитала за счет выпуска и обращения ценных бумаг» [9]. ЦБ РФ осуществляет надзор: пруденциальный и поведенческий. Пруденциальный надзор заключается в контроле Банка России за соблюдением требований нормативно-правовых актов в сфере рынка ценных бумаг, а поведенческий – в защите прав и законных интересов инвесторов [3, с. 87]. Кроме того, Банк России осуществляет допуск ценных бумаг на финансовый рынок, занимается формированием реестров финансовых инструментов и противодействует неправомерному использованию инсайдерской информации и манипуляций при осуществлении сделок на рынке ценных бумаг.

В России существует две основных биржи ценных бумаг: Московская биржа и Санкт-Петербургская биржа (далее СПб Биржа). На Московской бирже осуществляются торги ценными бумагами эмитентов российских компаний, а СПб Биржа осуществляет торги иностранными ценными бумагами. Однако после введения санкций и заморозки иностранных активов инвесторов торги на СПб Бирже иностранными ценными бумагами, находящимися в юрисдикции расчетно-клиринговых организаций Clearstream и Euroclear стали невозможны, включая депозитарные и американские расписки российских организаций. Сейчас торги на этой бирже осуществляются в основном китайскими акциями через сотрудничество с Гонконгской биржей.

После начала специальной военной операции индекс Московской биржи обвалился на 30–35%. В этих условиях ЦБ РФ остановил торговлю ценными бумагами на бирже для недопущения дальнейшего обвала цен на рынке ценных бумаг, а также начал совместно с ключевыми брокерами страны искать пути решения проблемы «разморозки» иностранных активов россиян и в июле 2022 г. представил концепцию по совершенствованию защиты розничных инвесторов.

Одной из проблем торговли на рынке ценных бумаг является то, что начинающие инвесторы не всегда осознают потенциальный риск торговли и торговли с плечом и в итоге не только несут потери, но и остаются с долгами по маржинальным сделкам. Таким образом, ЦБ РФ выдвинуло требование, чтобы неквалифицированные инвесторы проходили тестирование у своего брокера для того, чтобы иметь возможность торговли с использованием сложных финансовых инструментов. Для выполнения соответствующего требования были внесены поправки в Федеральный закон «О рынке цен-

ных бумаг» от 22.04.1996 г. № 39-ФЗ [10]. Также были повышены требования для получения статуса квалифицированного инвестора.

В настоящее время роль Банка России в регулировании рынка ценных бумаг заключается в обеспечении стабильности функционирования и развития рынка ценных бумаг, а на валютном рынке в обеспечении устойчивого курса рубля, который устроит граждан РФ и представителей бизнеса. Посредством взаимодействия между Центральным Банком РФ и представителями финансового рынка обеспечивается участие финансового сектора в структурной трансформации российской экономики, осуществляется выбор подходов к работе с заблокированными из-за санкций активами, сохранения баланса интересов между бизнесом и гражданами.

Принятые Центральным банком Российской Федерации и Правительством Российской Федерации антикризисные меры, стабилизировали ситуацию в экономике страны. Для перспективного развития финансового рынка государством предпринимаются меры по переориентацию экономики на торговлю с восточными странами, ужесточение денежно-кредитной политики, введение продажи валютной выручки, а также планируется значительное снижение зависимости от иностранных валют недружественных стран и постепенный сбалансированный переход на расчеты в валютах дружественных стран. Данные меры способствуют стабилизации и развитию российского финансового сектора, а также возрастанию его роли для привлечения новых инвестиций из развивающихся стран.

Как участник финансового рынка Банк России для реализации своих задач и функций использует издаваемые им нормативные акты, акты толкования и правоприменительные акты. Начиная с марта 2022 г., ЦБ РФ получил полномочия издавать официальные разъяснения по конкретным Указам Президента РФ, которые имеют юридическую силу на всей территории Российской Федерации. Таким образом, помимо непосредственного участия в регулировании финансового рынка Банк России может издавать различные нормативные и ненормативные акты, которые способствуют реализации полномочий регулятора по обеспечению финансовой стабильности финансового рынка. Так, Банком России был подготовлен ряд документов, которые обозначают перспективы развития финансового рынка современной России: «Финансовый рынок: новые задачи в современных условиях», «Основные направления развития финансового рынка Российской Федерации на 2023 год и период 2024 и 2025 годов». В первом документе представлены цели и задачи, решение которых создаст условия «для дальнейшего развития в России устойчивого и заслуживающего доверия финансового рынка, который будет отвечать потребностям граждан и бизнеса» [11, с. 2]. «Среди таких задач – обеспечение участия финансового сектора в структурной трансформации российской экономики, обеспечение устойчивости финансовых организаций при выходе из регуляторных послаблений, выбор подходов к работе с заблокированными из-за санкций активами, девальютизация балансов финансового и реального секторов, развитие инструментов долгосрочных сбережений и финансирования экономического развития, защита неквалифицированного инвестора, создание системы финансовых и товарных индикаторов и развитие рынка производных финансовых инструментов, решение проблем в сфере страхования, реализация цифровых инфраструктурных проектов» [Там же]. Исходя из данных задач, российская экономика должна сохранить открытость для развития новых торговых связей с перспективой налаживания старых, повысить приоритет интересов граждан и бизнеса, сохранить роль государства в сферах экономики, где рынок не может эффективно функционировать самостоятельно.

Для этого необходимо обеспечить устойчивость финансовых организаций посредством раскрытия их отчетности, трансформировать банковский сектор для службы человеку. Главной задачей банков должно стать не только увеличение своего капитала, но и ориентированность на человека. Данная задача уже реализуется Сбербанком России, председатель которого 6 декабря 2023 г. на дне инвестора Сбера заявил: «Потребительская модель, в которой клиент рассматривается исключительно как источник дохода, уйдет в прошлое. Задача нового бизнеса – помогать клиенту быть гибким и адаптивным в нестабильном мире. Мы должны создать такие инструменты, которые будут соответствовать ожида-

ниям клиентов и превосходить их. Мы должны научиться относиться к каждому нашему клиенту, к каждому человеку, как к самому себе» [5].

Во втором документе перечислен полный перечень целей на ближайшие два года. К их числу относится цифровизация финансового рынка, создание условий для усиления роли финансового рынка в финансировании трансформации экономики, защита прав потребителей финансовых услуг и инвесторов [7]. Цифровизация финансового рынка подразумевает регулирование экосистем, внедрение технологий SupTech и RegTech [6], а также внедрение механизма экспериментальных правовых режимов. Остальные указанные цели способствуют развитию банков, инструментов долгосрочных сбережений и инвестиций для граждан. На форуме Россия зовет 2023 – Инвестиционный форум ВТБ, который проходил 7–8 декабря Владимир Путин уделил особое внимание тому, чтобы наш рынок был открытым и конкурентным, в этом залог развития, а также защите долгосрочных инвестиций и сбережений граждан, а Эльвира Набиуллина заявила, что ЦБ РФ изменит требования для опубликования инвесторами инвестиционных идей для недопущения манипулирования рынком и уменьшение спекулятивных сделок [2].

Таким образом, у российского финансового рынка есть огромное количество перспективных идей развития, которые направлены на устранение санкционных последствий, развитие торговых отношений с дружественными странами, а также на восстановление доверия граждан и бизнеса к финансовому рынку России. Российский финансовый рынок за последние два года столкнулся с широким спектром вызовов в условиях санкционного давления со стороны стран ЕС и США. ЦБ РФ является основным органом, регулирующим финансовый рынок, его роль на современном этапе заключается в контроле, регулировании и надзоре за операциями в различных сферах финансового рынка. Например, роль Банка России в регулировании рынка ценных бумаг заключается в обеспечении стабильности функционирования и развития рынка ценных бумаг. На валютном рынке необходимо обеспечить устойчивый курс рубля, который устроит граждан РФ и представителей бизнеса. Также Банк России участвует в разработке документов, которые отражают цели и задачи дальнейшего функционирования финансового рынка России, поэтому его роль в развитии финансового рынка возрастает. Посредством взаимодействия между Центральным Банком РФ и представителями финансового рынка, обеспечивается реализация поставленных целей и задач: обеспечение участия финансового сектора в структурной трансформации российской экономики, выбор подходов к работе с заблокированными из-за санкций активами, защита сбережений и инвестиций граждан, обеспечение баланса интересов между бизнесом и гражданами. Решение данных задач способствует стабилизации и развитию российского финансового рынка, а также возрастанию его роли для привлечения новых инвестиций из развивающихся стран.

Литература

1. Брус В.В., Зиниша О.С. Причины и методы регулирования валютного рынка Центральным Банком Российской Федерации // Экономика и социум. 2017. № 1-1(32). С. 695–698.
2. Инвестиционный форум ВТБ – Россия зовет 2023 // ВТБ. [Электронный ресурс]. URL: <https://russiacalling.ru/?usclid=1py5xahha5871938016> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Карпов К.А. Роль Банка России в регулировании и осуществлении надзора на рынке ценных бумаг // Вестник университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2022. № 8(96). С. 180–190.
4. Крохина Ю.А., Дирксен Т.В., Семёнкина Н.А. Валютное регулирование и валютный контроль / под ред. Ю.А. Крохиной. М.: Юрайт, 2023.
5. На пути к человекоцентричности // Т-Банк. Пульс. [Электронный ресурс]. URL: https://www.tbank.ru/invest/social/profile/Sber_Official/4d4b1262-24f9-4f22-bc3f-e10d4660c4e1/?author=profile (дата обращения: 08.02.2025).
6. Основные направления развития технологий Subtech и Regtech на период 2021–2023 годов / Центральный Банк Российской Федерации. М., 2021. С. 2. [Электронный ресурс]. URL: http://www.cbr.ru/content/document/file/120709/suptech_regtech_2021-2023.pdf (дата обращения: 09.12.2024).
7. Основные направления развития финансового рынка Российской Федерации на 2023 год и период 2024 и 2025 годов / Центральный Банк Российской Федерации. М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://cbr.ru/Content/Document/File/143773/onfr_2023-2025.pdf (дата обращения: 08.02.2025).

8. Режим валютного курса Банка России // Центральный Банк Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://cbr.ru/dkr/exchange_rate/ (дата обращения: 30.01.2025).
9. Рынок ценных бумаг // Центральный Банк Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://cbr.ru/securities_market/ (дата обращения: 02.12.2024).
10. Федеральный закон «О рынке ценных бумаг» от 22.04.1996 г. № 39-ФЗ // СПС Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10148/ (дата обращения: 18.02.2025).
11. Финансовый рынок: новые задачи в современных условиях // Центральный Банк Российской Федерации. М., 2022. С. 2. URL: https://cbr.ru/Content/Document/File/139354/financial_market_20220804.pdf (дата обращения: 08.12.2024).

PETR CHERNYSHOV

North-Western branch of the Russian State University of Justice

THE ROLE OF THE CENTRAL BANK OF RUSSIA IN THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN FINANCIAL MARKET: THE FOREIGN EXCHANGE MARKET AND THE SECURITIES MARKET

The article analyzes the activities of the Central Bank of the Russian Federation in the field of financial market management in Russia, examines its functions and powers in the field of regulation of the foreign exchange market and the securities market. The prospects for the development of the Russian financial market in the context of American and European sanctions are considered. The practical basis of the article consists of examples and models of the development of these markets, reflected in the concepts of the Bank of Russia on the development of the Russian financial market.

Key words: foreign exchange market, securities market, financial market, Central Bank of the Russian Federation, blocking sanctions.