



Дата выхода: 16.09.2026 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 4(69) 2026

**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



XVII Всероссийская с международным участием научно-практической конференции «Актуальные вопросы теории и практики естественно-научного образования», посвященную году единства народов России и 95-летию ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

ДЕДОВА И.С., МИРИДОНОВА Ю.В. Геоэкологическое состояние эрозионной сети Урюпинского района Волгоградской области	4
ТКАЧЕВА А.С., ТОКАРЕВА Т.Г. Благоустройство территории лесопарка “Park Home”	11
ЦИБИЗОВА В.В. Эколого-флористический аспект изучения лекарственных растений города Новоаннинский Волгоградской области	15



Педагогические науки

БУСЛОВСКАЯ А.М. Эффективные методы работы с лексическими единицами различного происхождения на уроках русского языка в начальной школе	18
ВИНОКУРОВА Г.М. Проектирование системы работы по профилактике профессионального выгорания дошкольных педагогов	22
ЕВТУШЕНКО А.С. Особенности профориентационной работы в условиях образовательной организации (на примере классного часа «Моя будущая профессия»)	26
ЕФИМОВА М.О. Технологии игрового обучения биологии как вид активной деятельности школьников	30
КЛИМЦОВ И.С. Интерактивное обучение на уроках истории как средство формирования познавательных УУД обучающихся	35
КУЗНЕЦОВА А.С. Экологическое воспитание школьников на уроках географии	40
МАТРЕННИКОВА М.Н. Использование воспитательного потенциала работ живописцев второй половины XIX в. в обучении истории в 9-м классе	47
ПОПОВА Ю.А. Внеклассная работа по биологии как важная форма организации деятельности учащихся	52
СКАЧКОВА Г.С. Межпредметная интеграция как педагогический инструмент освоения пейзажной лирики младшими школьниками	55
СМЕТАННИКОВА А.А. Модель эффективного взаимодействия «логопед – психолог – родитель» в условиях общеобразовательного учреждения	60

ФИЛИППОВА А.Е. Формирование математической грамотности младших школьников
в процессе изучения темы «Площадь фигуры» 64

ЦЫБИЗОВА А.С. Методика ознакомления младших школьников на уроках
русского языка с фразеологизмами разных тематических групп 67



Психологические науки

ТУМАНОВА П.В. Психологические аспекты самопрезентации подростков
в социальных сетях 73



Филологические науки

АНДРИАНОВА В.А. Глагольные метафоры в новеллах Стефана Цвейга «Страх»
и «Жгучая тайна»: функционально-семантический анализ 77

АНДРОСОВА С.А. Особенности перевода народных детских песен и стихов 82

КАЛМЫКОВА Е.С. Фразеостилистическая конвергенция как элемент
идиостиля Иосифа Бродского 90

КАТАЙКИНА Д.В. Функциональные особенности гиперболы в поэтических текстах 94

ШУШЛЯЕВА А.А. Особенности функционирования метафоры в художественных
произведениях Корнелии Функе как отражение стилистической
индивидуальности автора 97



Информатика

ГААН А.А. Разработка текстовой кириллической гарнитуры: от теории
до практической реализации проекта 100



Искусствоведение

ТУЛУПНИКОВА А.А. Синтез визуального и музыкального в творчестве
В.В. Кандинского 104

**XVII Всероссийская с международным участием научно-практической конференции
«Актуальные вопросы теории и практики естественно-научного образования»,
посвященную году единства народов России и 95-летию ФГБОУ ВО «ВГСПУ»**

УДК 551.4:504.5.06

И.С. ДЕДОВА, Ю.В. МИРИДОНОВА

(itrofimova@yandex.ru; miss.miridonova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЭРОЗИОННОЙ СЕТИ
УРЮПИНСКОГО РАЙОНА ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ**

Урюпинский район отличается пространственной неоднородностью развития эрозионной сети. Рассматривается плотность и густота эрозионной сети, их геоэкологическое состояние. Установлено, что наиболее значительные показатели густоты и плотности эрозионных форм характерны для правобережной части р. Хопер. Выявлено, что ведущим фактором в развитии эрозионных процессов является сельскохозяйственное освоение территории.

Ключевые слова: Урюпинский район, эрозия, балка, овраг, геоэкологическое состояние.

Эрозионная сеть Урюпинского района развита преимущественно в правобережье Хопра, на Калачской возвышенности. Около 50% её территории имеют показатели эрозионного расчленения более 1 км/км², при средней густоте эрозионной сети от 0,1 до 2,5 км/км². Величины глубины местных базисов эрозии колеблются от 10–15 до 120–130 м. Преобладают территории с глубиной расчленения 50–100 м, что составляет около 78% площади рассматриваемой территории. Анализ средних уклонов местности свидетельствует, что при среднем значении 1°45', 36,4% территории имеют уклон 2–4°, а 29,6% – 4–8° [9]. Самые большие уклоны принадлежат бассейну р. Акишевки и берегу Хопра, где наблюдаются наибольшие высотные отметки. На Калачской возвышенности представлены как древние, так и молодые растущие эрозионные формы. Малые реки формируются при разгрузке водоносных горизонтов альб-сеномана, палеогеновых, аллювиальных плейстоценовых отложений.

Более древние эрозионные формы развиты в левобережье Хопра, в плейстоценовых покровных отложениях. Здесь отмечаются крайне малые значения уклонов 0,18°–3,12°, которые при значительной ширине склонов в 1–5 км не способствуют активной денудации. Глубина вреза овражно-балочных систем небольшая и составляет 15–20 м [1]. Молодые овраги и промоины встречаются вблизи населенных пунктов и дорог, зато превалируют древние балочные системы густотой до 1,6 км/км².

Для объективной количественной оценки степени развития эрозионных процессов в пределах Урюпинского района были рассчитаны показатели густоты и плотности эрозионной сети для отдельных водосборов и эрозионных систем (табл. 1). Они позволяют выявить территории с различной интенсивностью развития линейной эрозии и определить наиболее экологически уязвимые участки.

Таблица 1

**Показатели плотности и густоты эрозионной сети
Урюпинского района (выполнено по данным источника [10])**

№	Название	Длина, км	Кол-во, шт.	Площадь водосбора, км ²	Плотность шт/км ²	Густота км/км ²
1	б. Романовская	12	42	108	0.1	0.39
2	б. Акчерня	19	62	224	≤0.1	0.28
3	б. Бирючья	44	108	352	0.1	0.31

№	Название	Длина, км	Кол-во, шт.	Площадь водосбора, км ²	Плотность шт/км ²	Густота км/км ²
4	р. Ольшанка	16	24	138	0.1	0.17
5	р. Касарка	26	219	95	≤0.1	0.29
6	б. Коледина	8	16	56	0.1	0.29
7	р. Касарка	62	62	761	≤0.1	0.35
8	Безымянный овраг х. Салтынский	14	40	144	≤0.1	0,28
9	р. Акуловка	17	60	80	0.2	0,75
10	б. Аношкино	6	12	24	0,25	0,5
11	б. Вихлянцева	32	74	208	0,2	0,36
12	б. Топкая	62	144	288	0,2	0,5
13	б. Сухой Лог	26	34	59	0,3	0,58
14	р. Добринка	37	70	105	0,4	0,67
15	промоины на правом берегу Хопра	7	12	40	0,2	0,3
16	б. Крутенькая	8	16	42	0,2	0,38
17	р. Пыховка	12	16	32	0,4	0,5
18	б. Репная	21	38	58	0,4	0,66
19	б. Лоциновская	39	80	168	0,2	0,48
20	б. Громленовская	11	24	72	0,2	0,33
21	б. Манина	31	90	140	0,2	0,64
22	б. Крутенькая	10	16	28	0,4	0,57
23	б. Подсосенская	19	122	203	≤0.1	0,60
24	ов. Венчаковский	26	50	88	0,4	0,57
25	Безымянные береговые овраги и промоины правобережья Хопра	17	20	56	0,3	0,36
26	Промоины левобережья Хопра б. Красная б. Кожаная б. Карповская б. Ольховская	11	58	182	≤0.1	0,32
27	Безымянные береговые овраги левобережья Хопра	9	6	60	0,2	0,2

В соответствии с результатами расчетов установлено, что значения густоты эрозионной сети на территории Урюпинского района изменяются в диапазоне от 0,17 до 0,75 км/км², что свидетельствует о существенной пространственной неоднородности расчленённости территории и различиях в степени проявления эрозионных процессов [3].

Минимальные значения густоты отмечаются на водосборе р. Ольшанка – 0,17 км/км². Данные водосборы, вероятно, обладают более устойчивым почвенно-растительным покровом либо меньшей долей склоновых распаханых земель.

Средние значения густоты (примерно 0,28–0,50 км/км²) характерны для большинства водосборов Урюпинского района (например, б. Вихлянцева, Крутенькая, Бирючья и др.). Это отражает повсемес-

тное распространение эрозионных процессов, обусловленное сочетанием природных условий степной зоны с длительным сельскохозяйственным освоением.

Наиболее высокие значения густоты зафиксированы на водосборах малых рек Акуловка (0,75 км/км²), Добринка (0,67 км/км²), балок Репная (0,66 км/км²), Манина (0,64 км/км²), Подсосенская (0,60 км/км²). Высокие значения густоты свидетельствуют о распространении линейной эрозии и повышенной расчленённости рельефа, что формирует условия для быстрого смыва почвенного материала и роста деградации сельскохозяйственных земель.

Плотность эрозионных форм по территории Урюпинского района изменяется в пределах от $\leq 0,1$ до 0,4 шт/км². При этом наиболее часто встречаются значения 0,2 шт/км², что характерно для территорий с устойчиво формирующейся эрозионной сетью (например, водосборы р. Акуловка, б. Вихлянцев, Топкая и др.).

Самые большие значения плотности (0,4 шт/км²) выявлены для водосборов малых рек Добринка, Пыховка, балок Репная, Крутенькая, Венчаковский Овраг. Такая плотность указывает на высокую концентрацию эрозионных форм на единицу площади, что может отражать усиление промоинообразования и активное развитие линейной эрозии на склонах.

Следует отметить, что показатели густоты и плотности не всегда совпадают напрямую, т. к. отражают разные характеристики эрозионной сети. Так, например, на водосборе р. Акуловка плотность составляет 0,2 шт/км², однако густота максимальна (0,75 км/км²), что указывает на меньшую численность форм при высокой протяженности и развитости линейной сети. В противоположность этому, водосбор б. Крутенькая характеризуется высокой плотностью (0,4 шт./км²) при густоте 0,57 км/км², что может быть связано с наличием большого количества относительно коротких эрозионных форм.

Сопоставление картографического материала показывает, что наиболее напряжённые в геоэкологическом отношении водосборы приурочены к участкам, где сочетаются активное развитие овражно-балочной сети и значительная антропогенная нагрузка. В данных зонах наблюдается более высокая вероятность увеличения площади смытых почв, развития эрозионных форм и деградации земельных ресурсов. Развитие эрозионной сети Урюпинского района тесно связано с хозяйственным освоением территории. Увеличение густоты и плотности эрозионных форм наиболее характерно для участков, где: наблюдается значительная доля распаханых склонов; фиксируется недостаточная защищённость почв растительным покровом; присутствует пастбищная дигрессия в пределах балок и долин; отмечаются локальные нарушения естественного стока при строительстве дорог и хозяйственных объектов.

В структуре землепользования на территории района преобладают земли сельскохозяйственного назначения (см. рис. 1 на с. 7). При этом общая площадь сельскохозяйственных угодий 300,3 тыс. га, из них площадь пашни 120,4 тыс. га. Пахотные земли приурочены преимущественно к двум типам почв: чернозёмам обыкновенным среднемаломощным и чернозёмам обыкновенным эродированным [7].

Теоретически не испытывающие антропогенные изменения, или подвергающиеся незначительному антропогенному воздействию на территории района составляют около 38698 га (земли особо охраняемых природных территорий, водного и лесного фонда и земли запаса), что составляет около 11% от площади района. Остальные территории района в разной степени испытывают на себе антропогенную нагрузку.

Такая исторически сложившаяся структура землепользования, где 85,1% фонда составляют земли сельскохозяйственного назначения, предопределяет агрогенную природу большинства эрозионных процессов. Распашка склонов различной крутизны (включая пологие крутизной 1–2°) приводит к уничтожению естественного дернового покрова и активизации плоскостного смыва, являющегося начальной стадией линейной эрозии.

Прямым следствием является факт, что в районе водной эрозии подвержено до 70 тыс. га сельскохозяйственных угодий, в том числе почти 35 тыс. га пашни (около 25% её площади), дефляции – почти 8 тыс. га земель [2].

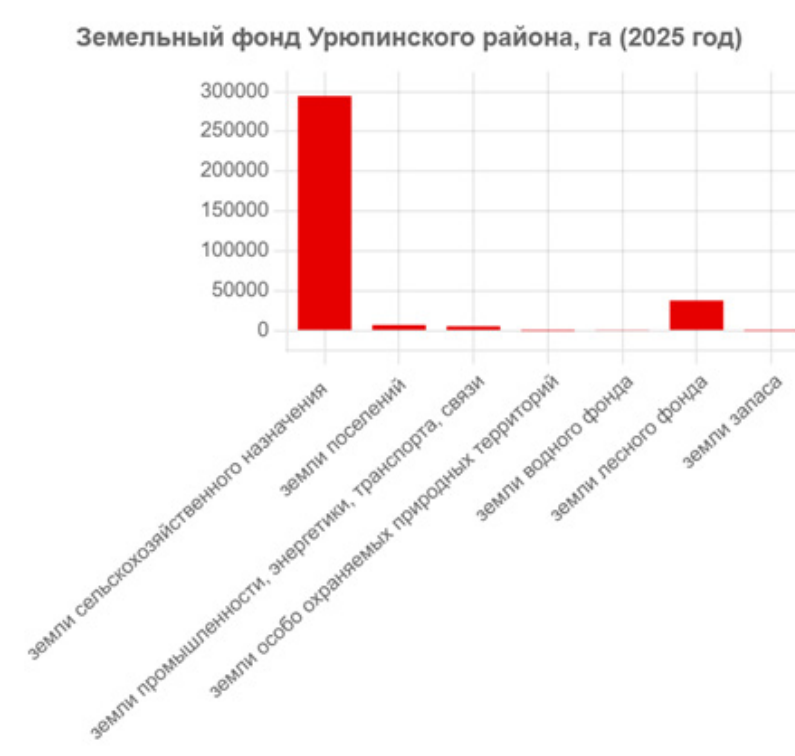


Рис. 1. Структура землепользования Урюпинского района [7]

Помимо базового сельскохозяйственного фактора, на развитие эрозионной сети влияют:

1) грунтовые дороги (протяжённостью 684,3 км), составляющие основу дорожной сети, сами являются линейными очагами размыва и способствуют перехвату и концентрации стока, инициируя образование новых промоин;

2) несанкционированное складирование отходов, расположенное в балках и оврагах, нарушает естественный сток, способствуют подтоплению и оползанию склонов, приводя к механической дестабилизации эрозионных форм [3].

3) анализ динамики пожаров последних лет показывает, что осенние и весенние палы растительности (409 случаев за 10 лет) приводят к уничтожению ветоши и дернины, резко снижая противоэрозионную устойчивость склонов перед периодом снеготаяния и ливневыми осадками.

Косвенную роль в изменении скорости и динамики эрозионных процессов играют пруды. На территории Урюпинского района находятся 260 прудов площадью 673 га в удовлетворительном состоянии, каждый из которых оборудован гидротехническими системами. Пруды по площади небольших размеров – от 0,1 до 31 га [8]. Пруды руслового типа находятся в руслах малых рек и балках, для некоторых эрозионных систем организованы каскады прудов. С одной стороны, пруды являются значимыми гидротехническими объектами, здесь происходит аккумуляция воды для сельскохозяйственных нужд, разводится рыба, побережья прудов являются зоной отдыха местных жителей. С другой стороны, создание прудов привело к трансформации твердого и ионного стока в руслах эрозионных систем за счет создания гидротехнических сооружений, а также затуханию эрозии в границах отдельных эрозионных систем [3].

Косвенную роль в трансформации поверхностного и подземного стока в районе, а, следовательно, и в транзите загрязняющих веществ по руслам оврагов и балок играет загрязнение подземных вод. Территория Урюпинского района находится в границах Приволжско-Хоперского гидрогеологиче-

ского района, Окско-Донской подпровинции. По химическому составу подземные воды этого района на участках неглубокого залегания обычно гидрокарбонатные натриево-кальциевые с минерализацией до 1 г/дм³.

С погружением горизонта минерализация увеличивается до 3 г/дм³ и более. Гидродинамический режим подземных вод водоносного верхнечетвертичного-современного аллювиального горизонта в бассейне Хопра и Бузулука в 2020 г. характеризовался отрицательной динамикой: уровень понизился на 0,35 м относительно 2019 г. [4]. На территории Приволжско-Хоперского артезианского бассейна в естественных условиях в 2020 г. оценивались подземные воды водоносного неоген-четвертичного комплекса. По результатам лабораторных исследований выявлено незначительное превышение pH и повышенное содержание железа. В пределах района в нарушенных условиях в годовых циклах наблюдались колебания концентраций макрокомпонентов химического состава, как в сторону увеличения, так и уменьшения, явных закономерностей изменения химического состава не выявлено. В подземных водах водоносного неогенового горизонта выявлено превышение ПДК по аммоний-иону, железу и марганцу, остальные показатели не превышают допустимых значений. В подземных водах водоносного палеогенового горизонта выявлено повышенное содержание железа и превышение допустимых значений по величине pH. Основные компоненты и показатели химического состава изменяются в пределах многолетних значений.

Первостепенную роль в поставке загрязняющих веществ в балки и реки района играет МУП Урюпинский водоканал, который сбрасывает от 10 до 15 наименований загрязняющих веществ. В табл. 2 приводятся сведения об основных объемах сброса загрязняющих веществ в районе в 2015–2020 гг. (табл. 2).

Таблица 2

**Перечень загрязняющих веществ МУП Урюпинский водоканал
 для водных объектов в 2015–2020 гг. (составлено по данным источника [Там же])**

Основные сбрасываемые загрязняющие вещества в составе сточных вод в поверхностные водные объекты	Масса сбрасываемого загрязняющего вещества в составе сточных вод в поверхностные водные объекты, всего, тыс. т
БПК полный	0,006
сульфат-анион (сульфаты) (SO ₄ ²⁻)	0,006
нитрат-анион (NO ⁻³)	0,283
хлориды (Cl ⁻)	0,063
сухой остаток	1,236
ХПК	0,113
азот аммонийный	0,001
железо (Fe ²⁺ , Fe ³⁺) (все растворимые в воде формы)	0,001
азот общий	0,015
фосфаты (по P)	0,001
медь (Cu ²⁺)	0,000002
нефть и нефтепродукты	0,00005
нитрит-анион (NO ⁻²)	0,428
цинк (Zn ²⁺)	0,00002
ОП-10, СПАВ, смесь моно- и диалкилфеноловых эфиров полиэтиленгликоля	0,00007
жиры/масла (природного происхождения)	0,0002

Косвенное воздействие на химическое загрязнение почвенного покрова оказывает промышленный центр северо-запада области – город Урюпинск. Здесь также проходит газо- и нефтепровод, который наравне с промышленностью оказывает значительное негативное воздействие на состояние окружающей среды. В границах района также функционирует Бубновское ЛПУМГ. На его долю приходится 2118,6 т/год загрязняющих веществ, из которых 22 т/год – твердые компоненты, 2096,5 т/год – газообразные и жидкие [4].

В настоящее время на территории города работают Урюпинский крановый завод, Урюпинский маслоэкстракционный завод, 3 предприятия по выращиванию и переработке сельскохозяйственной продукции, 1 предприятие по производству асфальта и строительству дорог, целая сеть учреждений и предприятий пищевой промышленности (кондитерские, хлебопекарные и др.) и третичного сектора (парикмахерские, гостиницы, прачечные и др.) [Там же]. Все они являются поставщиками в окружающую среду загрязняющих веществ, стоков, которые попадают в эрозионную сеть. Значительное воздействие на окружающую местность оказывает добыча полезных ископаемых. На территории района известно 9 месторождений нерудного сырья, из них 5 месторождений песчаников, 1 – мела, 1- железных руд, 1 – строительных песков. В настоящее время активно разрабатывается Котовское месторождение строительных песков, сырье которого используется при строительстве дорог (см. рис. 2). При добыче песка возникают такие геоэкологические проблемы, как загрязнение атмосферного воздуха (выбросы от карьерной техники и грузового автотранспорта, запыление территории от карьерных работ); загрязнение водной среды (при карьерной добыче песка происходит изменение уровня, истощение подземных вод); изменение состава растительности и ее деградация; разрушение почвенного слоя и извлечение из недр основного материала для почвообразования; шумовое воздействие; изменение рельефа территории [5].



Рис. 2. Космоснимок Котовского карьера [6]

Еще один фактор, оказывающий существенное отрицательное воздействие на окружающую среду – это раздувание грунтов с отвалов. При этом оказывается влияние на растительный покров, находящийся в непосредственной близости к карьерной территории через повышенный уровень пыли. Механическое повреждение растительности происходит при перемещении транспортных средств в зонах, граничащих с дорогами [5].

Помимо перечисленных проблем, связанных с разработкой песчаных карьеров, также существуют проблемы, связанные с использованием карьеров, на которых добыча песка уже не ведется. Отработанные песчаные карьеры часто используются в качестве мест складирования производственных и бытовых отходов, а также как места несанкционированных свалок.

Таким образом, природные условия Урюпинского района являются благоприятными для развития эрозионных процессов, особенно в правобережье р. Хопер. Литология пород и история развития

рельефа изначально предопределили высокий эрозионный потенциал правобережной части района и относительно низкий – левобережной. Ведущими факторами развития эрозионных процессов выступают чередование различных по устойчивости к размыву пород, протяженные склоны, наличие высоких значений, местами более 10^0 , естественных уклонов поверхности. Режим атмосферных осадков является катализатором для эрозионных процессов на склонах. Засушливые явления и суховеи, которые на фоне сверхвысокой распаханности территорий и лёгких почвенных субстратов, становятся ведущей причиной дефляционных процессов. Подземные воды находятся в сложной взаимосвязи с эрозионными процессами, т. к. они питают родники в балках и долинах малых рек, поддерживая базовый сток и влияя на устойчивость склонов. Выполненный анализ эрозионной сети Урюпинского района на основе расчётов показателей густоты и плотности показал выраженную пространственную неоднородность развития линейной эрозии. Значения густоты изменяются в пределах $0,17-0,75$ км/км², а плотность эрозионных форм – от $\leq 0,1$ до $0,4$ шт/км². Наиболее высокий уровень расчленённости территории выявлен на водосборах р. Акуловка ($0,75$ км/км²), р. Добринка ($0,67$ км/км²), б. Репная ($0,66$ км/км²) и б. Манина ($0,64$ км/км²), что позволяет отнести данные участки к зонам повышенной эрозионной опасности и приоритетного контроля. Ведущую роль в активизации эрозионных процессов в пределах района играет сельскохозяйственное освоение территории (распашка склонов и пастбищная нагрузка), что требует применения комплекса почвозащитных мероприятий, включая ограничение распашки эрозионно-опасных склонов, восстановление растительного покрова и внедрение противоэрозионных технологий землепользования.

Литература

1. Брылев В.А., Дедова И.С., Дьяченко Н.П. [и др.] Геоморфология Волгоградской области: колл. моногр. М.: Планета, 2017.
2. Воробьев А.В. Землеустройство и кадастровое деление Волгоградской области. Волгоград: Станица-2, 2002.
3. Дедова И.С. Географический анализ эрозионных процессов в Новоаннинском районе Волгоградской области // Вопросы краеведения: материалы XXXIV Волгоград. област. краевед. чтений (с междунар. участием), посвященных 80-летию Победы в Сталинград. битве (г. Волгоград, 16 фев. 2023 г.). Волгоград: Центр информационного и материально-технического обеспечения, 2023. С. 55–58.
4. Доклад «О состоянии окружающей среды Волгоградской области в 2023 году» / Комитет природных ресурсов, лесного хозяйства и экологии Волгоградской области. Иркутск: ООО «Медиамир», 2024.
5. Дьяченко Н.П., Хаванская Н.М. Геоэкологическая оценка добычи песчаного материала (на примере песчаных карьеров Волгоградской области) // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Сер.: Естественные науки. 2011. № 2(162). С. 81–85.
6. Космоснимок Котовского карьера (космоснимок). [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.com/maps/@50.8760168,41.9335059,723m/data=!3m1!1e3?entry=tту&g_ep=EgoyMDI2MDMwOC4wIjKXMDSoASAFQAw%3D%3D (дата обращения: 11.03.2026).
7. Кузнецова Е.С., Рябинина Н.О. Природно-антропогенные геосистемы Урюпинского района Волгоградской области // Вопросы степеведения. 2018. № 10. С. 48–53.
8. Овчинников А.С., Лобойко В.Ф., Яковлев С.В. [и др.]. Водохранилища, пруды и озёра Волгоградской области. Волгоград: Волгоград. гос. аграрный ун-т, 2020.
9. Селезнева А.В., Дедова И.С. Морфогенетический анализ эрозионного рельефа Волгоградского правобережья // Геоморфология. 2019. № 4. С. 88–101.
10. Топографическая карта Волгоградской области. Масштаб 1:200000. Листы 4–6, 14–16.

IRINA DEDOVA, YULIYA MIRIDONOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

GEOECOLOGICAL STATE OF THE EROSION NETWORK IN THE URUPINSKY DISTRICT OF THE VOLGOGRAD REGION

The Uryupinsky district is characterized by spatial heterogeneity in the development of the erosion network. The density and thickness of the erosion network, as well as their geo-ecological state, are considered. It has been established that the most significant indicators of the thickness and density of erosion forms are specific to the right-bank part of the Khoper River. It has been revealed that the agricultural development of the territory is a leading factor in the development of erosion processes.

Keywords: the Uryupinsky district, erosion, gully, ravine, geo-ecological state.

УДК 712-1:712.4

А.С. ТКАЧЕВА, Т.Г. ТОКАРЕВА
(*turbanovaarina@yandex.ru, forest61@bk.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

БЛАГОУСТРОЙСТВО ТЕРРИТОРИИ ЛЕСОПАРКА “PARK HOME”

Рассматриваются вопросы благоустройства территории лесопарка, расположенного в хуторе Семигорский АО Новороссийск. Лесопарк “Park Home” был открыт в 2024 г. в окрестностях хутора Семигорский в рамках национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства». Его площадь – более 26 гектаров, основу составляют вековые дубы и ясени, а также пряные и лекарственные травы. Предлагается проект благоустройства, который не нарушает общей концепции его организации, как естественной природной территории, предназначенной для семейного отдыха.

Ключевые слова: благоустройство, лесопарк, ландшафтная терапия, пешеходные тропы, лекарственные травы.

История создания лесопарка началась еще в начале XX в. На этой территории еще с 1913 г. располагался санаторий «Лучезарный», специализация которого основывалась на ландшафтной терапии. Его территория была пронизана пешеходными тропами, большинство которых используется и сейчас. После войны данная территория предназначалась также для отдыха жителей и гостей Краснодарского края.

Лесопарк “Park Home” был организован как естественная природная территория не только в целях сохранения природной экосистемы, но и для организации отдыха населения [6]. При его создании были приняты во внимание следующие принципы организации лесопарков как естественных территорий:

- сохранение биоразнообразия, среды обитания редких и исчезающих видов растений, животных;
- обеспечение отдыха горожан, создание условия для отдыха, общения с природой;
- создание экологического каркаса: совокупности зелёных насаждений и водных объектов, объединённых между собой озеленёнными территориями;
- учёт особенностей ландшафта при сохранении естественной природной территории, наличие водных пространств, растительности, животный мир и другие факторы, которые влияют на организацию отдыха [1].

Цель работы – осуществление благоустройства территории “Park Home” в окрестностях хутора Семигорский в рамках национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства» в целях более активного привлечения жителей и гостей Краснодарского края.

Актуальность благоустройства территории лесопарка “Park Home” обусловлена следующими факторами:

- сохранением природы на территории более 26 гектаров с уникальными вековыми дубами и ясенями;
- необходимостью направления природного фактора на релаксацию и восстановление сил жителями и гостями Черноморского побережья;
- возрастающей потребностью семейного отдыха в условиях природного заповедника, а также необходимостью использовать возможности существующих природных зон и развивать их территории в целях улучшения качества отдыха и коммуникаций людей. Это является приоритетным направлением в стратегии государства по развитию туризма [7].

При организации лесопарков как естественных территорий руководствуются следующими нормативными актами: Лесным кодексом РФ [4], в котором выделены категории защитных лесов, ориентированных на рекреационное лесопользование, включая лесопарковые зоны; Федеральным законом от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» (ст. 62.2) [9], который регулирует создание ле-

сопарковых зелёных поясов, обеспечивающие выполнение средообразующих, природоохранных, экологических, санитарно-гигиенических и рекреационных функций, устанавливает порядок определения функциональных зон в лесопарковых зонах защитных лесов, площадь и границы лесопарковых зон.

При создании лесопарка ландшафтное благоустройство территории осуществлялось с учетом преемственности организации пространства с далеких довоенных лет до нашего времени, при этом за основу был взят фактор существенного влияния естественной природы на процесс релаксации и восстановления сил отдыхающих при соответствующей организации пространства в условиях мягкого климата Черноморского побережья. Акцентом организации отдыха в данном лесопарке является его направленность на семейный отдых, мероприятия по развлечению детей, организованных детских групп, а также возможность воспользоваться ботаническими и экологическими тропами и получением ароматерапии среди лекарственных и пряных трав [5].

В целях сохранения естественного природного облика лесопарка при его проектировании были проведены следующие мероприятия:

- изучены и оценены ландшафтные характеристики, при которых были выявлены особенности климатических и микроклиматических условий, обусловленные характером рельефа, водных объектов, растительности;
- проведено планировочное структурирование территории, а именно определены планировочные центры и оси, а также зоны разного функционального назначения и разной степени интенсивности использования территории;
- определено сочетание пространственно-структурных типов в лесопарковом массиве с элементами природного ландшафта, водными пространствами;
- предусмотрено использование уже имеющихся экологических троп, а также прокладка новых пешеходных и конных троп через ландшафтные зоны, имеющие природоохранную, эстетическую, историко-культурную ценность, и позволяющих познакомить посетителей с типичными для региона экосистемами, флорой и фауной;
- разработаны композиции с участием древесных пород деревьев и кустарников в узловых точках лесопарка [8];
- предложено применение малых архитектурных форм из натуральных материалов: дерева и камня. В ландшафте использованы деревянные скамейки, столы, навесы, которые установлены на полянах, просеках, по берегам водоёмов, вдоль пешеходных маршрутов.

Для Новороссийска открытие “Park Home” явилось знаковым событием, т. к. это многофункциональный объект, который представляет интерес для всех жителей и гостей города, независимо от возрастной группы. В настоящее время эта территория с природным ландшафтом, на которой произрастают деревья – дубы, ясени, робинии, можжевельники, кизил, лечебные травы [3]. На территории “Park Home” расположено поле с коллекцией лекарственных и пряных трав, где произрастают растения более пятидесяти наименований, цветочный центр, источник минеральной воды, пасека, реликтовый «Белый лес», а также «Дорога желаний», наполненная уникальными арт-объектами, созданными на основе природных материалов. Также на территории семейного парка ландшафтной арт-терапии располагаются глэмпинг «Терн» и японская баня «Фурако». Для активного отдыха на территории расположены: автодром, мини контактный зоопарк, пруд с зоной отдыха, ярмарка,

Знакомство с “Park Home” лучше всего начать с посещения ярмарки, на которой можно приобрести травяные сборы, натуральные местные сыры, эко-продукты, авторские куклы, косметику ручной работы и прочие товары, изготовленные местными мастерами. Это посещение поможет проникнуться духом созданного в природном стиле лесопарка, окунуться в его естественную атмосферу.

Проанализировав существующую ситуацию предложено организовать следующие зоны: активного отдыха, тихого отдыха, прогулочного отдыха. Используя исторические справки и карты, на территории лесопарка сохранены пешеходные тропы и дорожки времен работы довоенного времени.

Для посетителей, которые любят активный отдых, обустроено 6 пешеходных и 2 велосипедных маршрута. Предложено добавить к существующим следующие объекты:

- входные фотозоны;
- цветочные клумбы у входов;
- окружную дорогу для хозяйственных нужд и связи с зонами отдыха;
- тропы: конную, экологическую, ботаническую, выставочную;
- загон для лошадей;
- спортивный комплекс для детей и взрослых;
- скейтпарк для катания на скейтах, роликах, самокатах и велосипедах;
- мостки на пруду.

В целях организации новых видов развлечений для детей, на свободном от растений пространстве рядом с «Белым лесом» предлагается обустроить детскую площадку с объектами для активного отдыха детей любых возрастов. Предлагаемая конная тропа будет пользоваться спросом, особенно у детей, и, безусловно, привлечет туристов. Экологическая, ботаническая и выставочная тропы расширят знания местной флоры не только у туристов, но могут быть использованы в образовательном процессе для местных школьников. Также предлагается посетителям лесопарка проводить платные тренинги и самим поучаствовать в сборе лекарственных трав.

Таким образом, открытие агротуристического комплекса – семейного парка ландшафтной арт-терапии “Park Home” является прекрасным вкладом в развитие отдыха и развлечения для жителей и гостей Краснодарского края.

Учитывая весь комплекс услуг, посещение семейного парка возможно на протяжении всего года. Такие объекты помогают жителям и гостям Новороссийска получить положительный эмоциональный заряд. Хутор Семигорский за последние 5 лет стал популярен у туристов. Вдоль федеральной трассы А-290 «Новороссийск-Керчь» уже функционирует 5 объектов показа. Это агротуристический комплекс «Винотеррия», «Имение Сикоры», винодельческое хозяйство «Тристория», «Дом ароматных трав», усадьба «Семигорье», а теперь и многофункциональный объект для отдыха “Park Home”.

С учетом предлагаемых в лесопарке изменений, а также, с функционированием перечисленных выше объектов, экономический рост в окрестностях Новороссийска за счет мультипликативности туристической отрасли обеспечен. Национальный проект поможет сделать путешествия по России удобными, безопасными и интересными.

Литература

1. В городе-герое Новороссийске благоустроен новый туристический маршрут // Муниципальное образование город-герой Новороссийск. [Электронный ресурс]. URL: <https://admnvrsk.ru/o-gorode/novosti/glavnye-novosti/news-18012025114049-143203/> (дата обращения: 05.03.26).
2. В какой парк можно пойти с палаткой // Моя биосфера. [Электронный ресурс]. URL: <https://mybiosphere.ru/articles/how-are-nature-parks-organized> (дата обращения: 19.03.26).
3. Косенко И.С. Определитель высших растений Северо-Западного Кавказа и Предкавказья, М.: [Колос], 1970.
4. Лесной кодекс РФ: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/12150845/?ysclid=mto021caay487470964> (дата обращения: 20.02.26).
5. Плантариум: Растения и лишайники России и сопредельных стран: открытый онлайн атлас и определитель растений: [сайт]. URL: <https://plantarium.ru>.
6. Солнечное Семигорье: от лаванды до альпак! // Трипстер. [Электронный ресурс]. URL: <https://experience.tripster.ru/experience/62004/> (дата обращения: 19.03.26).
7. Токарева Т.Г. Экологический аспект организации природно-рекреационной зоны на территории природного парка «Щербаковский» Волгоградской области // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Естественные и технические науки. 2017. Т. 22. № 5-1. С. 1002–1006.
8. Токарева Т.Г., Кочергина Р.И. Методика создания древесных декоративных групп для городского озеленения // Актуальные вопросы теории и практики биологического и химического образования: материалы XIII-й Всерос. с междунар. участием науч.-практич. конф., посвященной международному году периодической таблицы химических элементов (г. Волгоград, 01–30 апр. 2019 г.). М.: Планета, 2019. С. 219–221.
9. Федеральный закон от 10.01.2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/12125350/?ysclid=mto07y4uqr997504413> (дата обращения: 24.02.26).

ARINA TKACHEVA, TATYANA TOKAREVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE IMPROVEMENT OF THE TERRITORY OF THE FOREST PARK “PARK HOME”

This article discusses the improvement of the territory of the forest park located in the village of Semigorsky, Novorossiysk. The Park Home forest park was opened in 2024 in the vicinity of the village of Semigorsky as part of the national project “Tourism and Hospitality Industry”. It covers an area of over 26 hectares and is dominated by centuries-old oak and ash trees, as well as aromatic and medicinal herbs. The article proposes a project for its improvement that does not disrupt the overall concept of its organization as a natural area for family recreation.

Keywords: *landscaping, forest park, landscape therapy,
hiking trails, medicinal herbs.*

УДК 582

В.В. ЦИБИЗОВА

(valeriav.tsibizova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКОЛОГО-ФЛОРИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ГОРОДА НОВОАННИНСКИЙ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Представлен эколого-флористический анализ лекарственных растений исследуемой территории, выявлено 113 видов лекарственных растений из 95 родов и 39 семейств. На основании видового разнообразия определены экологические группы по отношению к влажности, жизненные формы по системе Раункиера.

Ключевые слова: лекарственные растения, жизненная форма, экологический анализ, фитоценоз, флора.

На территории Волгоградской области произрастает значительное число самых разнообразных растений, среди них встречаются и лекарственные, ареал распространения которых связан с травянистыми экосистемами степей и лугов, а также, в определенной степени, лесной зоной.

Традиционно лекарственными растениями принято считать те, которые применяют для лечения людей и животных или используют в качестве сырья для производства лекарственных средств.

Актуальность данной работы заключается в том, что она содержит информацию о видовом разнообразии лекарственных растений, встречающихся на территории города Новоаннинский Волгоградской области. Формирование их аннотированного списка способствует всестороннему исследованию эколого-биологических особенностей лекарственных растений, являющихся неотъемлемым компонентом ландшафтно-формирующих фитоценозов. Отличительной чертой лекарственных растений района исследования является их экологическая чистота. Благодаря удаленности от промышленных центров и обилию природных резерватов, растения не утрачивают свои полезные свойства.

Исходя из вышеизложенного, целью настоящего исследования стало изучение эколого-флористических особенностей лекарственных растений города Новоаннинский Волгоградской области.

В рамках реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1. Выявить видовой состав лекарственных растений района исследования;
2. Провести эколого-систематический анализ флоры.

При проведении исследований нами использовались маршрутный метод и традиционные методы сбора, гербаризации, определения материала.

Автор выражает благодарность А.М. Веденееву, кандидату биологических наук, доценту кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «Волгоградского государственного социально-педагогического университета» за помощь в определении материала.

Город Новоаннинский расположен в северо-западной части Волгоградской области. Он находится в пределах Хопёрско-Бузулукской равнины, являющейся южным окончанием Окско-Донской низменности.

Материалами для данной работы послужили личные сборы автора в период с апреля 2022 по май 2025 гг. на территории г. Новоаннинский Волгоградской области, общее количество встреченных лекарственных растений составило 578 экземпляров. Все они признаны относящимися к теме данного исследования.

В контексте поставленной задачи нами в ходе работы на территории района исследования было выявлено 113 видов лекарственных высших сосудистых растений из 95 родов и 39 семейств.

Самые богатые в видовом отношении семейства:

1. Сложноцветные (*Asteraceae*) – 20 видов;

* Работа выполнена под руководством Карпенко Р.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

2. Губоцветные (*Lamiaceae*) – 12 видов;
3. Розовые (*Rosaceae*) – 9 видов;
4. Бобовые (*Fabaceae*) – 6 видов;
5. Норичниковые (*Scrophulariaceae*) – 5 видов;
6. Злаки (*Poaceae*) – 4 вида;
7. Крестоцветные (*Brassicaceae*) – 4 вида;
8. Маковые (*Papaveraceae*) – 3 вида.

Самые богатые в видовом отношении роды:

1. Полынь (*Artemisia*) – 5 видов;
2. Клевер (*Trifolium*) – 3 вида;
3. Мятлик (*Poa*) – 3 вида;
4. Подорожник (*Plantago*) – 2 вида;
5. Марьянник (*Melampyrum*) – 2 вида;
6. Мята (*Mentha*) – 2 вида;
7. Чертополох (*Carduus*) – 2 вида;
8. Одуванчик (*Taraxacum*) – 2 вида.

Высшие сосудистые растения исследуемой территории относятся к пяти жизненным формам, согласно классификации К. Раункиера [6]. Его типология является одной из самых известных и широко используемых систем, определяющих жизненные формы растений и служащей основой для биогеографического анализа растительных ландшафтов. Распределение жизненных форм на территории нашего исследования сложилось следующим образом:

Гемикриптофиты (Гк) – обычно травянистые многолетние растения; их почки возобновления находятся на уровне почвы или погружены очень неглубоко, главным образом в подстилку, образуемую мертвым растительным спадом, – это еще один дополнительный покров для зимующих почек. Всего к этой группе было отнесено 51 вид лекарственных растений (45,1%).

Криптофиты (К) – растения, у которых почки находятся в почве на некоторой глубине, порядка одного – нескольких сантиметров (корневищные, клубневые, луковичные растения), либо гидрофитами, у которых почки зимуют под водой. Всего к этой группе было отнесено 23 вида (20,4%).

Терофиты (Т) – это однолетники, у которых все вегетативные части отмирают к концу сезона и зимующих почек не остается. Всего к этой группе было отнесено 18 видов (15,9%).

Фанерофиты (Ф) – почки зимуют или переносят засушливый период открыто, достаточно высоко над землей. Всего к этой группе было отнесено 15 видов (13,3%).

Хамефиты (Х) – почки располагаются чуть выше уровня почвы – на высоте 20–30 см. Всего к этой группе было отнесено 6 видов (5,3%).

В рамках исследования нами были определены группы высших сосудистых лекарственных растений по отношению к влажности. Как следует из результатов нашего анализа, лекарственные растения района исследования относятся к 4 основным группам. При этом отмечается следующее распределение по группам:

Мезофиты (М) – растения, живущие в условиях умеренного увлажнения, умеренных температур и хорошего минерального питания. Всего к этой группе было отнесено 50 видов (44,2%).

Мезо-ксерофиты (М-кс) – растения, произрастающие в более сухих условиях, чем мезофиты, но более влажных, чем ксерофиты и имеющих признаки обеих этих групп. Всего к этой группе было отнесено 36 видов (31,9%).

Ксерофиты (Кс) – растения недостаточно увлажненных мест обитания, где воды в почве мало, а воздух горячий и сухой. Всего к этой группе было отнесено 19 видов (16,8%).

Гидрофиты (Г) – растения, частично погруженные в воду, обычно обитают по берегам водоемов на сырых лугах, по болотам. Всего к этой группе было отнесено 8 видов (7,1%).

Одной из сопутствующих основной логике исследования задач выступало определение высших сосудистых лекарственных растений, занесенных в Красные книги Волгоградской области и России:

I. Виды из Красной книги России:

Пион тонколистный (*Paemonia tenuifolia*) – 2 категория (сокращающийся в численности);

Тюльпан Шренка (*Tulipa schrenkii*) – 2 категория (сокращающийся в численности);

Рябчик русский (*Fritillaria ruthenica*) – 3 категория (редкий вид).

II. Виды из Красной книги Волгоградской области:

Пион тонколистный (*Paemonia tenuifolia*).

Рябчик русский (*Fritillaria ruthenica*).

Тюльпан Шренка (*Tulipa schrenkii*).

Полученные нами данные позволяют пополнить базу данных о биоте нашего региона, актуализировать систематический мониторинг состава фитоценозов в соответствии с формирующимся кадастром биоразнообразия высших сосудистых растений. Таким образом, работа вносит свой вклад в проект по национальному использованию и охране природных биологических объектов как исчерпаемого ресурса.

Литература

1. Брылев В.А., Жбанов Ф., Самборский Ю.П. География Волгоградской области. Волгоград: Ниж.-Волж. кн. из-во, 1989.
2. Дедова И.С. Географический анализ эрозионно-гидротехнических систем Новоаннинского района Волгоградской области // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ «Грани познания». 2023. № 1(84). С. 28–33. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1679917714.pdf> (дата обращения: 26.03.2025).
3. Красная книга Волгоградской области / Комитет охраны природы Администрации Волгоградской области. Волгоград: Издат-Принт, 2017. Т. 2. Растения и грибы.
4. Лекарственное сырье растительного и животного происхождения. Фармакогнозия / под ред. Г.П. Яковлева. СПб.: СпецЛит, 2006.
5. Маевский П.Ф. Флора средней полосы европейской части России. М.: ООО «Товарищество научных изданий КМК», 2006.
6. Миркин Б.М., Наумова Л.Г., Соломещ А.И. Современная наука о растительности: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Биология», «Ботаника», «Экология». М.: Логос, 2001.

VALERIYA TSIBIZOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ECOLOGICAL AND FLORISTIC ASPECT OF STUDYING THE MEDICAL PLANTS OF THE NOVOANNINSKY TOWN OF THE VOLGOGRAD REGION

The ecological and floristic analysis of the medical plants of the studied territory is presented. There are discovered 113 species of medical plants of 95 genus and 39 families, in accordance with the information of the systematic position, the ecological groups in relation to humidity and the life forms according to the Raunkier system are defined.

Keywords: *medical plants, life form, ecological analysis, phytocenosis, flora.*

Педагогические науки

УДК 373.3

А.М. БУСЛОВСКАЯ

(buslovskaya.alisa@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ РАЗЛИЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Обращается внимание на необходимость формирования у младших школьников осознанного отношения к лексическому составу русского языка. Рассматриваются лексические единицы различного происхождения. Анализируются учебники по русскому языку для начальной школы в аспекте представленности в них материалов, направленных на работу с лексикой различного происхождения. Выявляются методы и приемы работы с лексическими единицами различного происхождения, предлагается система упражнений.

Ключевые слова: лексические единицы различного происхождения, исконно русская лексика, заимствованная лексика, словарная работа, обогащение речи учащихся.

Период обучения в начальной школе является временем интенсивного познавательного развития ребенка. В это время активно формируется языковая картина мира, складываются первые представления о закономерностях родного языка. В условиях современного общества возрастает необходимость целенаправленного формирования у младших школьников осознанного отношения к языку и его лексическому составу.

Данная проблема требует пристального внимания со стороны педагогов, поскольку, согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, одной из основных задач обучения русскому языку является формирование первоначального научного представления о системе русского языка и его основных единицах [10]. Работа с лексическими единицами различного происхождения напрямую способствует достижению этой цели.

Методические аспекты работы с лексическими единицами русского языка различного происхождения в начальной школе освещены в работах Л.С. Бушуевой, А.В. Ворониной, В.П. Канакиной, М.Р. Львова, А.В. Прудниковой, М.С. Соловейчик [1, 2, 3, 5, 8, 9]. В методике подчеркивается необходимость овладения младшими школьниками навыком анализа различных лексических единиц с целью более глубокого осмысления словарного состава языка. Совокупность обозначенных факторов определяет *актуальность* данной статьи. *Целью* статьи является выявление и обоснование наиболее эффективных методических приемов работы с лексическими единицами различного происхождения на уроках русского языка в начальной школе.

Словарный состав русского языка представляет собой сложную и многогранную систему, состоящую из пластов исконно русской и заимствованной лексики. Важным компонентом русской лексической системы является пласт исконно русской лексики. Исконно русская лексика представляет собой совокупность нескольких исторических слоев, сформировавшихся на разных этапах развития языка. Славянская группа лексем неоднородна, она включает в себя несколько исторически сложившихся генетических групп, выделенных М.И. Фоминой. Это индоевропейские, общеславянские, восточнославянские (или древнерусские), собственно русские слова [11, с. 133].

Самой древней с исторической точки зрения считается индоевропейская группа слов. Такие слова с течением времени изменяются в своем фонетическом облике и значении, хотя и сохраняют родство в корневой основе [12, с. 29]. Слова, восходящие к древнерусскому языку и когда-то лежавшие в осно-

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

ве общеславянской лексики, определяются как общеславянские. Это самая немногочисленная группа, закладывающая основу для формирования исконно славянских слов. Слова, образовавшиеся непосредственно в славянском языке в период формирования древнерусской народности, составляют восточнославянский пласт лексики. В современном русском языке существует множество слов, относящихся именно к восточнославянской группе. Собственно русские слова (за исключением заимствований) появились в тот период, когда русский язык отделился от других восточнославянских языков и стал самостоятельным языком русской народности.

Важное место в развитии языка занимают заимствованные слова, отражающие языковые взаимодействия русского языка с другими народами. Такие слова в разные исторические эпохи обогащали русский язык новыми понятиями, связанными с развитием науки, культуры, техники и других сфер жизни [4, с. 132].

Изучение лексических единиц различного происхождения в начальной школе регламентируется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и находит отражение в современных учебно-методических комплексах по русскому языку [10]. В рамках нашего исследования были проанализированы учебники по русскому языку для начальной школы УМК «Школа России» под редакцией В.Г. Горецкого и В.П. Канакиной [3], с целью определения объема и содержания лексических единиц различного происхождения в начальной школе. Выявлены следующие достоинства: наличие материала для анализа происхождения лексики различного происхождения, рубрики «Страничка для любознательных». Недостатком является отсутствие системности в изучении данного материала: сведения и упражнения по лексике различного происхождения носят фрагментарный характер и предлагаются преимущественно в качестве дополнительного материала.

В связи с необходимостью целенаправленного и научно обоснованного формирования лексических умений у младших школьников возникает потребность в обобщении и анализе научно-методических и педагогических материалов, позволяющих определить содержание работы над лексикой различного происхождения, а также подходы, рекомендуемые современными методистами.

Прием визуализации является одним из наиболее убедительных и доступных для младших школьников [7, с. 59]. Данный метод эффективен как в работе с исконно русской лексикой, так и с заимствованными словами, если они обозначают предметы материального мира. Визуальная опора помогает младшим школьникам соотнести слово с конкретным визуальным образом, что облегчает понимание и запоминание. Например: при объяснении исконно русского слова «самовар» учитель может продемонстрировать изображение данного предмета, рассказать об истории происхождения данного слова и раскрыть его значение («самовар» – «сам варит» – прибор для кипячения воды).

Замена слова синонимами позволяет раскрыть значение слова через уже знакомые учащимся лексические единицы. Данный прием способствует расширению словарного запаса школьников и формирует умение осознанно выбирать лексические единицы в зависимости от ситуации общения. Например: при работе с заимствованным словом «интересный» учитель может пояснить его значение через знакомые ученикам слова: *увлекательный, занимательный*.

Разбор слова по составу используется для осмысления значения слова через анализ его морфемной структуры. При работе с исконно русской лексикой данный прием помогает установить связь между изучаемым словом (его морфемной составляющей) и словом однокоренным, уже изученным. Данный прием также можно использовать и при изучении заимствованной лексики, т. к. показывает учащимся особенности словообразования в других языках. При работе, например, с заимствованным словом «телефон» учащиеся знакомятся с его морфемным составом (теле – греческий корень, означающий «далеко»; «фон» – греческий корень, обозначающий «звук»).

Замена слова описательным оборотом направлена на раскрытие значения через развернутое пояснение. Этот метод используется при работе с абстрактными понятиями, не имеющими материального объекта, а также заимствованными словами, значение которых невозможно передать наглядно. Например: исконно русское слово «доброта» может быть проанализировано через описательный оборот: «желание помогать другим людям, заботиться о них и быть внимательным к окружающим».

Какие же упражнения с лексикой различного происхождения являются наиболее эффективными на уроках русского языка в начальной школе? В результате анализа опыта методистов и педагогов нами был составлен комплекс упражнений, которые направлены на решение задач освоения различной лексики.

1) Самостоятельное обнаружение лексических единиц различного происхождения в тексте.

Задание: Прочитайте. Определите, из какой сказки этот отрывок. Найдите устаревшие слова в тексте. Объясните их значение, воспользовавшись толковым словарем.

... На крыльце стоит его старуха
В дорогой собольей душегрейке,
Парчовая на маковке кичка,
Жемчуги огрузили шею...

2) Раскрытие сущности исконно русских и заимствованных лексем.

Задание: Спишите, расставляя пропущенные буквы. Определите, какие слова относятся к исконно русским, а какие – к заимствованным? Поясни свой ответ, опираясь на толковый словарь.

К_никулы, п_мидор, в_да, сн_гирь, ш_ссе, см_родина, б_бл_отека, г_ризонт, пар_ход.

3) Приведение примеров лексических единиц различного происхождения.

Задание: Ознакомьтесь с иллюстрациями. Какие виды спорта изображены на рисунке? Как вы думаете, из какого языка пришли эти названия? Составьте по 3 предложения с каждым словом (см. рис.).



Рис. Виды спорта

4) Словарная работа с лексическими единицами различного происхождения.

Работа со словарем может строиться по следующему плану:

1. Выявление заимствованного слова в процессе анализа учебного текста или выполнения упражнений. 2. Осознание слова как иноязычного: определение необычных для русского языка фонетических и орфографических признаков. 3. Обращение к словарю заимствованных слов с целью уточнения происхождения и значения лексической единицы. Запись слова в таблицу. 4. Анализ особенностей произношения и написания заимствованного слова. 5. Установление языка-источника и пути заимствования слова. 6. Определение лексического значения слова в современном русском языке. 7. Составление предложений и словосочетаний с изучаемым словом.

Итогом словарной работы становится оформление результатов анализа заимствованных слов в виде таблицы. Для данной работы рекомендуется ведение отдельной тетради, в которой учащиеся работают систематически.

Работа со словарем может носить и иной характер – с опорой на уже составленный и опубликованный словарь. Опираясь на «Словарь иностранных слов» Т.В. Шкляровой [13, с. 10], можно предложить следующие упражнения:

Задание:

Обратитесь к словарю «Словарь иностранных слов» Т.В. Шкляровой. Найдите в этом словаре слово **актер**. Попробуйте объяснить значение этого слова своими словами. Прочитайте его толкование. Как объясняется значение этого слова? Есть ли указание на происхождение? Какие еще слова из этого языка вы знаете? Составьте 3 предложения с данным словом.

Не стоит забывать об игровых приемах обучения, т. к. такая деятельность повышает мотивацию младших школьников и является важным средством формирования межпредметных навыков [6, с. 17]. На уроках русского языка и внеурочных мероприятиях целесообразно предложить различные игры, направленные на усвоение лексических единиц различного происхождения (*например, организация соревнования по обнаружению лексики различного происхождения*).

Рассмотренные упражнения обеспечивают поэтапное освоение лексических единиц, от ее обнаружения в тексте, до активного использования в устной и письменной речи.

Литература

1. Бушуева Л.С. Использование познавательно-творческих учебных задач на уроках русского языка в 3-м классе при изучении состава слова (Образовательная система «Школа 2100») // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 3. С. 1–13.
2. Воронина А. В. Методическая система изучения заимствованной лексики в начальной школе // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 4(49). С. 114–118.
3. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык. 1–4 классы. 5-е изд. М.: Просвещение, 2023.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия: Изд. дом «Дрофа», 1997.
5. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1987.
6. Огар А.Н. Использование традиционных и новых технологий в лексической работе на уроках русского языка с целью развития речи младших школьников // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 1(42). С. 14–19. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1647605880.pdf> (дата обращения: 17.03.22).
7. Приступа Г.Н. Материал рубрики «История журнала. Имена и цитаты» // Начальная школа. 2008. № 11. С. 59.
8. Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка. М.: Просвещение, 1979.
9. Соловейчик М.С., Жедек П.С., Светловская Н.Н. [и др.] Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. 3-е изд. М.: Издат. центр «Академия», 1997.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/> (дата обращения: 23.08.2026).
11. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Высшая школа, 2003.
12. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Гос. учебно-педагогич. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1957.
13. Шклярова Т.В. Словарь иностранных слов. Начальная школа. М.: ВАКО, 2019.

ALISA BUSLOVSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE EFFICIENT METHODS OF WORK WITH LEXICAL UNITS OF DIFFERENT ORIGIN AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT PRIMARY SCHOOL

The necessity of development of conscious attitude of younger schoolchildren to the vocabulary of the Russian language is emphasized. The lexical units of different origin are considered. The textbooks of the Russian language for the primary school in the aspect of the representation of the material aimed at the work with the lexical units of different origin are analyzed. There are revealed the methods and techniques of work with the lexical units of different origin, there is suggested the system of exercises.

Keywords: *lexical units of different origin, native Russian vocabulary, borrowed vocabulary, vocabulary work, enrichment of students' speech.*

УДК 373.2

Г.М. ВИНОКУРОВА

(galochka.vinokurova86@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ*

В последнее время синдром профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования является значимой социально-психологической проблемой. Высокая эмоциональная нагрузка, интенсивное взаимодействие с детьми, родителями, административный контроль и нехватка ресурсов приводят к эмоциональному истощению, деперсонализации и снижению профессиональной эффективности педагогов. Проектирование системы профилактики профессионального выгорания имеет особую важность для сохранения психологического здоровья педагогов и устойчивого развития ДОО.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагоги ДОО, эмоциональное истощение, мотивация, профилактика, психологический климат, деперсонализация, саморегуляция, дошкольная образовательная организация.

Синдром профессионального выгорания представляет собой комплексный психологический феномен, возникающий в результате хронического стресса и характеризующийся эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением чувства личных достижений. В контексте деятельности педагогических работников дошкольных образовательных организаций (ДОО) данный синдром приобретает особую актуальность, т. к. профессия воспитателя связана с высокой эмоциональной нагрузкой, включая интенсивное взаимодействие с детьми, их родителями и коллегами, а также жесткими временными ограничениями и повышенной ответственностью за формирование личности ребенка. Эмпирические исследования указывают на то, что среди симптомов выгорания у воспитателей преобладают раздражительность, апатия, снижение мотивации и психосоматические проявления, такие как головная боль или нарушения артериального давления.

Актуальность разработки и внедрения системы профилактики обусловлена не только снижением профессиональной эффективности, но и потенциальной «контагиозностью» выгорания в педагогическом коллективе, что может привести к ухудшению психологического климата и общей продуктивности учреждения. В дошкольных организациях, где коллектив часто работает в тесном взаимодействии, выгорание одного сотрудника может распространяться на других через эмоциональное заражение, приводя к конфликтам, снижению качества взаимодействия с детьми и увеличению ошибок в педагогической деятельности. Кроме того, в условиях современного образования, с акцентом на инклюзивное обучение и индивидуальный подход к каждому ребенку, выгорание педагогов напрямую сказывается на развитии воспитанников, потенциально вызывая задержки в социализации и эмоциональном развитии.

Синдром профессионального выгорания развивается поэтапно: от фазы эмоционального истощения, когда педагог чувствует постоянную усталость и отсутствие энергии, к деперсонализации, проявляющейся в эмоциональном отстранении от воспитанников и коллег, и, наконец, к редукции личных достижений, выражающейся в утрате ощущения профессиональной значимости и самоэффективности.

С данными этапами можно ознакомиться в трехкомпонентной модели К. Маслач и С. Джексона, рассматривавшие выгорание, как длительную реакцию человека на стресс [5]. В российской психологии модель профессионального выгорания представлена в трудах В.В. Бойко [2], который выделил фазы развития стресса: напряжение, резистенция, истощение. Тем самым, факторы риска классифицируются на личностные, обуславливаются эмоциональной вовлеченностью, отсутствием навыков саморегуляции; коммуникативные факторы включают частые конфликтные ситуации с родителями

* Работа выполнена под руководством Михайловой Т.Н., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

воспитанников (законными представителями), в коллективе; факторы организационные охватывают такие показатели, как перегрузка обязанностей, низкая оплата труда, частые проверки и т. д.

Исследования показывают, что выгорание у педагогов ДОО сопровождается с возрастом и стажем, однако, наблюдаются случаи выгорания у молодых специалистов, связано это с неуверенностью, неопытностью. Симптомы выгорания проявляются у педагогов в снижении самооценки, агрессии, в безразличии к профессиональной деятельности.

На основании этого, можно сказать, что без принятия мер по профилактике профессионального выгорания произойдет снижение качества дошкольного образования. Проектирование системы мер по профилактике профессионального выгорания должно охватывать различные аспекты деятельности педагога, включать часы релаксации (эмоциональной разгрузки), развитие навыков саморегуляции и укрепление коллективных отношений.

Проектирование системы профилактики профессионального выгорания опирается на ряд фундаментальных принципов, обеспечивающих ее эффективность и устойчивость. Эти принципы вытекают из анализов научных подходов и практического опыта, позволяя создать гибкую и адаптируемую структуру.

Система должна охватывать диагностику, коррекцию и профилактику на индивидуальном, групповом и организационном уровнях. Диагностика осуществляется с использованием проверенных инструментов, таких как опросник В.В. Бойко [2] и тест Маслая (MBI) [5], для оценки уровня выгорания. На индивидуальном уровне акцент на самоанализе, групповом – на командной работе, организационном – на политике учреждения.

Регулярность и непрерывность мероприятий интегрируется в годовой цикл работы ДОО, с учетом пиковых нагрузок (начало и конец учебного года), и проводятся на систематической основе, например, ежемесячно или ежеквартально. Непрерывность подразумевает не разовые акции, а постоянный процесс, с мониторингом динамики, что позволяет корректировать подход и предотвращать рецидивы выгорания.

Интеграция методов включает комбинирование когнитивно-поведенческих, релаксационных, арт-терапевтических и игровых техник. Ключевыми являются принципы конфиденциальности (защита личных данных участников), активного участия (педагоги – не пассивные слушатели, а активные соавторы) и открытости обратной связи (регулярные опросы для улучшения).

Эффективность оценивается посредством повторной диагностики, наблюдения и анкетирования участников, с сосредоточением на показатели, такие как повышение мотивации (по шкале мотивации труда), снижение тревожности и улучшение внутри коллективных отношений.

Система структурируется по целевому, содержательному и организационному блокам. Далее рассмотрены ключевые компоненты, с описанием их содержания:

- Диагностика и мониторинг. Данный этап включает тестирование для идентификации рисков. Для этого использовался опросник В.В. Бойко (для определения фаз выгорания), наблюдение за поведением в коллективе, самооценка (дневники рефлексии) [2]. Это позволило персонализировать вмешательства, выделяя группы риска. Мониторинг проводился ежеквартально, с анализом динамики через статические инструменты (средние значения).

- Обучающие модули. Теоретические сегменты (мини-лекции по 15–20 мин.) сочетаются с практическими упражнениями. Например, обучение когнитивным техникам для сдвига негативных установок: от «Я не справляюсь» к «Это временная трудность, у меня есть ресурсы». Модули кейса включают обсуждения из практики учреждений дошкольного образования, что повышает применимость знаний.

- Практические меры саморегуляции. На данном этапе применялись методы снятия напряжения, эмоциональной разгрузки, дыхательные упражнения (по 10–15 мин. ежедневно), коммуникативные тренинги, ролевые игры, технология «Сказка в банке», тайм-менеджмент (техника «Помидор», матрица Эйзенхауэра), «мозговой штурм идей» и т. д. [8]. Использование данных методов стимулируют

у педагогов ДОО творческое мышление, повышают мотивацию, снижают эмоциональное истощение, напряжение.

– Планомерная поддержка со стороны администрации ДОО включала предоставление помещения, обеспечение ресурсами (проектор, ноутбук, материалы для арт-терапии, сенсорные материалы, пособия для игр, материалы для дыхательных упражнений, аудиоматериалы и т. д.). В ходе реализации данного этапа важно формировать благоприятный климат в коллективе, используя различные виды активности, такие как ролевые игры, совместные творческие проекты («Рукавички-примирения»), тематические выезды.

– Проведение оценки контрольной диагностики и корректировка системы работы по профилактике базируется на динамике изменений полученных данных. На данном этапе выявляется степень соответствия заданным критериям, полученным в ходе анализа данных и дальнейшая корректировка системы профилактики профессионального выгорания.

Для решения данной проблемы спроектирована многоуровневая система профилактики, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков, представленных в табл.

Таблица

Система профилактики профессионального выгорания педагогов ДОО

№	Название блока	Цель	Основные мероприятия/ методы
1	Диагностико-аналитический	Системный мониторинг и выявление признаков выгорания на ранней стадии	Скрининг по методикам МВИ, В.В. Бойко [2], «Карта стресс-факторов» [8], экран настроения, дневники рефлексии, наблюдение
2	Организационно-управленческий	Оптимизация рабочей среды и снижение воздействия объективных стресс-факторов	Внедрение «Часа релаксации», цифровой детокс, создание «Методической копилки», разработка регламентов общения с родителями, оптимизация рабочих процессов
3	Психолого-педагогический («Учимся восстанавливаться»)	Развитие личностных ресурсов и компетенций стрессоустойчивости	Тренинги (эмоциональный интеллект, границы, техники «скорой помощи»), арт-терапия, сенсорная комната, дыхательные упражнения, ролевые игры, технология «Сказка в банке», тайм-менеджмент
4	Корпоративно-культурный «Строим команду»	Формирование поддерживающей социальной среды и укрепление командного духа	Педсовет в формате «Открытое пространство», «Не-педсовет» («Мое хобби, любимое блюдо» и т. д.), доска признаний, тимбилдинг, совместный досуг, неформальные поощрения

Проектирование системы профилактики профессионального выгорания педагогических работников ДОО является стратегической инвестицией в повышение качества дошкольного образования и сохранение кадрового потенциала. Результаты диагностики показали, что разработанная и апробированная система по профилактике профессионального выгорания у педагогов эффективна, поэтому может быть рекомендована для внедрения в условиях ДОО с целью снижения уровня стресса, повысить у педагогов мотивацию, снизить эмоциональное истощение, напряжение, улучшить коллективные отношения.

Мы считаем, что использование данной системы профилактики по профессиональному выгоранию способствует не только улучшению психологического здоровья педагогов, но и повышению качества образования в учреждениях дошкольного образования. Таким образом, эмоционально-устойчивый педагог – основа всестороннего развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информацион.-издат. дом «Филинь», 1996.
3. Бочарова А.В. Исследование эмоционального истощения у педагогов // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 1(18). С. 20–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1518452355.pdf> (дата обращения: 08.01.2026).
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009.
5. Маслач К., Джексон С. Трехкомпонентная модель профессионального выгорания // Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2. P. 99–113.
6. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
7. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления у специалистов помогающих профессий: материалы Всерос. науч.-практич. конф. (г. Москва, 15–16 нояб. 2022 г.) / под ред. Н.Е. Водопьяновой. М.: Кредо, 2022.
8. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / пер. с нем. М.: Генезис, 2007.
9. Шевцова И.В. Психология профессионального здоровья педагога: профилактика синдрома эмоционального выгорания: монография. М.: МПГУ, 2016.

GALINA VINOKUROVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DESIGNING OF THE SYSTEM OF WORK AIMED AT THE PROFESSIONAL BURNOUT OF PRESCHOOL TEACHERS

The syndrome of professional burnout of teachers of preschool education is considered as a significant social and psychological issue in recent times. The high emotional load, the intensified cooperation with children and parents, the administrative control and the resource problems come to the emotional exhaustion, depersonalization and the decrease of professional efficiency of teachers. The designing of the prevention system of professional burnout has a special significance for the preservation of psychological health of teachers and the sustainable development of preschool educational institution.

Keywords: *professional burnout, teachers of preschool educational establishment, emotional exhaustion, motivation, preventive measures, psychological climate, depersonalization, self-control, preschool educational institution.*

УДК 373.3

А.С. ЕВТУШЕНКО

(*annya.evtushenko.05@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
(на примере классного часа «Моя будущая профессия»)***

Раскрывается актуальность осознанного выбора профессии для подростков в условиях современного рынка труда. Представлен опыт проведения профориентационного классного часа в условиях школы. Подробно описаны этапы реализации классного часа.

Ключевые слова: профориентация, классный час, подростки, интересы, профессии.

В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями на рынке труда и цифровизацией экономики, проблема профессионального самоопределения подростков приобретает особую остроту. Подростки 15–16 лет, учащиеся 9-го класса, оказываются на перепутье: после сдачи Основного государственного экзамена им предстоит решить, продолжить ли обучение в 10–11-х классах школы или получать уже среднее профессиональное образование в условиях колледжа. Исследования показывают, что более половины старшеклассников затрудняются с выбором направления, зачастую делают неосознанный выбор, что нередко оборачивается разочарованием в учёбе в школе, в учреждениях профессионального образования и в профессиональной деятельности в будущем.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта профориентация стала обязательной частью школьной программы, помогая формировать навыки планирования и ответственности [9]. На наш взгляд, значительным потенциалом для содействия обучающимся школ в осознанном профессиональном выборе имеют профориентационные классные часы. Данные занятия решает эту задачу, т. к. позволяют подросткам через различные методы осмыслить свои интересы, склонности и ценности, минимизируя риски неосознанных решений.

Теоретической основой разработки классного часа выступают положения возрастной психологии, акмеологии и профориентологии. Согласно концепции Л.С. Выготского, подростковый возраст связан с процессом самоопределения, где формируется профессиональная идентичность через взаимодействие с социумом [4]. В работе Е.Е. Чудиной и Е.В. Ториковой отмечается необходимость опоры на собственные способности при выборе профессии [10]. Е.А. Климов выделяет этапы профориентации: от осознания интересов до планирования карьеры, подчеркивая роль самоанализа в выборе профессии [5]. А.В. Бочарова в своем исследовании указывает, что уровень вовлеченности обучающихся в профориентационную деятельность в школах в большинстве случаев остается низким [3]. Вместе с тем во многих исследованиях, посвященных воспитательной работе в школе, классный час рассматривается «как форма ценностно-ориентационной деятельности, сочетающей просветительские (знакомство с профессиями), ориентирующие (формирование ценностей труда) и направляющие (развитие навыков выбора) цели» [11, с. 46]. Согласно Н.С. Пряжникову, в профориентационной работе важными являются принципы активности, индивидуализации, развития рефлексии и практической направленности [8]. Таким образом, содержание воспитательных мероприятий должно учитывать психологические особенности подростков, а также основываться на современных требованиях рынка труда.

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

Психологические особенности детей подросткового возраста обуславливают выбор методов работы в пользу интерактивности: например, дискуссия и кейс-метод, а также анкетирование. Так, в ходе групповых форм работы подростки развивают коммуникативные навыки и умение аргументировать позицию, что соответствует их потребности в самовыражении. Анкетирование же позволяет узнать свои сильные и слабые стороны, что соответствует потребности подростков к самопознанию.

Указанные теоретико-методологические основы воспитательных мероприятий профориентационной направленности позволили нам разработать классный час на тему «Моя будущая профессия», который был апробирован на базе МОУ «Средняя школа № 77 Кировского района Волгограда». Целевой группой выступили подростки 15–16 лет, мальчики и девочки, обучающиеся в 9-м классе. Социальное положение целевой группы – подростки из благополучных семей и семей группы риска.

Цель классного часа заключается в содействии учащимся в осознанном выборе профессии на основе своих интересов и склонностей. Задачи классного часа включают ознакомление с различными профессиями и их особенностями, анализ собственных интересов и способностей, а также развитие навыков принятия решений в выборе будущей профессии.

Подготовка к занятию включала разработку раздаточных материалов (анкеты, списки профессий, карточки категорий), создание слайдов.

Классный час начался с приветствия и презентации цитаты В. Гюго: «Труд в наше время – это великое право и великая обязанность». Обсуждение вызвало живой отклик: 78% учащихся согласились с утверждением, связав его с необходимостью самореализации; 22% отметили, что «труд – это в первую очередь обязанность перед семьёй и обществом». Переход к теме выбора профессии произошёл естественно через вопрос обучающимся: «Как сделать так, чтобы труд стал правом, а не только обязанностью?».

Далее мы предложили учащимся назвать занятия, приносящие радость. Ответы распределились следующим образом:

- творчество (рисование, музыка, танцы) – 35%;
- спорт и активный отдых – 26%;
- общение и помощь другим – 24%;
- техника и гаджеты – 15%.

Обсуждение вопроса «Могут ли увлечения приносить доход?» показало, что большинство учащихся (80%) осознают коммерческий потенциал хобби (например, блогинг, киберспорт, дизайн), остальные же (20%) выразили сомнения в стабильности такого заработка.

После групповой дискуссии мы провели анкетирование подростков на выявление склонностей и интересов, опираясь на которые в дальнейшем можно выбрать подходящие направления профессиональной деятельности. Анкета представляла собой вопросы и варианты ответов к ним. Вопросы были разделены на блоки: творчество и искусство; активность; социальная сфера и общение; управление; наука и техника. Блок «Творчество и искусство» включал такие вопросы, как: «Какие предметы в школе вам нравятся больше всего?»; «Любите ли вы сочинять или рисовать?»; «Что вам больше всего нравится делать в свободное время?». В блок «Активность» входили следующие вопросы: «Сколько часов в неделю вы занимаетесь физическими упражнениями?»; «Вы предпочитаете спокойные виды отдыха или активные?» и др. В ходе обсуждения мы попросили ребят поделиться результатами: 50% подростков выявило склонности к творчеству, 30% – к работе в социальной сфере, 20% – к технике. Большинство учащихся (70%) отметили совпадение результатов с ожиданиями.

После анкетирования было проведено групповое упражнение. Мы разделили учеников на минигруппы, каждой из которых были предложены списки профессий для распределения на категории: «модные» и «забытые». Например, в категорию «модные» участники добавили SMM-менеджера, геймдизайнера, а в категорию «забытые» – телеграфиста, трубочиста. Обсуждение по результатам выполнения упражнения коснулось вопросов о значении для участников термина «модные»/«забытые» профессии, а также критериев, на которые опирались обучающиеся при соотнесении профессии с кате-

горией. Активное обсуждение вызвали вопросы о причинах появления отобранных «модных» профессий в настоящее время, а также о влиянии технологий на «забытые» профессии.

Индивидуальное задание, последовавшее после упражнения в минигруппах, помогло понять себя и свои желания лучше. Ребята составили список профессий, которые им нравятся и не нравятся. Можно было воспользоваться ранее выданными списками или придумать свои. Мы предложили подробно описать, почему им понравились те или иные профессии. Ответы были такими: «Мне нравится профессия врач, потому что она высокооплачиваемая» или «Мне нравится помогать людям, поэтому я хочу стать спасателем». У ребят получились совершенно разные результаты, на основании которых они могли четко увидеть нежелательные и понравившиеся им профессии. В ходе рефлексии мы предложили подросткам проявить воображение и переформулировать рейтинг нежелательных профессий, данный прием позволил разрядить атмосферу и выявить интерес ребят к творческим и высокооплачиваемым профессиям.

После обсуждения задания мы выявили, что интересы являются важным показателем при выборе профессии. Получив обратную связь от ребят, мы поняли, что задачи, которые мы ставили перед собой, успешно выполнены. На вопрос «Классный час повысил вашу осведомленность о профессиях?» 77% учащихся ответили положительно. Второй вопрос обратной связи «Хотели бы вы еще больше профориентационных занятий?» также показал положительную реакцию подростков – 62% учащихся ответили «да». Для нас так же была важна заинтересованность учеников в занятии. Мы с уверенностью можем заявить, что нам удалось развить у подростков интерес к данному вопросу и мотивацию к выбору профессии.

В представленной разработке для сплочения коллектива и развития коммуникативных компетенций мы опирались на живое взаимодействие между участниками. В будущем мы планируем добавить интерактивные технологии, например тесты и видеоматериалы о профессиях. Формируя интерес к трудовому воспитанию и особое отношение к труду, мы так же учитывали склонность современного мира к IT-технологиям и техническим профессиям. В конечном итоге, классный час способствовал повышению мотивации к выбору профессии подростками. Данная разработка может быть использована в дальнейшей работе специалистов в рамках трудового воспитания профориентации.

Литература

1. Амбарова П.А., Немировский М.В. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях цифровизации образования // Образование: вызовы нового времени. 2020. Т. 26. № 1(195). С. 188–199. [Электронный ресурс] URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/80855/1/iurp-2020-195-21.pdf> (дата обращения: 03.04.2026).
2. Бородуля Л.М. Организация профориентационной работы в школе // Профессиональная ориентация. 2017. № 1. С. 23–33. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proforientatsionnoy-raboty-v-shkole> (дата обращения: 04.04.2026).
3. Бочарова А.В. Осознанность как ключевой фактор эффективного профессионального выбора // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2018. № 4(21.2). С. 67–72. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1531303568.pdf> (дата обращения: 03.04.2026).
4. Выготский Л.С. Педология подростка. М.: Наука, 1931.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
6. Мальцев А.В., Касьянова Т.И., Закревская О.В. Профориентация в современной школе: взгляд учителя // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2021. Т. 27. № 4. С. 206–218.
7. Метелица В.И., Томских Е.О., Сладкая А.Д. Профориентационная деятельность как фактор развития обучающихся общеобразовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 169–172.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение. М.: Издат. центр «Академия», 2008.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa?ysclid=mtr8m5a1av910332484> (дата обращения: 28.03.2026).
10. Чудина Е.Е., Торикова Е.В. Влияние семейного воспитания на профессиональный выбор будущих учителей // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2025. № 3(98). С. 15–20. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1753121274.pdf> (дата обращения: 28.03.2026).
11. Щуркова Н.Е., Финдандцевич Н.С. Классный час и его организация: (из опыта работы). М.: Просвещение, 1981.

ANNA EVTUSHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE SPECIFIC FEATURES OF GUIDANCE COUNSELING
IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INSTITUTION
(based on the class hour “my future profession”)**

*The urgency of conscious choice of profession for teenagers in the context of modern labor market is revealed.
The experience of conducting the career guidance class hour in the school conditions
is presented. The stages of implementation of class hour are described.*

Keywords: *career guidance, class hour, senior school students, interests, professions.*

УДК 372.857

М.О. ЕФИМОВА

(efimova.mariya.000@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ КАК ВИД АКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ*

*Изучены технологии игрового обучения по предмету биология, их виды и этапы проведения игры.
Представлен опыт проведения ролевой игры на внеклассном занятии в 5-м классе
по теме «Пищевые связи в природных сообществах».*

Ключевые слова: педагогические технологии, игровые технологии, ролевая игра,
активная деятельность школьников, внеклассное занятие.

Современные условия жизни в информационном обществе требуют от человека самоопределения, умения решать жизненно важные задачи с опорой на фундаментальные знания основ наук.

Как отмечают В.И. Богословский, Е.Н. Голубкова, И.Н. Пономарева, О.Г. Роговая, В.П. Соломин и другие учёные, овладение знаниями является ключевым конкурентным преимуществом личности и служит важной задачей обучения биологии в школе [3]. В настоящее время в практике обучения биологии накоплено большое количество педагогических технологий, среди которых – технологии проблемного, модульного, игрового, проектного, интерактивного обучения, которые, по мнению В.В. Серикова [5], являются инновационными, т. к. в процессе достижения когнитивных целей они обеспечивают создание личностно-утверждающих ситуаций, коммуникацию и самостоятельность учащихся в деятельности, способствуют формированию у школьников потребности в саморазвитии, развивают креативные и творческие способности. Каждая технология имеет свои особенности, зачастую они взаимодополняются и основная технология конкретного урока использует элементы других технологий. Наше исследование посвящено изучению особенностей технологии игрового обучения на примере проведения внеклассного занятия – классного часа

Впервые игровые формы обучения для школьников описаны в 20-х годах XX в. в трудах Дж. Дьюи и его ученика У. Килпатрика [2]. В нашей стране игровые формы обучения школьников получили развитие в 60-х гг. XX в. при обновлении содержания по ряду учебных дисциплин и, как отмечает И.Н. Пономарева особенно по биологии, появлению трудов философов (Э.Г. Юдин и др.), психологов (А.Н. Леонтьев, М.С. Коган, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогов (Г.И. Щукина, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин и др.), методистов-биологов (Н.А. Рыков, И.Д. Зверев, Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская и др.), отмечающих деятельностный характер содержания образования и развития школьников [3].

В образовательном процессе по биологии педагогические игры представляют собой особый вид активной деятельности школьников через решение проблемных задач биологического содержания, наблюдение природных объектов, постановку школьных экспериментов, при решении экологических проблем, охраны природы.

В практике обучения биологии сложились различные виды игр. Однако, все их разнообразие можно сгруппировать по наиболее существенным признакам: по области деятельности (психические, трудовые, интеллектуальные и другие), по игровой методике (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации), по предметной области (биологические, экологические, химические и др.), по характеру педагогического процесса (компьютерные, на местности и др.) [4]. В обучении биологии чаще других на уроках и внеклассных занятиях применяют обучающие, ролевые, деловые и компьютерные игры.

Независимо от вида игр в ходе подготовки и проведении игры выделяют три этапа.

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

Первый этап – подготовка к игре: включает определение темы урока или внеклассного занятия, вида игры, сценария, подбор необходимой информации, средств обучения, оформление класса рисунками, поделками, живыми растениями, подготовка заданий для самостоятельной работы учащихся, распределение ролей между участниками, определение ведущего, проведение учителем консультаций. Как правило, на подготовку к игре отводят 2–3 недели.

Второй этап – проведение игры: урок или внеклассное занятие начинается с создания проблемной ситуации, решение которой осуществляют в игре. Учитель передает инициативу ведущему и без необходимости не вмешивается в ход игры, наблюдает за ходом решения проблемной ситуации, оказывает помощь в работе по просьбе участников.

Третий этап – обсуждение и подведение итогов игры. Учитель при подведении итогов констатирует степень усвоения материалов темы, проявление и развитие творчества учеников, их самостоятельность в выполнении заданий, формирование умений делать выводы. Вместе с классом совместно обсуждают – что удалось в игре, какие испытывали трудности и над чем надо задуматься. Общий итог подводит учитель.

Наше исследование посвящено изучению особенностей проведения ролевой игры на внеклассном занятии по биологии – классном часе.

В качестве примера приведем внеклассное занятие – классный час в 5-м классе МКОУ «Средняя школа № 2 Кумылженского района» на тему «Пищевые связи в природных сообществах». Классный час был проведен с применением ролевой игры «Экологический детектив природного сообщества».

Первый этап. Подготовка к игре.

Учитель вместе с учащимися определили тему, вид игры, продумали сценарий, распределили игровые роли.

Тема внеклассного занятия: «Пищевые связи в природных сообществах».

Вид игры: ролевая игра.

Сюжетная линия: В заповеднике произошло экологическое происшествие – внезапно начали гибнуть деревья, исчезли птицы, нарушилась красота леса. В класс поступает «Тревожное письмо» от директора заповедника. Учащиеся выступают в роли юных экологов-детективов, которым предстоит расследовать причину случившегося, восстановить пищевые связи и спасти природное сообщество.

Игровые роли: Ведущий (подготовленный ученик старшеклассник) – руководит ходом игры.

Директор заповедника (учитель) – озвучивает проблему, зачитывает «Тревожное письмо».

Экспертная группа «Следователи» (3 ученика) – анализируют улики, делают выводы.

Группа «Растения» (4 ученика) – представляют продуцентов (дуб, сосна, ель, клевер).

Группа «Травоядные» (4 ученика) – представляют консументов 1 порядка (заяц, лось, олень, мышь).

Группа «Хищники» (4 ученика) – представляют консументов 2 порядка (волк, горноста́й, медведь, соболь).

Группа «Разрушители» (4 ученика) – представляют редуцентов (бактерии гниения, опята, вешенки, жук навозник).

Группа «Картографы» (3 ученика) – создают пищевую сеть на доске.

В процессе подготовки к игре учитель вместе с учениками-волонтерами подготовили следующие дидактические материалы:

- карточки с определением понятий – продуценты, консументы (1 и 2 порядков), редуценты, пищевые сети;
- схемы, иллюстрирующие примеры пищевых цепей в лесу, на лугу, в водоёме;
- раздаточный материал: карточки с названием и изображением следующих видов организмов: дуб, сосна, ель, клевер, заяц, лось, олень, мышь, волк, лиса, горноста́й, соболь, бактерии гниения, опята, вешенки, жук навозник;
- картинки-подсказки – «Улики»: повреждённая кора, пустые норы, следы животных.

Средства обучения: плакат «Пищевая цепь»; схемы луга, леса, водоёма; карточки с названием и изображением организма; «Улики» в конвертах; клубок толстых ниток; доска оформлена как «Доска расследования»; бейджики для ролей; проектор для презентации с фотографиями леса; блокнот и ручка для группы «Следователи».

Оформление класса: доска, оформленная как «Доска расследования»; на столах таблички с названиями групп; на стенах рисунки учащихся с изображением леса, его обитателей; живые растения, поставленные по классу.

Учитель провел 3 консультации в течение подготовительного периода к игре.

Первая консультация являлась обязательной, она состоялась за 3 недели до начала игры. Здесь учитель:

1. Объясняет правила игры для всех задействованных лиц в игре.
2. Следит за распределением учащихся по группам и по «организмам» с помощью жеребьёвки; выдаёт бейджики учащимся согласно их роли.
3. Объясняет индивидуальное задание для учащихся-«организмов», где они подготавливают рассказ от первого лица, т. е. его «визитку» (кто я, чем питаюсь, кто мои враги, какую пользу приношу), рисуют атрибутику, связанная с выбранным организмом.
4. Объясняет групповое задание для учащихся, попавших в группы «Следователи», которые на рисунках изображают лес и его обитателей, и «Картографы», которые знакомятся с принципами построения пищевой цепи, готовят материалы для работы у доски.
5. Выдаёт определения понятий продуценты, консументы (1 и 2 порядков), редуценты; примеры пищевых цепей в лесу, на лугу, в водоёме; понятие пищевой сети; по итогам жеребьёвки, карточки с названием и изображением организма; картинки-подсказки «Улики»: повреждённую кору, пустые гнезда, фотографии и рисунки следов животных.
6. Проводит предварительный инструктаж ведущего, который определился среди старшеклассников, по содержанию сценария.

Вторая консультация также является обязательной, которая проходит за 1 неделю до начала игры. Здесь учитель:

1. Проверяет готовность визиток, атрибутики учащихся-«организмов».
2. Проверяет готовность рисунков с изображением леса и его обитателей группы «Следователи».
3. Проверяет готовность материалов для работы у доски группы «Картографы».
4. Если необходимо, помогает группе «Картографы» с принципами построения пищевой цепи.
5. Проводит отдельно репетицию с группами и ведущим.

Итоговая консультация, которая проходит за 1–2 дня, является необязательной для всех участников игры. Учитель проверяет оформление класса.

Второй этап. Проведение игры.

Ролевая игра проходит в течение 40–45 мин. План сценария состоит из: создания проблемной ситуации (5 мин.), основной игровой деятельности (30 мин.), обсуждения и подведения итогов игры (10 мин.).

Ход игры:

1. Создание проблемной ситуации (5 мин.).

Ведущий: «Добрый день, уважаемые учащиеся! Сегодня вы почувствуете себя профессиональными экологами и побудете в заповеднике. Пожалуйста, внимание на экран!».

На экране фотографии красивого леса в заповеднике, которые затем сменяются на изображения больных деревьев и пустых нор.

Появляется директор заповедника.

Директор заповедника (учитель): «Ребята, я обращаюсь к вам за помощью! В моём заповеднике случилась беда. Перестали петь птицы, деревья стоят больные, кора объедена, звери покинули свои ме-

ста. Я нашёл странную записку (достаёт конверт с «Тревожным письмом»). Здесь написано: «Я ушёл, и всё рухнуло. Кто же я?». Помогите разгадать эту тайну и вернуть лесу жизнь!».

Ведущий: «Команды, готовы приступить к расследованию? Наша задача – выяснить, какой организм исчез из леса в заповеднике, восстановить пищевые связи и понять, почему это произошло.

2. Основная игровая деятельность (30 мин.).

Группа «Растения» (дуб, сосна, ель, клевер) выходят, покачиваясь, каждый участник проговаривает свою визитку.

Группа «Травоядные» (заяц, лось, олень, мышь) изображают своих «организмов», показывают, как едят траву, каждый участник проговаривает свою визитку.

Группа «Хищники» (волк, лиса, горностай, соболь) демонстрируют повадки своих «организмов», каждый участник проговаривает свою визитку.

Группа «Разрушители» (бактерии гниения, опята, вешенки, жук навозник) показывают, как они перерабатывают опавшие листья, каждый участник проговаривает свою визитку.

В то же время группа «Картографы» фиксируют на «Доске расследования» список всех участников пищевой цепи, группа «Следователи» – в своих блокнотах.

Ведущий: «Сколько же много было разных организмов в заповеднике! (раздаёт группам конверты с уликами). Посмотрите, что произошло с лесом в заповеднике!».

У каждой группы разные конверты с уликами: 1 конверт содержит изображение повреждённой коры деревьев и надпись «Кто это сделал?»; 2 конверт – изображение пустых нор и надпись «Кто здесь жил?»; 3 конверт – изображение большого количества заячьих, оленьих следов и надпись «Почему их так много?»; 4 конверт – записка: «Меня не стало, начался хаос».

Ведущий: «Обсудите, внутри группы, о чём говорят улики. Каждая группа выдвигает версию».

Примерные ответы учащихся групп: «Повреждённая кора деревьев говорит о том, что много зайцев, мышей, оленей, лосей», «Предположительно, в норах жили зайцы, мыши», «Большое количество заячьих и оленьих следов говорит о том, что исчез хищник, который не регулировал их численность».

В это время группа «Следователи» обобщают версии учащихся групп, записывают гипотезу: «Из леса исчез хищник (волк), из-за этого расплодились зайцы, олени, лоси, которые объели кору. Лиса, горностай и соболь не смогут справиться с крупными оленями и лосями».

Директор заповедника (учитель): «Как же здорово, что вы продемонстрировали понимание терминов «продуценты», «консументы», «редуценты», правильно построили пищевые цепи, сеть и главное, сделали вывод о важности каждого звена в природном сообществе. Благодаря вам лес в моём заповеднике спасён!».

Помимо роли директора заповедника, учитель также находился в роли наблюдателя, который, по просьбе учащихся, проводил короткие консультации по затрудняющему моменту. После чего игра продолжается.

Третий этап. Обсуждение и подведение итогов игры.

Учитель выходит к доске и подводит итоги: «Вы большие молодцы, смогли продемонстрировать понимание терминов «продуценты», «консументы», «редуценты», правильно построить пищевые цепи и сеть, сделать вывод о важности каждого звена в природном сообществе. Не могу не отметить, как вы слаженно работали в команде, анализировали информацию, делали выводы, проявляли себя с творческой стороны. Отдельная похвала для участников групп «Растения», «Травоядные», «Хищники» и «Разрушители» с яркими и реалистичными «визитками»; для участников группы «Следователи» за ваше логическое мышление; для участников группы «Картографы» за умение наглядно моделировать пищевую сеть. Как вы думаете, что у вас удалось в игре лучше всего?»

Примерные ответы учащихся: расследовать улики, представлять организмы, составлять пищевые цепи.

Учитель: «Какие трудности вы испытывали?»

Примерные ответы учащихся: сложно запомнить информацию о других организмах, сложно было представить свой «организм».

Учитель: «На основе сегодняшней игры, над чем надо задуматься?»

Примерные ответы учащихся: о том, как человек влияет на природу, что нельзя уничтожать животных, если они кажутся вредными и бесполезными на человеческий взгляд.

Учитель: «Ребята, вы сегодня не просто поиграли, а поняли главный смысл природы: всё связано во всём и со всеми. Если оборвётся хоть одна ниточка в пищевой сети, то пострадают все. Я надеюсь, вы будете настоящими защитниками природы в реальной жизни. Спасибо за игру и ваши актёрские умения! Теперь переходим к награждению».

Вручение грамот группам «Лучшие растения», «Лучшие травоядные», «Лучшие хищники», «Лучшие разрушители», «Лучшие картографы», «Лучшие следователи», «Лучший ведущий».

Ролевая игра в рамках внеклассного занятия представляет собой вид активной деятельности школьников, во время которой они познают природу, осознанно включаются в решение экологических ситуаций, сочувствуют и воспринимают ситуации как проблемы, требующие размышления и рассуждений, превращаются в активных исследователей. В 5-м классе у школьников еще очень ярко выражена игровая потребность. Ролевая игра превращает изучение биологии из пассивного запоминания в увлекательное действие. снижает тревожность и создает психологический комфорт. Игра погружает обучение в процесс общения, развивает у школьников коммуникативные навыки. Опыт, полученный в игре, им легче применить к анализу реальных природных явлений и решению практических задач.

Таким образом, ролевые игры делают изучение биологии живым и запоминающимся, развивают не только предметные знания, но и универсальные учебные действия, способствуют формированию целостного восприятия живой природы и экологической культуры.

Литература

1. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. Берлин: Гос. изд-во Р.С.Ф.С.Р., 1922.
2. Килпатрик У. Проектное обучение. Л., 1925.
3. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии. М.: Изд-во «Академия», 2012.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: моногр. Волгоград: Перемена, 1994.

MARIYA EFIMOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE TECHNOLOGIES OF PLAY-BASED LEARNING OF BIOLOGY AS THE KIND OF ACTIVE ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN

The technologies of play-based learning of Biology, their kinds and stages of game are studied. The experience of role plays at the extracurricular activities in the fifth form by the theme "The trophic connections in the natural communities" is presented.

Keywords: *pedagogical technologies, playing technologies, role play, active activities of schoolchildren, extra-curricular activities.*

УДК 372.893

И.С. КЛИМЦОВ

(iklimtsov@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ОБУЧАЮЩИХСЯ*

Рассматривается интерактивное обучение как средство реализации ФГОС. Представлена классификация методов (дискуссионные, игровые, кейс-методы) для формирования познавательных УУД на уроках истории. Раскрыт потенциал уроков истории для развития умений анализировать источники, устанавливать причинно-следственные связи и структурировать информацию. На основе эксперимента обосновано, что системное применение интерактивных технологий способствует глубокому усвоению материала и развитию критического мышления обучающихся.

Ключевые слова: интерактивное обучение; познавательные, метапредметные универсальные учебные действия; история; УУД; ФГОС.

В век цифровизации и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий перед педагогикой, как наукой, стремящейся сформировать и воспитать человека и гражданина XXI в., стоит актуальная задача – подготовить такого выпускника школы, который будет способен не просто усваивать готовые знания, но и критически мыслить, самостоятельно искать и анализировать информацию, решать комплекс задач и проблем. В рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [10] данная задача находит отражение в требовании целенаправленного формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся. Особое значение в этом процессе имеют познавательные УУД, которые составляют основу интеллектуальной и исследовательской культуры личности. Проведенный анализ ФГОС ООО [Там же] позволяет выделить следующие ключевые блоки познавательных УУД, которые в полной мере могут быть реализованы через интерактивные формы обучения. Прежде всего это логические, исследовательские и общеучебные действия, которые, по своей сути, составляют основу исторического мышления и включают умения, формируемые в процессе интерактивного взаимодействия: определение понятий, обобщение, классификация (работа с историческими терминами, группировка событий, явлений), установление причинно-следственных связей (анализ взаимосвязи исторических событий и процессов), построение логических рассуждений и выводов, а также сопоставление исторических интерпретаций и критический анализ разных точек зрения.

Именно школьные уроки истории обладают потенциалом для формирования познавательных УУД, поскольку, располагают уникальными возможностями оценки и интерпретации исторических источников, сравнения фактов, событий, явлений, анализа моделей и выявления сходств и противоречий, общих черт и параллелей во всемирно-историческом процессе. Однако, привычная и часто встречающаяся в школе традиционная система преподавания истории, сосредоточенная на монологе учителя и запоминании фактов, оказывается несостоятельной в решении актуальной проблемы. В свою очередь, на уровне законодательства, в ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регламентировано, что «при реализации образовательных программ должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя информационные технологии, технические средства, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, которые содержат электронные учебно-методические материалы» [11].

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

Интерактивное обучение, его основные особенности и характеристики были исследованы М.В. Клариным [3], В.А. Сластениным, Е.С. Полат, Дж. Морено и др. Исследования интерактивного обучения, в предметных областях «история», «обществознания» представлены работами Н.Н. Симанкиной, Ю.А. Климовой [4], А.В. Якутиной, М.В. Реймер и др.

Несмотря на огромное количество различных трактовок термина «интерактивное обучение», в настоящей работе определим его как «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [8, с. 107].

Обобщенные правила и принципы интерактивного обучения, влияющие на успех учебной деятельности, были описаны в работе М.В. Фоминой и В.В. Приходько, С.Е. Хайновского [12, 13]. Несомненно, следует помнить и об общедидактических принципах организации такого обучения: принципе доступности обучения, принципе деятельности, принципе применения полученных знаний, умений и навыков.

Безусловно, важным в рамках настоящего исследования является уточнение основных понятий, а также выявления возможных форм и методов интерактивного обучения, применяемых на уроках истории. Так, Б.М. Бим-Бад определил понятие «педагогическая технология» как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [8, с. 191].

В современной педагогической литературе можно отметить отсутствие единой точки зрения на то, как классифицировать формы и методы интерактивного обучения в аспекте формирования разных групп познавательных универсальных действий (базовые логические, исследовательские и общеучебные (работа с информацией) действия).

Е.Я. Голант определяет интерактивные методы как активные, с максимальной степенью вовлеченности обучающихся в учебную деятельность. Автор называет ««интенсивными, активно-трудовыми»» такие методы, как «мозговой штурм», «кластеры», сравнительные диаграммы, метод проектов [Цит. по: 1, с. 35].

И.В. Курышева уточняет сущность интерактивных методов «как освоение познавательного опыта учащихся в ходе взаимодействия с учителем, работы с компьютером, различными источниками информации» [6, с. 162]. Автор выделяет «игровые интерактивные методы и неигровые, которые представлены методами диалогического взаимодействия» и методы аутентичного оценивания достижений учащихся (портфолио)» [Там же, с. 163].

А.Ю. Прилепо и О.А. Голубкова, Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова разделили интерактивные методы обучения на дискуссионные, игровые, психологические методы, сделав акцент на активном вовлечении обучающихся в процесс познания и рефлексии [Цит. по: 1, с. 35].

Исходя из всего разнообразия представленных форм и методов интерактивного обучения, обобщим их, в соответствии с их потенциалом для формирования познавательных УУД.

Таблица 1

Соответствие применяемых форм и методов интерактивного обучения для формирования познавательных УУД (на уроках по истории)

УУД	Форма	Методы
Общеучебные	Дискуссионная	Учебный диалог, эвристическая (сократическая) беседа, дискуссия, метод «круглого стола», «мозговой штурм», банк идей, «обсуждение видеозаписей, включая запись собственных действий, встречи с приглашенными специалистами, коллективное моделирование производственных процессов или ситуаций и др.» [8, с. 35]
	Игровая	Дидактическая игра, творческая игра, деловые и ролевые игры
	Кооперативная	«учимся вместе», «пила», «обучение в команде»

УУД	Форма	Методы
Базовые исследовательские действия	Проектная (технологическая)	Информационные, прикладные, игровые, исследовательские проекты, кейс-метод.
Базовые логические действия		Проблемное обучение, проектное обучение.

Для проверки гипотезы исследования было разработано содержание современного урока для учеников 8-го класса по теме «От яacobинской диктатуры до режима консульства» (технологическая карта представлена в табл. 2). Урок проведен в МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 94 Тракторозаводского района Волгограда» в двух восьмых классах: 8А (контрольный, N=24) и 8Б (экспериментальный, N=26). В 8А был проведен урок в традиционной форме с использованием монолога учителя, фронтального опроса, фрагментарной работы с историческим источником. В параллельном классе, 8Б, проведен урок с системным применением интерактивных методов. Следует отметить, что по результатам академической успеваемости, предоставленным учителем истории, исходный уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся был одинаков.

Таблица 2

Технологическая карта урока истории (8Б)

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Метод/прием	Формируемые познавательные УУД
1. Вводный этап	Организует повторение через задание на панели, создает проблемную ситуацию, подводит к формулировке темы и цели. Задает проблемный вопрос («Почему на смену республике пришла власть одного?»).	Соотносят даты и события, формулируют тему, проблемный вопрос, цели урока. Выдвигают гипотезы, участвуют в подводящем диалоге.	Заполнение пропусков, карточек на интерактивной панели по пройденной ранее теме. Эвристическая беседа на основе проблемной ситуации.	Умение устанавливать причинно-следственные связи.
2. Основной	Делит класс на группы, организует анализ документа, направляет взаимную экспертизу. Предлагает критерии оценки (соответствие теме, опора на доклад).	Читают фрагмент, выдвигают идеи (причины расправ яacobинцев), оценивают идеи другой группы по критериям.	Групповая форма, метод «Банк идей» с взаимной экспертизой, с опорой на доклад М. Ролебьера «О принципах политической морали» [7].	Умение оценивать исторические факты, анализировать и обобщать данные источников.
	Делит на 4 фракции (нувориши, крестьяне, санкюлоты, яacobинцы-оппозиционеры), ставит задачу представить интересы слоя, модерирует «пленарное заседание».	В группах готовят презентацию, выступают с речью, отвечают на вопросы других фракций, аргументируют позицию.	Ролевая игра «Заседание Национального Конвента» с элементами проектной деятельности (подготовка презентации).	Умение структурировать знания (в презентации), анализировать, сравнивать, давать оценку, делать выводы.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Метод/прием	Формируемые познавательные УУД
	Дает задание структурировать материал параграфа, предлагает критерии для взаимооценки (не менее 3 мероприятий + последствия).	Создают интеллектуальную карту (мероприятия термидорианцев последствия), обмениваются работами, оценивают по критериям.	Интеллектуальная карта «Термидорианская реакция», взаимооценка по заранее выработанным критериям.	Умение работать с графической информацией. Умение устанавливать причинно-следственные связи.
	Приглашает «гостя» (второй учитель в роли Наполеона), организует диалог, после обсуждения координирует фиксацию информации на интерактивной панели.	Фиксируют ключевые даты, понятия, цитаты, задают вопросы «гостю», затем обобщают записи на панели.	Ролевая игра «Встреча с исторической личностью» с модератором учителем дискуссией.	Умение получать необходимую информацию.
3. Заключительный	Задаёт вопросы по итогам урока (опасность террора, причины падения якобинцев, определение понятий, причины перехода к консульству).	Отвечают, обобщают изученное, формулируют выводы.	Фронтальная проблемная дискуссия/направляемый опрос.	Умение получать необходимую информацию.
4. Рефлексия	Предлагает анонимную анкету с незаконченными предложениями, инициирует «Круг благодарности».	Заполняют анкеты, высказывают благодарность одноклассникам.	Анкетирование (рефлексивные вопросы) + прием «Круг благодарности».	Умение получать необходимую информацию.

Применение этих форм и методов нацелено на формирование таких УУД, как умение осознанно строить речевое высказывание, умение аргументировать свое мнение, умение устанавливать причинно-следственные связи.

Обратим внимание на то, что каждый метод и форма работы были подобраны нами с учетом специфики содержания материала, возрастных и психолого-педагогических особенностей восьмиклассников и целевой установки на формирование конкретных познавательных УУД.

Диагностика на контрольном этапе включала самооценку (анкетирование по 4-балльной шкале) и предметное тестирование. Результаты анкетирования показали, что в экспериментальной группе выше доля обучающихся, уверенно владеющих умениями структурировать знания и работать с графической информацией (32% против 18%). Тестирование подтвердило разницу: средний балл в 8Б – 4,61 (средний тестовый балл – 24,61 из 27), в 8А – 4,25 (22,58 балла). Отрицательных оценок не было, в экспериментальной группе количество «пятерок» оказалось вдвое выше.

Таким образом, интерактивное обучение доказывает свою действенность и эффективность как педагогическое средство целенаправленного формирования познавательных УУД, погружающее учеников в процессы критического анализа, реконструкции и интерпретации исторических фактов и событий. В этом отношении показательно, что использование интерактивных методов «в контексте уроков истории способствует включению в познавательный процесс даже самых пассивных учащихся. У них начинают формироваться навыки оригинального мышления, применения творческого подхода к ре-

шению проблем, развиваются навыки коммуникации» [5, с. 5]. При этом, нами были использованы не только методы и формы работы, но и средства, классифицированные в работе М.А. Киричек и А.В. Киричек [2]. Полученные результаты подтверждают гипотезу об эффективности интерактивного обучения как средства формирования познавательных УУД.

Интерактивное обучение также отвечает стратегическим задачам современного общества и образования, являясь практическим ответом на актуальные вызовы, формируя функциональную грамотность, все виды УУД, в частности, познавательные, в условиях цифровой трансформации общества. Потенциал проведенного исследования заключается в том, что его материалы могут послужить основой для дальнейшего изучения аспектов интерактивного обучения на уроках истории (в частности, геймификации образовательного процесса).

Литература

1. Водопьянова Ю.Е. Активные методы обучения подростков как одна из форм личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе (на материале естественнонаучных дисциплин): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Киричек М.А., Киричек А.В. Суть интерактивного обучения и новое видение интерактивных средств обучения // Обществознание и социальная психология. 2022. № 11-2(41). С. 432–443.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Всероссийская научная библиотека «Порталус». [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3SiJAG> (дата обращения: 29.12.2025).
4. Климова Ю.А. Роль интерактивных технологий в преподавании истории в современной школе // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 1(58). С. 201–206.
5. Ключникова Н.В., Перелыгина Д.С. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения на уроках истории в школе в рамках новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 1(61). С. 206–213. [Электронный ресурс]. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4378/ (дата обращения: 20.03.2026).
6. Курьшева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164.
7. Максимилиан Робеспьер. О принципах политической морали. Доклад в Конвенте 5 февраля 1794 г. (17 плювиоза II года республики) // Исторический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/rob-39.htm> (дата обращения: 30.08.2026).
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М.: Большая российская энциклопедия, 2009.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. // ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 30.08.2026).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.03.2026.).
12. Фомина М.В., Приходько В.В. Интерактивное обучение: общие принципы и алгоритмы // Инновации и качество высшего образования: материалы регионал. науч.-методич. конф. науч.-педагогич. работников. (г. Донецк, 26 мая 2023 г.). Донецк: Донецк. национал. ун-т экономики и торговли им. М. Туган-Барановского, 2023. С. 143–144.
13. Хайновский С.Е. Интерактивные методы обучения и их актуальность на сегодняшний день // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4-1. С. 296–304.

IVAN KLIMTSOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INTERACTIVE LEARNING AT THE LESSONS OF HISTORY AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS OF STUDENTS

The interactive learning as the means of implementation of the Federal State Educational Standard is considered. The classification of methods (discussion, playing and case-methods) for the development of cognitive universal learning skills at the lessons of History is presented. The potential of lessons of History for the development of skills to analyze the sources, to infer the cause-and-effect relationships and to structure the information is revealed. On the basis of the experiment it is substantiated that the system-based use of interactive technologies provides the deep mastering of the material and the development of critical thinking of students.

Keywords: *interactive learning; cognitive, metasubject universal learning skills; History; Federal State Educational Standard.*

УДК 372.891

А.С. КУЗНЕЦОВА
(ka9972915@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ*

Представлены содержательные характеристики и компоненты экологического воспитания школьников. Описаны диагностические методики и результаты измерения уровней экологического воспитания. На основе результатов проведенной диагностики спроектирована и реализована опытно-экспериментальная работы с обучающимися 7-го класса на уроке географии. Выявлены и обоснованы эффективные методы, приемы и формы экологического воспитания на уроках географии.

Ключевые слова: экологическое воспитание; урок географии; учебно-воспитательный процесс; методы, приемы и формы экологического воспитания; теоретические основы экологического воспитания; экологическое воспитание как системный компонент уроков географии.

Основы экологического воспитания гражданина России закладываются еще в школьном возрасте, поэтому данное направление сегодня выступает приоритетным в сфере образования. Нормативные документы образовательной политики РФ прямо указывают на необходимость экологического воспитания школьников в учебно-воспитательном процессе. Согласно Федеральному образовательному стандарту основного общего образования выдвигается ряд требований к результатам освоения образовательной программы, которые непосредственно относятся к экологическому воспитанию. Также в данном стандарте прописаны предметные результаты по географии, отражающие значимость экологического воспитания [11]. Обращаясь к распоряжению Правительства РФ от 31.08.2002 № 1225 «Об утверждении Основ государственной политики в области экологического развития РФ на период до 2030 года», отмечается, что среди основных факторов деградации природной среды России выделен: «низкий уровень экологического сознания и экологической культуры населения страны» [13]. Это положение напрямую указывает на необходимость усиления экологического воспитания в школе, поскольку без формирования экологической культуры невозможно преодолеть экологические проблемы.

Исследуя статистические данные Аналитического центра НАФИ (Национальное агентство финансовых исследований), который в марте 2023 г. провел всероссийский опрос, направленный на оценку уровня экологической грамотности и поддержание экологической инициативы, мы обнаружили необходимость включения этой темы в школьную программу. Согласно результатам исследования большинство россиян (77%) поддерживают комплексное включение обучения основам экологической грамотности в школьную программу. 6% опрошенных россиян считают, что сегодня преподаваемых экологических знаний в рамках школьной программы достаточно. При этом 92% опрошенных с высоким уровнем собственных знаний в данной области поддерживают расширение программы по экологии в школе [14].

В педагогической науке сложились теоретические предпосылки для исследования данного вопроса. Теоретико-методологические основы изучения экологического воспитания школьников в системе географического образования рассмотрены в научных исследованиях Т.А. Ананьевой, Т.Н. Мельникова, Е.В. Нехорошевой, Е.Г. Сурайкиной, Ф.Д. Теучеж, Т.К. Туова и др. [5, 9, 10].

Высоко оценивая результаты исследований, следует отметить, что в трудах ученых не были обнаружены методы, приемы и формы, способствующие эффективному воспитанию школьников на уроках географии, что и определило необходимость решения исследовательской проблемы: какие педагогические средства могут быть использованы для экологического воспитания обучающихся на уроках географии в школе.

Для решения исследовательской проблемы было выявлено понятие экологическое воспитание, которое в педагогике рассматривалось многими учеными и исследователями. Т.К. Туова, Ф.Д. Теу-

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

чеж, Т.Н. Мельникова утверждают, что экологическое воспитание – это «мировоззрение, ценности, поведение в окружающей среде, которое охватывает эмоциональную сферу учащихся» [10, с. 563]. А.В. Флеенко приводит следующее определение: «экологическое воспитание понимается как формирование у человека сознательного восприятия окружающей природной среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, разумного использования ее богатств, естественных ресурсов» [12, с. 8–9]. Е.В. Старков, характеризуя значимость экологического воспитания, рассматривает его «с позиций личностного развития ребёнка: правильно организованное, систематически осуществляемое в образовательных учреждениях под руководством людей, обладающих экологической культурой, оно оказывает интенсивное влияние на его ум, чувства, волю» [8, с. 88].

Таким образом, мы рассматриваем экологическое воспитание как целенаправленный педагогический процесс, направленный на подготовку такого человека, который не только осознает важность сохранения и укрепления уникальности окружающей среды, но и активно участвует в природоохранной деятельности.

Основная цель экологического воспитания направлена на формирование у школьников целостного взгляда на природу и место человека в ней, который в шкале ценностей ставит охрану жизни и среды обитания на первое место [8]. Исходя из содержания цели, выдвигается ряд взаимосвязанных задач:

- *образовательные*, которые направлены на формирование основ экологической культуры, системы знаний об экологических проблемах современности и путей их разрешения;
- *воспитательные*, которые направлены на формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни;
- *развивающие*, направленные на развитие практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности, развитие стремления к активной деятельности по охране окружающей среды.

В структуре экологического воспитания А.Н. Захлебный выделяет четыре взаимосвязанных компонента [2], которые характеризуют данное направление воспитания как целостный процесс:

1. познавательный – система знаний об экологии, данный компонент обеспечивает достижение образовательных задач экологического воспитания;
2. ценностный – осознанность важности сохранения природы, целостности, неповторимости и бережного отношения к ней, данный компонент обеспечивает достижение воспитательных задач экологического воспитания;
3. нормативный – овладение нормами и правилами поведения в окружающей природной среде, сформированный компонент – основа успешного экологического воспитания;
4. деятельностный – овладение видами и способами общественно полезной практической деятельности школьников, направленной на формирование экологического характера. Данный компонент обеспечивает достижение развивающих задач экологического воспитания.

На основе вышеуказанных компонентов, мы будем исследовать уровни экологических знаний, экологического сознания и экологической деятельности, которые являются ключевыми характеристиками компонентов экологического воспитания

Практически все учебные предметы (биология, химия, обществознание, география) косвенно или на прямую касаются изучению экологии, но первым по значимости и количеству времени, которое уделяется острым природным вопросам, становится предмет география. Эта наука собирает в себе основные знания из других предметов о мире [6, с. 23]. География выполняет важную роль в формировании экологического воспитания у школьников. По мнению И.С. Зуевой, Е.С. Степановой, «география интегрирует естественнонаучные и социально-экономические знания, помогая учащимся понять сложные взаимосвязи в природных сообществах и осознать своё место в окружающей среде. Изучая географию, учащиеся получают глубокое понимание законов природы, включая круговорот веществ, поток энергии и взаимодействие различных экосистем. Они узнают о влиянии человеческой деятельности на окружающую среду, а также о важности устойчивого развития. Помимо научных знаний, география также воспитывает социальную ответственность» [4, с. 1].

Для того чтобы выявить исходный уровень экологических знаний, экологического сознания и экологической деятельности, которые являются компонентами экологического воспитания была проведена диагностика по методике Е.В. Асафовой «Экологическая культура учащихся» (1–7 – экологическая образованность, 8–14 – экологическая сознательность, 15–20 – экологическая деятельность) для обучающихся 7-х классов МОУ «Средняя школа № 100 Кировского района города Волгограда» [1].

Для систематизации ответов была разработана онлайн-анкета, в которой респондентам предлагалось ответить на 19 вопросов, выбирая лишь один наиболее подходящий на их взгляд вариант ответа. Общее количество участников диагностики – 25 обучающихся 7-х классов.

За каждый ответ респондент получает определенное количество баллов, которые определяются ключом, далее баллы суммируются и интерпретируются. На основе общей суммы набранных баллов определяется уровень развития экологического воспитания личности. Интерпретация и ранжирование результатов осуществляется по следующей градации: 1–7 вопросы направлены на определение уровня экологической образованности (0–13 баллов – низкий уровень; 14–24 балла – средний уровень; 25–35 баллов – высокий уровень); 8–13 вопросы направлены на определение уровня экологической сознательности (0–13 баллов – низкий уровень, 14–24 балла – средний уровень; 25–35 баллов – высокий уровень); 14–19 вопросы направлены на определение заинтересованности в экологической деятельности у школьников (0–11 баллов – низкий уровень, 12–20 баллов – средний уровень, 21–30 баллов – высокий уровень).

По результатам проведенной диагностики были получены следующие результаты (см. табл. 1):

Таблица 1

**Уровни экологических знаний, сознания и деятельности
учащихся 7-го класса МОУ «Средняя школа № 100 Кировского района Волгограда»**

№ п/п	Характеристики компонентов экологического воспитания	% соотношение, кол-во учащихся
1	Экологические знания	низкий – 24%, 6 учащихся средний – 68%, 17 учащихся высокий – 8%, 2 учащихся
2	Экологическое сознание	низкий – 20%, 5 учащихся средний – 60%, 15 учащихся высокий – 20%, 5 учащихся
3	Экологическая деятельность	низкий – 16%, 4 учащихся средний – 72%, 18 учащихся высокий – 12%, 3 учащихся

Комбинации уровней позволяет определить уровни экологического воспитания учащихся 7-х классов.

Таблица 2

**Уровни экологического воспитания учащихся 7-го класса
МОУ «Средняя школа № 100 Кировского района Волгограда»**

№ п/п	Уровень экологического воспитания	7-е классы (25 человек)
	Низкий уровень	7 человек (28%)
	Средний уровень	16 человек (64%)
	Высокий уровень	2 человека (8%)

Уровни экологических знаний



Уровни экологической деятельности



Уровни экологического сознания



Уровни экологического воспитания



Рис. Результаты диагностики определения уровня экологических знаний, сознания, деятельности и экологического воспитания у обучающихся 7-х классов

Согласно полученным данным (см. табл. 2 на с. 42), у 64% респондентов МОУ «Средняя школа № 100 Кировского района Волгограда» отмечается средний уровень экологического воспитания, и лишь 8% учащихся имеют глубокие знания в области экологии, которые они активно применяют на практике (рис.).

У 28% школьников наблюдается низкий показатель уровня экологического воспитания, а это значит, что учащиеся мало осведомлены в вопросах экологии, у них наблюдается отсутствие заинтересованности в данной теме и важность сохранения уникальности природы.

Исходя из полученных результатов диагностики, было принято решение провести опытно-экспериментальную работу с обучающимися 7-го класса МОУ «Средняя школа № 100 Кировского района Волгограда» на уроке географии.

Для этого на уроке географии по теме «Географическая оболочка» мы провели соревнования по решению экологических кейсов с последующим обсуждением. Данное мероприятие было проведено в рамках проведения учебной практики по получению первичных навыков научно-исследовательской работы. Школьники вспомнили не только понятие «географическая оболочка».

ка», рассмотрели ее основные компоненты и свойства, но и через решения кейсов выявили ее роль в экологии.

Школьники были поделены на 2 группы. Каждой команде был дан кейс, где учащиеся должны были выявить и обосновать, какие компоненты географической оболочки (атмосфера, гидросфера, литосфера или биосфера) пострадали, что этому способствовало и какие пути решения можно применить. Такой вид деятельности способствовал формированию экологических знаний, умений и навыков в структуре экологического воспитания школьников. После решения кейсов, результаты которых мы оценивали вместе с учителем географии, мы предложили обучающимся 7-го класса ответить на следующие вопросы:

1. Что будет, если прольется нефть в реку или в море?
2. Что будет, если вырубить в лес?
3. Что будет, если уничтожить хищных птиц?
4. Что будет, если осушить водоем?

Исходя из ответов школьников, выяснилось, что учащиеся понимают важность сохранения природы, видят проблемные ситуации и могут найти пути их решения.

Таким образом, школьники изучили не только тему урока по географии, но и смогли расширить свои экологические знания, умения и навыки при решении проблемных ситуаций.

Для эффективности экологического воспитания на уроках географии мы предлагаем руководствоваться следующими педагогическими правилами и приемами:

- при изучении любой темы рассматривать вопрос: «А как это влияет на окружающую среду и здоровье человека?» (например, «при изучении материков следует отметить своеобразие природы материка, рассмотреть изменение природы в результате хозяйственной деятельности человека, охарактеризовать имеющиеся заповедники и национальные парки, отметить территории с неблагоприятной экологической ситуацией, объяснить причину этого») [3, с. 61];

- в начале урока ввести ежедневную рубрику «Минутка «Эко-факт», где обмениваться интересной и важной информацией об экологии родного края, страны, планеты;

- во время проведения недели географии уделять внимание экологическим проектам и деятельности (например, организовать сбор батареек, макулатуры, пластиковых бутылок или же организовать субботник);

- проводить экскурсии, которые наглядно могут показать взаимосвязь природных условий, хозяйственной деятельности человека и состояние окружающей среды (например, при изучении темы: «Реки моего родного края», можно организовать экскурсию в пойму реки или к озеру и наглядно увидеть и проанализировать экологическое состояние водного объекта, выявить источники загрязнения воды и прибрежной растительности);

- предлагать школьникам выполнять творческие задания: рисовать плакаты, стенгазеты, рисунки экологической направленности, решать кроссворды, что повысит уровень заинтересованности в данной теме;

- пробовать анализировать и решать экологические кейсы и ситуации, которые повысят уровень экологических знаний у школьников и формировать собственное мнение для решения проблем;

- участие в олимпиадах и мозговых штурмах по повышению уровня экологических знаний, умений и навыков;

- проводить на уроках географии различные викторины, конкурсы, направленные на повышения уровня экологического воспитания (например, конкурс «Будущее планеты», «Сохраним леса» и др.)

- уделять особое внимание экологической ситуации родного края (например, через проведение фотопрокта «Красота родного края», где учащиеся увидят уникальность природы

родного города и смогут проанализировать, что нужно сделать, чтобы сохранить неповторимость природы)

– проведение урока-конференция, где учащиеся смогут разработать свои экологические проекты (например, по теме «Экологическая ситуация в России» в 8-м классе) или урок – круглый стол, где в форме дискуссии обсудить экологические проблемы и их пути решения.

Таким образом, полученные результаты о методах, приемах и формах экологического воспитания школьников представляют практическую ценность для будущих педагогов-практикантов, для учителей-предметников, для педагогов дополнительного образования, классных руководителей в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса на уроках географии, что позволяет повысить уровень экологической воспитания учащихся.

Итак, результаты исследования показали, что география как учебный предмет имеет важное значение в формировании экологического воспитания у школьников. Так, на уроках географии при изучении отдельных разделов, например, «Атмосфера», «Гидросфера», «География России» и др., необходимо уделять внимание рассмотрению некоторых тем из этих разделов с экологической точки зрения для повышения знаний в данной области. Результаты анкетирования показали, что уровень сформированности экологического воспитания у школьников остается средним показателем. Для того чтобы его повысить, учителям следует на уроках уделять особое внимание рассмотрению вопросов в области экологии, осуществлять проектную деятельность учащихся, участвовать вместе со школьниками в конкурсах и конференциях и проводить диагностику, чтобы отслеживать уровень прогресса экологического воспитания у учащихся школы.

Литература

1. Асафова Е.В. Экологическая культура учащихся: диагностическая методика. М., 2008.
2. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1985.
3. Золотова О.А., Колесова М.Л., Коробейникова Л.А. [и др.] Вопросы экологии на уроках географии. Вологда: Изд-во центр ВИРО, 2005.
4. Зуева И.С., Степанова Е.С. Формирование экологической культуры учащихся при изучении географии // Профессиональная ориентация. 2025. № 4-2. С. 51–55.
5. Нехорошева Е.В. Экологическое образование школьников как процесс: из опыта работы // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: юбилейный сб. науч. ст. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2020. С. 177–180.
6. Оказова З.П. Теоретические подходы к экологическому воспитанию и формированию экологической культуры // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 4. С. 23–27.
7. Соловьева Д.Ю. Диагностика экологической культуры учащихся: что планировать в Год экологии // Справочник заместителя директора школы. 2017. № 11. С. 30–42.
8. Старков Е.В. Экологическое воспитание школьников на уроках географии // Современные проблемы географии: межвуз. сб. науч. тр. Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. ун-та им. В.Н. Татищева, 2022. Вып. 7. С. 88–91.
9. Сурайкина Е.Г., Ананьева Т.А. Формирование экологической культуры школьников в процессе обучения географии в средней школе // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2016. № 2(36). С. 28–32.
10. Туова Т.К., Теучеж Ф.Д., Мельникова Т.Н. Теоретические основы экологического воспитания и обучения в системе географического образования // Биосфера и человек: материалы междунар. науч. конф. (г. Майкоп, 24–25 окт. 2019 г.). Майкоп: ООО «Электронные издательские технологии», 2019. С. 562–564.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) // Образовательная информационная система «ФГОС». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 30.03.2026).
12. Флещенко А.В. Реализация принципов эколого-географического образования в школе: автореф. дисс. ... канд. географ. наук. Томск, 2010.
13. Экологической доктрины Российской Федерации: распоряжение от 31.08.2002 № 1225-р. Российская Федерация // Министерство иностранных дел Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1688732/ (дата обращения: 30.03.2026).
14. 77% россиян выступают за обучение экологической грамотности в школе // Аналитический центр НАФИ. [Электронный ресурс]. URL: <https://nafi.ru/polls/77-rossiyan-vystupayut-za-obuchenie-ekologicheskoy-gramotnosti-v-shkole/> (дата обращения: 30.03.2026).

ANASTASIYA KUZNETSOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF GEOGRAPHY

The compositional characteristics and the components of ecological education of schoolchildren are presented. There are described the diagnostic methods and results of measuring the levels of ecological education. On the basis of the results of the conducted diagnostics the pilot and experimental work with the schoolstudents of the 7th form at the lesson of Geography is designed and implemented. The efficient methods, techniques and forms of ecological education at the lessons of Geography are discovered and substantiated.

Keywords: *ecological education; Geography lesson; teaching and educational process; methods, techniques and forms of ecological education; theoretical basis of ecological education; ecological education as the system-based component of Geography lessons.*

УДК 372.893

М.Н. МАТРЕННИКОВА
(matrennikovat@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА РАБОТ ЖИВОПИСЦЕВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ В 9-М КЛАССЕ*

Рассмотрена роль исторических полотен второй половины XIX в. как наглядных средств обучения истории, способствующих формированию личностных результатов обучения у школьников, а также представлены методические материалы для работы с конкретными историческими картинами.

Ключевые слова: методика обучения истории, средства наглядности, историческая живопись, воспитательный потенциал, личностные результаты обучения.

Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории является актуальной темой для исследований. Данная тема нашла свое отражение во многих работах и советских, и современных методистов, среди которых стоит выделить А.А. Вагина, В.М. Васильеву, К.К. Гиляровскую, А.Т. Джайлообаеву и др. [2, 3, 7; 4, 5, 11]. Кроме того, историческое направление живописи упоминается в современных учебниках по российской истории, что позволяет говорить о необходимости методического осмысления использования полотен второй половины XIX в. как визуальных источников в изучении школьного курса истории [9, с. 213].

Несомненно, культура является важной составляющей жизни общества. В первую очередь, в данном вопросе необходимо отметить, что изучение культуры и явлений, непосредственно с ней связанных, необходимо для более целостного понимания развития исторического процесса. Безусловно, история и культура тесно взаимосвязаны – так, под влиянием тех или иных исторических событий и процессов складываются определенные культурные тенденции и явления. Можно привести такой пример из отечественной истории – после крещения Руси Владимиром Святым в государстве начали появляться первые храмовые сооружения, которые впоследствии стали культурными и образовательными центрами. В них было положено начало письменности, а также создавались фрески и иконы – известные нам и ныне памятники материальной культуры. Понимание этого взаимовлияния в рамках изучения истории позволяет глубже анализировать историческую действительность.

Необходимо отметить, что без включения культурного аспекта в программу изучения истории нельзя представить целостную картину исторической эпохи. Это связано с тем, что изучаемые в контексте культуры материальные объекты более прочно воспринимаются учениками, т. к. в процессе обучения можно представить наглядный образ изучаемого культурного памятника, в отличие от других явлений, входящих в курс истории. Однако вопросы культуры часто остаются учащимся для самостоятельного освоения. Это порой приводит к тому, что школьники усваивают лишь незначительную часть необходимого материала, а то и вовсе его пропускают. В подобной ситуации теоретический уровень освоения вопросов культуры остается незатронутым [5].

В контексте данного вопроса также стоит упомянуть, что часто изучение курса истории, в частности особенностей культуры, напрямую связывают с формированием гармонично развитой личности, испытывающей уважение не только к отечественному, но и к общемировому культурному наследию [Там же]. Изучая российскую и мировую культуру, у учащегося должно сложиться представление о многообразии и разнообразии традиций и ценностей различных народов и государств, что способствует формированию способности к межкультурному диалогу. В том числе изучение культурных особенностей в контексте исторического развития общества помогает осознать школьникам важность традиций и ценностей, соответственно, может способствовать и их сохранению, и развитию в настоящем и впоследствии в будущем. Следовательно, в таком случае мы можем говорить о складывании

* Работа выполнена под руководством Ковешниковой О.Т., кандидата педагогических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

вании культуро-ориентированного общества [12]. Данный подход нашел отражение и в нормативных документах.

В частности, в Федеральной рабочей программе основного общего образования (ФРП ООО) в отдельный личностный результат вынесена сфера эстетического воспитания. Данный пункт гласит следующее: «представление о культурном многообразии своей страны и мира; осознание важности культуры как воплощение ценностей общества и средства коммуникации; понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества; уважение к культуре своего и других народов» [15]. Перечисленные положения подтверждают необходимость и важность изучения вопросов культуры в рамках школьного курса истории, в частности, закрепляя их ценность для развития государства.

Актуальность также состоит, в том числе не только в изучении вопросов культуры, как одной из сфер жизни общества в курсе истории, но и в том, что существует определенная необходимость внедрения современных реалий в учебно-воспитательный процесс школьного образования. В столь быстро развивающемся мире, где основным каналом распространения становится аудиовизуальный, а механизмом его восприятия – видение, воздействующее в основном на эмоциональную составляющую человека, возникает потребность в использовании нового подхода к средствам обучения в вопросах культуры – т.н. визуальным источникам [8].

Недостаточным является только перечисление культурных памятников – необходимо интегрировать их в контекст изучаемой эпохи, что в своих работах отмечает и А.А. Вагин. Он пишет о том, что изначально необходимо выяснить исторические условия развития той или иной культуры, что следует из ранее изученного на уроках материала. Зачастую данная характеристика содержится и в учебниках, однако, по мнению А.А. Вагина, это не снимает обязанность с учителя ее обозначить – для этого автор предлагает сочетать изложение учителя с беседой, посредством которой должна и происходить актуализация необходимых знаний учащихся «об исторических условиях и событиях, определивших характер развития культуры» [2, с. 241]. Подобный подход позволяет изучать культурные явления без отрыва от основного курса, когда учащиеся не могут связать их с другими историческими фактами. Таким образом реализуется понимание взаимосвязи истории и культуры, о чем в рамках нашей работы упоминалось ранее.

Как отмечает А.Т. Степанищев, в школьной практике наиболее часто используются такие средства наглядности, как картины и портреты, схемы и пр. [13, с. 256]. В рамках исследования нас, в первую очередь, интересуют картины в связи с тем, что памятники изобразительного искусства являются неотъемлемым аспектом культуры, изучающимся в школьном курсе истории. Данные средства, по мнению методиста, представляют наибольшую ценность для формирования образности у учащихся [13]. Автор разделяет картины и репродукции на «картины, содержание которых носило судьбоносный для Отечества характер» – к ним можно отнести «Петр I» В.А. Серова, «Военный совет в Филях» А.Д. Кившенко и др., а также на «картины, изображения на которых носят эпизодический для истории характер» – это, к примеру, «Заморские гости» Н.К. Рериха [Там же, с. 266–268]. Эта классификация хоть и имеет довольно специфический характер, однако может быть использована при подготовке уроков истории для отбора визуальных источников.

Однако необходимо отметить, для исследования были выбраны конкретные временные рамки – вторая половина XIX в., когда происходит зарождение и расцвет исторической живописи в России. Не которыми исследователями считается, что Виктор Михайлович – основоположник данного направления живописи в Российском государстве [1, 14]. Именно в этот период художник начинает работать в данной тематике и впервые представляет публике свою работу, в основу сюжета которой положено историческое событие – «После побоища Игоря Святославовича с половцами» (рис. 1 на с. 49) [10]. Вполне логично, что историческим событием стал поход Игоря Новгород-Северского против половцев, который состоялся в 1185 г. и лег в основу знаменитого памятника древнерусской литературы – «Слово о полку Игореве». По словам А.М. Васнецова, художник любил перечитывать и даже декларировать вслух данное произведение, которое спустя годы воплотил в своей картине [6].



Рис. 1. В.М. Васнецов «После побоища Игоря Святославовича с половцами» (1880, ГТГ, Москва)

Безусловно, художественное полотно В.М. Васнецова «После побоища» обладает педагогическим потенциалом, который можно реализовать не только в рамках уроков, непосредственно связанных с вопросами культуры, но и в темах, затрагивающих взаимоотношения с кочевыми племенами, в частности с половцами. Как ранее было изложено мнение А.А. Вагина о необходимости ведения беседы с учениками при обсуждении памятников культуры, для этого предлагаем систему вопросов к упомянутой выше работе В.М. Васнецова:

1. Какие чувства у вас вызывает эта картина? Опишите несколько ключевых элементов композиции, которые формируют такое ваше восприятие. Как В.М. Васнецов через художественные средства передает трагизм данного события?

2. На картине изображены и русские, и половецкие воины. Как В.М. Васнецов отображает их равенство перед смертью? Какие общечеловеческие ценности выходят на первый план в этом сюжете? Как это соотносится с современными представлениями о войне и мире?

3. Почему В.М. Васнецов выбрал для своего полотна не момент битвы, а ее последствия? Каким образом такой художественный прием меняет акцент с «героизма сражения» на «цену победы»? Приведите несколько примеров из истории, где подобная переоценка событий произошла со временем.

Еще одной подобной работой В.М. Васнецова являются его «Богатыри» (рис. 2). Из письма критику В.В. Стасову, написанному самим художником, известна первоначальная задумка или описание полотна: «Богатыри Добрыня, Илья и Алешка Попович на богатырском выезде – примечают в поле, нет ли где врага, не обижают ли где кого?» – фраза как нельзя лучше дает понимание значения полотна. В.М. Васнецов пытался отобразить как бы собирательный образ добрых молодцов, витязей, вышедших из русских былин, чтобы встать на защиту своей родины [16, с. 403].



Рис. 2. В.М. Васнецов «Богатыри» (1881–1898, ГТГ, Москва)

К этому полотну также предложен перечень вопросов, способствующих раскрытию его воспитательного потенциала как визуального источника:

1. Обратите внимание на позы, выражения лиц и доспехи богатырей. Как через эти детали художник передает идею защиты родной земли? Как вы думаете, какие качества олицетворяет каждый из трех героев картины? Соотнесите их с традиционными представлениями о русском воинском идеале.

2. Картина создана в конце XIX в., когда Российская империя переживала период модернизации. Как вы думаете, почему именно тогда возник интерес к образам богатырей? Какие идеи В.М. Васнецов стремился актуализировать для современников? Как эти ценности соотносятся с вызовами нашего времени?

3. Почему образы богатырей остаются актуальными в современном искусстве? Приведите примеры использования этих образов в современной культуре. Как трансформируется их значение в зависимости от времени и контекста? Как вы считаете, какие уроки и ценности можно извлечь из былинных сюжетов для решения современных проблем?

Таким образом, можно посредством работы с одним художественным памятником затронуть не только сферу эстетического воспитания, но и другие личностные результаты: патриотическое, гражданское, духовно-нравственное воспитание, формирование ценностного отношения к жизни и здоровью, что подтверждает высокий воспитательный потенциал визуальных источников.

Вслед за В.М. Васнецовым в историческом жанре стали себя пробовать многие художники той эпохи: И.Е. Репин, В.И. Суриков, М.А. Врубель, А.М. Васнецов, В.А. Серов и др. Изучение педагогического потенциала полотен перечисленных художников представляется актуальной темой исследований в рамках и исторической науки, и методики преподавания истории. Кроме того, методы работы с визуальными источниками не исчерпываются исключительно ведением аналитической беседы между педагогом и учащимися: необходимо упомянуть значимость интеграции цифровых технологий в процесс обучения истории, которые позволяют расширить диапазон используемых методических приемов. Например, можно выделить следующие: моделирование ситуаций на основе исторических полотен, работа с их фрагментами, создание цифровых портфолио художников, виртуальные экскурсии и многие другие приемы.

Таким образом, подводя итог, можно сказать следующее. Рассмотренный материал подтверждает педагогическую ценность исторических картин второй половины XIX в. Взаимосвязь истории и культуры выступает обязательным условием глубокого понимания прошлого: культурные явления не существуют изолированно – они рождаются из исторических процессов и, в свою очередь, также формируют историческую память народа, что способствует развитию общества, способного сохранять прошлое своей страны.

Литература

1. Бенуа А.Н. История русской живописи в XIX веке / сост., вступ. ст. и коммент. В.М. Володарского. М.: Республика, 1995.
2. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972.
3. Васильева В.М. Изучение вопросов культуры XI–XVIII веков на уроках истории СССР: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1989.
4. Гиляровская К.К., Гудакова Т.С. Изучение культурологических аспектов на уроках истории // Электрон. науч. журнал для обучающихся города Москвы «Наука в мегаполисе». 2024. № 7(63). [Электронный ресурс]. URL: <https://elck.ru/3FHeGW> (дата обращения: 25.10.2025).
5. Джайлобаева А.Т., Камардина Н.В. Актуальность изучения вопросов культуры в курсе истории России в старшей школе (из опыта работы) // Вестник Краунц. Гуманитарные науки. 2017. № 1(29). С. 91–94.
6. Евстратова Е.Н. Виктор Васнецов. М.: Терра-Кн. клуб, 2004.
7. Косова Г.Р. Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории СССР: 7–10-е кл. М.: Просвещение, 1987.
8. Мазур Л.Н. Визуализация истории: новый поворот в развитии исторического познания // Quaestio Rossica. 2015. № 3. С. 161–178.
9. Мединский В.Р., Торкунов А.В. История. История России, 1825–1914 гг.: 9-й класс. М.: Просвещение, 2025.
10. Моргунов Н.С., Моргунова-Рудницкая Н.Д. Виктор Михайлович Васнецов: Жизнь и творчество. 1848–1926. М.: Искусство, 1962.
11. Разбегаева Л.П., Самоходкина Т.В. Значение вопросов культуры в обучении истории как актуальная педагогическая проблема // Нижегородское образование. 2015. № 2. С. 23–27.

12. Сафонова Е.В. Концептуальные основы школьного культурологического образования // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1(2). С. 107–112.
13. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1.
14. Успенский А.И. Виктор Михайлович Васнецов. М.: Университетская типография, 1906.
15. Федеральная рабочая программа основного общего образования «История» для 5–9 классов образовательных организаций на 2025–2026 учебный год (утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 9 октября 2024 года № 704). [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3Q7NUt> (дата обращения: 25.10.2025).
16. Ярославцева Н.А. Виктор Михайлович Васнецов: Письма. Дневники. Воспоминания. Суждения современников / сост., вступ. ст. и примеч. Н.А. Ярославцевой. М.: Искусство, 1987.

MARIYA MATRENNIKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE USE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF WORK OF THE PAINTERS
OF THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY IN TEACHING
HISTORY IN THE 9TH FORM**

The role of historical paintings of the second half of the XIXth century as the visual means of teaching History, supporting the development of personal educational outcomes of schoolchildren, is considered. The methodological materials for the work with the concrete historical paintings are presented.

Keywords: *teaching methods of History, visual aids, history painting, educational potential, personal educational outcomes.*

УДК 372.857

Ю.А. ПОПОВА
(YASnezhko@tepfi.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО БИОЛОГИИ КАК ВАЖНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ*

Представлены особенности организации деятельности учащихся при проведении внеклассной работы по биологии. Организация внеклассной деятельности повышает качество образовательных достижений, развивает навыки сотрудничества и критического мышления. Обосновывается роль внеурочных форм занятий, формирования у школьников исследовательских умений, практических навыков, поскольку они дополняют школьную программу, способствуя формированию интереса к изучению предмета биологии.

Ключевые слова: *биология, внеклассная работа, деятельность, занятие, проект, учащиеся.*

Внеклассная работа по биологии является формой организации познавательной и практико-ориентированной деятельности учащихся, направленной на расширение учебного содержания, формирование научного мировоззрения и развитие учебно-практических компетенций. В отличие от урочной работы, внеклассным мероприятиям характерна свобода в выборе тем, методов, форм деятельности. Такие условия благоприятны для реализации творческого потенциала учащихся, формирования устойчивой мотивации к изучению естественных наук и освоения исследовательских навыков в области биологии.

Д.В. Григорьев дает следующее понятие: «Внеурочная деятельность включает все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно решение проблем не только их воспитания, но также и социализации» [2, с. 7].

Н.М. Верзилин и В.М. Корсунская определяют внеурочную работу, как «форму разнообразной организации работы обучающихся вне урока под управлением учителя для побуждения и выражение их познавательных процессов и творческой самостоятельной деятельности в пополнение школьного биологического курса» [3, с. 18].

Значимость внеклассной работы по биологии определяется её возможностью обеспечить системную связь теоретических знаний с практикой наблюдений экспериментов и экологических действий. Посредством лабораторных кружков, исследовательских проектов, экскурсий в музеи и ботанические сады, участие в олимпиадах и исследовательских конференциях школьники получают возможность дополнительного обучения. Такой опыт способствует развитию таких умений, как наблюдательных навыков, экспериментальной техники, умения представлять результаты и выводы.

Н.И. Верзилин и В.М. Корсунская, а также И.Н. Пономарева выделяют 3 формы внеурочной работы:

1. Индивидуальные занятия;
2. Групповые занятия;
3. Массовые занятия [1, с. 9].

Среди групповых занятий распространенными являются кружки. Кружковые занятия характеризуются регулярностью, продолжительностью сроков и конкретным профилем работы. Содержание кружков определяется спецификой школьного курса биологии. На кружках направленных на изучение растений, широкое распространение имеют наблюдение, изучение условий выращивания комнатных растений, их размножение, овладение навыками ухода за растениями, чтение занимательных книг, выпуск буклетов, изготовление плакатов и т. д. [4, с. 202].

Для реализации внеклассной работы необходим специальный подход с учетом планирования деятельности. При этом должны учитывать возрастные особенности и уровень подготовки учащихся, не-

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

прерывность во времени и усложнение заданий по исследовательским темам. В процессе внеклассной работы целесообразно методически сочетать разные формы работы. Учащимся стоит предлагать индивидуальные задания, работу в малых группах, коллективные проекты и массовые акции (например, дни наблюдений, экологические субботники). Чередование практики и рефлексии, когда учащиеся выполняют наблюдения, обсуждают, интерпретируют результаты и формулируют выводы, повышает результативность усвоения материала и перспективность приобретённых компетенций.

В организации внеклассной деятельности значимыми являются проектный и исследовательский подходы. Проекты могут быть краткосрочными или продолжительными и охватывать несколько тем. Например, изучение биоразнообразия школьной территории, микробиологических исследований, моделирование экосистем, анализ местных экологических проблем.

Учащиеся представляют, например, создание школьного альманаха, обустройство цветников, акции по сбору материала для музеев природы, что является результатом проектной деятельности и развивает у учащихся целостное научное мышление.

Внеклассная работа по биологии должна учитывать междисциплинарный характер биологических знаний и связь с экологическим воспитанием. Включение элементов географии, химии, математики, информатики и социальной науки способствует формированию интегративного подхода у школьников. Применение статистических методов и баз данных при обработке полевых наблюдений улучшает дисциплинарную грамотность, способствует осознанию роли количественного анализа в естественных науках. Применение информационно-коммуникационных технологий (цифровые микроскопы, мобильные приложения для распознавания видов, онлайн-платформы для совместной работы) расширяет доступ к ресурсам, облегчает организацию коллективных исследований.

На каждом внеурочном занятии, должна быть поставлена цель по созданию определенного продукта. Им может выступать презентация, стенгазета, проект, практическая работа (которая априори подразумевает приобретение учащимися новых знаний и умений), подготовленное мероприятие (для одноклассников, младших классов, школы и т. д.) [5, с. 65].

Одним из направлений внеклассной деятельности по биологии является экологическое просвещение и воспитание экологической культуры. Через участие в акциях по сохранению местной флоры и фауны, организации школьных «зелёных уголков», создании тематических выставок и бесед по рациональному использованию природных ресурсов учащиеся приобретают практический опыт участия в общественно значимых инициативах. Такие мероприятия способствуют развитию ценностного отношения к природе, формированию норм экологически ответственного поведения, навыков социального взаимодействия.

Особое внимание следует уделять возрастной адаптации форм и содержания внеклассной работы. Значимо применение игр, наблюдений, экспериментальных опытов, формирование предметных представлений. Для учащихся целесообразным является проведение лабораторных работ, исследовательских кружков, полевых экспедиций, решение научно-исследовательских задач, участие в профильных олимпиадах, написание научно-исследовательских работ и публикаций. Для учащихся внеклассная работа становится тренировочной площадкой для профессионального самоопределения в сфере биологии и медицины.

Оценка результатов внеклассной деятельности требует комплексного подхода и должна учитывать итоговые знания, процесс приобретения компетенций, включая умение работать в команде, планирование, применение методов исследования, интерпретирования данных.

Роль педагога в организации внеклассной работы по биологии значима. Помимо профессиональных знаний по предмету, учитель должен обладать навыками методического сопровождения проектов, уметь мотивировать учащихся, создавать условия для их самостоятельной работы, обеспечивать безопасные условия для проведения полевых и лабораторных исследований. Педагог также выполняет функцию координатора взаимодействия с внешними партнёрами: научными учреждениями, ботаничес-

кими садами, экологическими организациями, музеями природы, что расширяет возможности учеников, повышает качество образовательного процесса.

Существуют и объективные трудности внедрения внеклассной работы. К ним относятся такие как ограниченность времени, материально-технических ресурсов, административные барьеры, недостаточная подготовленность педагогов к проведению научно-исследовательской деятельности. Данные проблемы частично решаются через привлечение внешних экспертов, использование доступных цифровых ресурсов, обмен опытом между школами и создание сетевых проектов.

Значимым направлением является подготовка педагогов через курсы повышения квалификации, где практические навыки организации полевых работ, методики проектной деятельности и современные цифровые инструменты интегрируются в профессиональную компетентность учителя.

Делая вывод, отметим, что внеклассная работа по биологии представляет собой многофункциональную образовательную практику, способствующую формированию научной компетентности, исследовательских умений и экологической культуры учащихся. Её эффективность определяется системностью планирования, разнообразием форм и методов, междисциплинарной интеграцией, ориентированностью на реальную практику и вовлеченностью учащихся.

Литература

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1983.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2010.
3. Губанова Е.Ю. Формы организации внеурочной работы по биологии // Забайкальский государственный университет. 2021. № 10. С. 26–28.
4. Пономарева И.Н., Соломин В.М., Сидельникова Г.Д. Общая методика обучения биологии. М.: Академия, 2008.
5. Сорокина Е.А. Об организации внеурочных занятий по биологии в рамках деятельностного подхода // Ресурс успеха: методический альманах. 2023. № 4(24). С. 64–66.

YULIYA POPOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXTRA-CURRICULAR WORK OF BIOLOGY AS THE IMPORTANT FORM OF ORGANIZATION OF STUDENTS ACTIVITY

The peculiarities of organization of students' activity in the process of extracurricular work of Biology are presented. The organization of extracurricular activity increases the quality of educational achievements and develops the skills of collaboration and critical way of thinking. The role of extracurricular forms of classes, the development of schoolchildren's exploratory skills and the practical skills is substantiated because they complete the school program, supporting the development of interest to studying Biology.

Keywords: *Biology, extra-curricular work, activity, class, project, students.*

УДК 372.8

Г.С. СКАЧКОВА

(skachkovagalina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ОСВОЕНИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ*

Рассматривается проблема изучения пейзажной лирики с позиций обоснования эффективности межпредметной интеграции. Актуальность исследования обусловлена значимостью пейзажной лирики для духовно-нравственного, эстетического развития младших школьников и преодоления трудностей восприятия ими поэтических текстов.

Межпредметная интеграция рассматривается как педагогический инструмент, способствующий формированию целостной картины мира и углублённому осмыслению лирики. Раскрываются возможности интеграции литературного чтения с изобразительным искусством, музыкой, с дисциплинами «Окружающий мир», «Русский язык». Делается вывод, что интеграция позволяет преодолеть абстрактность поэтического текста и активизировать различные каналы восприятия поэзии младшими школьниками.

Ключевые слова: *межпредметная интеграция, пейзажная лирика, начальная школа, абстрактность поэтического текста, восприятие, духовно-нравственное развитие, эмоциональный отклик.*

Изучение пейзажной лирики в начальной школе занимает важное место в литературном образовании, способствуя не только развитию читательских навыков, но и формированию эмоциональной отзывчивости, эстетического вкуса, нравственных качеств учащихся [8]. Однако абстрактность поэтических образов, эмоциональная насыщенность и специфика лирического монолога создают существенные трудности для их полноценного восприятия младшими школьниками, что обусловлено недостатком жизненного опыта, слабым развитием абстрактного мышления, ограниченным словарным запасом [4, 7].

Актуальность нашего исследования определяется двумя ключевыми факторами: высокой значимостью пейзажной лирики для духовно-нравственного и эстетического развития младших школьников и наличием методических трудностей её освоения на уроках литературного творчества.

Преодолеть эти трудности позволяет использование межпредметной интеграции как эффективного педагогического средства, позволяющего создать целостный образовательный контекст, обогатить восприятие поэтического текста через взаимодействие различных видов искусства и учебных дисциплин.

Цель статьи – обосновать эффективность межпредметной интеграции в освоении пейзажной лирики младшими школьниками.

В задачи исследования входят раскрытие потенциала межпредметных связей, влияние интеграции на эмоциональное и когнитивное восприятие лирики учащимися начальной школы.

Межпредметная интеграция в контексте данного исследования понимается не как механическое сложение элементов разных дисциплин, а как «дидактический принцип организации познавательной деятельности, направленный на установление содержательных связей литературного чтения с различными видами искусства и учебными предметами с целью формирования целостной картины мира и комплексного решения педагогических задач» [1]. При изучении искусства слова этот принцип приобретает особую значимость, т. к. художественный образ по своей природе синтетичен.

Анализ методических работ (М.Р. Львов [4], Т.Д. Полозова [5], Т.Г. Рамзаева [6], М.А. Рыбникова [7] и др.) показывает, что успешное изучение лирики требует выхода за рамки учебного предмета «Литературное чтение» и интеграции смежных областей. Пейзажная лирика – «важный компонент литературного образования в начальной школе, способствующий развитию эмоциональной отзывчивости, образного мышления, эстетического вкуса» [9, с. 3]. Вместе с тем, учитывая отмеченные выше трудности восприятия младшими школьниками лирических произведений, следует отметить, что тра-

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

диционных приёмов анализа, нацеленных обычно на поиск выразительно-изобразительных средств, часто недостаточно для проникновения в глубину переживаний лирического героя и установления личной связи с текстом.

Отсюда признаётся важность использования дополнительных ресурсов: экскурсий в природу, репродукций картин, музыкальных произведений, биографического материала о поэтах – для подготовки к восприятию пейзажной лирики [8]. Однако в существующих учебниках образовательной системы «Школа России» подобные интегрированные подходы и творческие задания представлены недостаточно [9].

В рамках нашего исследования предлагается система работы, основанная на принципах межпредметной интеграции, способствующей более глубокому пониманию лирических произведений, развитию творческого мышления, эмоционального восприятия и целостного видения мира.

Анализ поэтических текстов с включением произведений живописи, музыки, картин природы, наблюдаемых в окружающей действительности, учит младших школьников выявлять средства выразительности, развивает умение передавать настроение через цвет, форму, звук, сопоставлять произведения разных видов искусства; стимулирует создание собственных творческих работ (рисунков, музыкальных импровизаций, сочинений).

Теоретической основой предлагаемого подхода служат идеи:

- эмоционально-образного восприятия, поскольку понимание литературы начинается с живого впечатления и требует подключения всех сенсорных каналов [7];
- диалога искусств, предполагающего сопоставление литературного произведения с творениями музыки, живописи, что обогащает интерпретацию, позволяет увидеть общность и специфику выразительных средств [1];
- личностного чтения, способствующего подключению читательского опыта и эмоций ребёнка к полному пониманию текста [8, 10].

Рассмотрим возможности интеграции уроков литературного чтения с различными видами искусства и учебными дисциплинами.

1. *Литература и изобразительное искусство.* Пейзажная лирика тесно связана с пейзажем в живописи. На уроках интересно проходит сопоставление стихотворения с репродукциями картин, чтобы увидеть, как по-разному художники передают состояние природы и своё отношение к ней. Например, при изучении стихотворения Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» [2, с. 60] можно обсудить, как цветовая гамма в стихотворении соотносится с палитрами картин И.И. Левитана или В.Д. Поленова, что способствует глубже почувствовать настроение произведения, развивает воображение. После прочтения стихотворения С.А. Есенина «Берёза» [Там же, с. 143] демонстрируется репродукция картины с изображением берёз. Учащимся предлагается найти точки соприкосновения и различия: например, «Поэт говорит о “снежной кайме”, а на картине снег лежит на ветвях?», «Настроение картины и стихотворения одинаковое – спокойное и светлое?». Такой анализ, по мнению В.В. Бардаковой, учит видеть специфику выразительных средств каждого вида искусства [1, с. 97]. Может быть использован приём «словесного рисования» (воображаемое иллюстрирование): учащиеся выступают в роли художников-постановщиков: «Если бы вы иллюстрировали это стихотворение, какой был бы первый эскиз? Какие цвета стали бы главными?». Для передачи образа «чародейки-зимы» из стихотворения Ф.И. Тютчева [2, с. 141] ребёнку необходимо осмыслить сам троп (олицетворение) и перевести его на язык формы и цвета.

2. *Литература и музыка.* Музыкальные произведения, как и лирика, передают образы. На интегрированных уроках можно слушать музыку (П.И. Чайковского, А. Вивальди, Г.В. Свиридова и др.) и обсуждать, какое время года, природное явление воплощается в музыке, сопоставить с лирическим произведением. Например, при изучении стихотворения А.С. Пушкина «Уж небо осенью дышало» [3, с. 86] дать послушать «Октябрь. Осенняя песня» П.И. Чайковского и обсудить, какой пейзаж в воображении она рисует. Выразительное чтение стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер» [Там же, с. 90] можно проводить под медленную, минорную часть из «Зимы» А. Вивальди, представляя чувства тоски и одиночества лири-

ческого героя почти осязаемыми. После самостоятельного чтения стихотворения С.А. Есенина «Поёт зима – аукает» [2, с. 142] учащиеся слушают два контрастных музыкальных отрывка (бодрую пьесу и грустную мелодию). Задача – выбрать наиболее соответствующий тексту и доказать свой выбор: «Я выбрал вторую музыку, потому что она тихая и печальная, как плач воробушков в стихотворении». Этот приём развивает критическое мышление и умение вербализовать свои эстетические впечатления.

3. *Литература и историко-культурный контекст.* Такая интеграция важна для более глубокого понимания содержания стихотворения, настроения автора. При анализе стихотворения важно обратить внимание на ключевые события в жизни поэта, которые могли повлиять на его восприятие природы и создание пейзажной лирики. Например, при изучении произведений А.С. Пушкина о природе в рассказе о биографии поэта нужно обратить внимание на такую её часть, как время *южной ссылки* (1820–1824), считающееся романтическим периодом его творчества. Природа становится ключевой темой в это время, ярким отражением эмоций и настроений поэта, взгляда на мир и человеческие отношения. А.С. Пушкин воспевае красоту южных ландшафтов, описывает их величие и вдохновляется ими. Живые и разнообразные южные впечатления широко вошли в пушкинские стихотворения и поэмы, где часто встречаются образы моря, солнца, гор, цветов, которые символизируют жизнь и гармонию.

Краткий рассказ с использованием видеофрагмента о ключевом периоде жизни поэта помещает восприятие будущего стихотворения в систему координат «автор – эпоха – переживание», что позволяет объяснить не только что описывается, но и почему именно так, с таким чувством.

4. *Литература и дисциплина «Окружающий мир».*

Интеграция дисциплин «Окружающий мир» и «Литературное чтение» при изучении пейзажной лирики в начальной школе позволяет развивать у младших школьников:

- целостное представление о природе, объединяя научные знания с её художественным восприятием;
- эмоциональное осмысление поэзии, помогающее глубже ощутить красоту природы и её хрупкость, что важно для воспитания бережного отношения к окружающему миру;
- эстетическое отношение к миру природы, способствующее не только углублённому пониманию литературных произведений, но и закреплению знаний о природных явлениях, сезонных изменениях, особенностях флоры и фауны.

Например, после прочтения стихотворения К. Бальмонта «Осень» («Поспевает брусника...») [2, с. 61] на уроке литературного чтения учащиеся выделяют в тексте признаки осени («поспевает брусника», «стали дни холоднее», «стаи птиц улетают», «все деревья блистают в разноцветном уборе»). На уроке окружающего мира эти признаки обсуждаются в контексте сезонных изменений в природе. Или после изучения стихотворения Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» [Там же, с. 60] можно организовать прогулку в парк, лес ранней осенью. Ученики находят соответствие между тем, что видят, и тем, что есть в стихотворении. Эффективным приёмом работы является и создание «научно-литературного» текста. Учащиеся выбирают природное явление, например, грозу, сначала описывают с научной точки зрения, используя знания из окружающего мира, а затем в форме короткого стихотворения или прозаического отрывка составляют свой текст, подражая стилю изученного стихотворения, к примеру, стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» [3, с. 62].

5. *Литература и русский язык.*

Интеграция этих дисциплин способствует развитию речи, обогащению словарного запаса младших школьников. Работа с пейзажной лирикой на уроках литературного чтения включает задания на словесное рисование, выразительное чтение, составление партитур стихотворений, что развивает воображение и навыки устной речи. На уроках русского языка эти навыки закрепляются через изложения, диктанты и творческие задания. Углублённое понимание текста за счёт одновременного анализа художественной и языковой сторон поэтического текста способствует развитию коммуникативных навыков: младшие школьники учатся выражать свои мысли, аргументировать мнение, работать в группе. Вместе с тем интеграция этих дисциплин при изучении пейзажной лирики повышает мотивацию к изучению обоих предметов благодаря нестандартной форме работы и связи с реальным миром, стимули-

рует формирование целостного восприятия мира, где литература и язык выступают как инструменты познания реальности. На уроках русского языка текст пейзажной лирики может служить материалом для проведения орфографического анализа. При работе над частями речи учащиеся выделяют в тексте стихотворения изучаемую часть речи и определяют её роль в описании природы. Например, наблюдают, как глаголы помогают передать движение или состояние. Это может быть и составление словосочетаний, предложений с сохранением или изменением эмоционального тона оригинала.

Интеграция может проводиться практически со всеми предметами, изучаемыми в начальной школе.

Вместе с тем следует отметить, что успешная интеграция уроков литературного чтения и других предметов при изучении пейзажной лирики в начальной школе зависит от ряда условий:

- совпадение или близость объектов изучения и наличие общих методов исследования в интегрируемых предметах (знания о природе, полученные на уроках окружающего мира, помогут глубже понять и интерпретировать художественные тексты);
- определение центра интеграции (идея, явление, понятие, предмет): при изучении, например, темы «Сезоны года» можно объединить знания не только из окружающего мира о разных временах года, но и с математикой (задачи, связанные с температурой, длиной дня и др.);
- учёт индивидуальных особенностей учащихся (интегрировать предметы в зависимости от склонности учащихся к конкретным предметам);
- требование от учителя дополнительной подготовки, большой эрудиции и высокого профессионализма;
- уместность интегрированных уроков (частое использование их может привести к снижению познавательной активности учащихся);
- наличие дополнительного оборудования (мультимедийные средства, наглядные пособия, материалы для творчества и т. д.).

Таким образом, целенаправленная межпредметная интеграция кардинально меняет образовательную ситуацию при изучении пейзажной лирики. Поэтический текст перестаёт быть изолированным объектом разбора и включается в сеть ассоциативных, чувственных и культурных связей. Изучение пейзажной лирики из задачи сугубо литературного анализа переходит в процесс целостного эмоционально-образного познания мира.

Интеграция позволяет преодолеть абстрактность поэтического текста, активизировать различные каналы восприятия младшего школьника и создать прочную ассоциативную связь между словом, образом, звуком и личным опытом. Реализация данного подхода требует от учителя методической гибкости и творчества, но именно он открывает путь к подлинному диалогу учащихся с поэтическим словом.

Литература

1. 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.
2. Литературное чтение: 2-й класс: учебник: в 2 ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1.
3. Литературное чтение: 3-й класс: учебник: в 2 ч. / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1.
4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2007.
5. Полозова Т.Д., Полозова Т.А. Всем лучшим во мне я обязан книгам. М.: Просвещение, 1990.
6. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979.
7. Рыбникова М.А. Очерки о методике литературного чтения. 4-е изд., испр. М.: Просвещение, 1985.
8. Скачкова Г.С. Особенности изучения пейзажной лирики на уроках чтения в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 4(63). С. 39–42. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1753903207.pdf> (дата обращения: 05.06.2026).
9. Федеральная рабочая программа начального общего образования: литературное чтение (для 1–4 классов образовательных организаций). М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3Vamfx> (дата обращения: 05.06.2026).
10. 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

**INTERSUBJECT INTEGRATION AS THE PEDAGOGICAL TOOL OF MASTERING
THE LANDSCAPE LYRICS BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

The issue of studying the landscape lyrics from the perspective of the substantiation of the efficiency of the intersubject integration is considered. The urgency of the study is provided by the significance of the landscape lyrics for the spiritual-moral and aesthetic development of younger schoolchildren and to get over the difficulties of perception of poetic texts by them.

The intersubject integration is considered as the pedagogical tool, supporting the development of the holistic world picture and the advanced comprehension of lyrics. The potential of integration of literature reading with Figurative Art, Music, "The World Around Us" and "Russian Language" is described.

It is concluded that integration allows to overcome the abstractiveness of poetic text and to activate the different channels of perception of poetry by younger schoolchildren.

Keywords: *intersubject integration, landscape lyrics, primary school, abstractiveness of poetic text, perception, spiritual and moral development, emotional response.*

УДК 376.37

А.А. СМЕТАННИКОВА

(anastasiasmetannikova6380@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МОДЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ЛОГОПЕД – ПСИХОЛОГ – РОДИТЕЛЬ» В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ*

Рассматриваются проблема коррекции речевых нарушений у детей в условиях общеобразовательного учреждения. Автор предлагает модель эффективного взаимодействия «логопед – психолог – родитель», основанную на системном подходе в коррекционной педагогике.

Ключевые слова: речевые нарушения у детей, коррекционно-педагогическая работа, логопед, педагог-психолог, работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение, модель взаимодействия.

В современном мире как воспитатели детских садов, так и учителя школ все чаще сталкиваются с увеличением числа детей, имеющих различные речевые трудности. Для эффективного решения этой проблемы одной лишь работы логопеда недостаточно. Требуется слаженное взаимодействие всех специалистов, включая невролога, массажиста, инструктора по лечебной физкультуре, физиотерапевта, учителя-логопеда, дефектолога, педагога-психолога, социального работника, воспитателя и, конечно же, самих родителей, воспитывающих ребенка с речевыми нарушениями.

Законодательство РФ, в частности Закон «Об образовании» [7], определяет важнейшей задачей образовательного учреждения «взаимодействие с семьей для обеспечения всестороннего развития ребенка». Ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Там же] гласит, что родители (законные представители) несовершеннолетних учащихся имеют первостепенное право на обучение и воспитание своих детей, а также обязаны закладывать основы их физического, нравственного и интеллектуального развития.

Семья предстает как фундаментальный институт социализации и обучения, оказывающий решающее влияние на формирование личности ребенка в дошкольном возрасте. Именно поэтому тесное сотрудничество с семьями воспитанников приобретает особую значимость.

Исследования Н.Г. Морозовой подтверждают, что при грамотно организованной коррекционно-воспитательной работе и активном участии родителей успешно преодолеваются отклонения в развитии личности [5].

Анализ работ ведущих специалистов в области логопедии (О.В. Багина, М.И. Боровик, Л.С. Вакуленко, Н.О. Карасева, Л.Н. Самородова) позволяет утверждать, что вовлеченность родителей в образовательный и воспитательный процесс является неотъемлемым условием для эффективной коррекции речевых расстройств у детей. Ни одна педагогическая методика не может достичь максимальной результативности без участия семьи [2, 3, 4].

Работа с детьми, имеющими нарушения речи, требует комплексного психолого-педагогического подхода. В ходе индивидуальных и групповых занятий логопед и педагог-психолог осуществляют профилактическую, коррекционную и развивающую деятельность, а также отслеживают прогресс ребенка. Это становится возможным благодаря тесному взаимодействию специалистов, направленному на совершенствование речи и развитие внеречевых психических процессов. Роль логопеда как ведущего специалиста заключается в оказании профильной помощи, в то время как психолог фокусируется на развитии когнитивных навыков, формирующих основу речевой деятельности. Определение направлений взаимодействия позволяет четко поставить общие и частные задачи участников образовательного процесса.

Главная цель совместной работы – обеспечить всем детям равные возможности для получения образования и создать условия для их успешного развития, учитывая индивидуальные особенности, психические и физические способности.

* Работа выполнена под руководством Любимовой Е.С., старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Перед каждым специалистом стоят свои задачи при работе с родителями. Совместное обсуждение этих задач помогает выбрать оптимальный коррекционно-развивающий маршрут для ребенка и его семьи.

Основные направления деятельности специалистов:

1. Педагог-психолог. Проводит психодиагностику (анкетирование родителей, изучение личности родителей, выявление семей группы риска), психопрофилактику (тренинги для родителей по улучшению детско-родительских отношений, развитию эмоционально-волевой сферы ребенка, семинары), коррекционно-развивающую работу (игровые тренинги для проработки стереотипов) и психологическое консультирование (групповые и индивидуальные консультации, психологическое просвещение, уголок психолога, памятки).

2. Учитель-логопед, дефектолог. Осуществляют консультативно-рекомендательную работу (обсуждение результатов обследования с музыкальным руководителем, оценка развития ребенка, рекомендации по дальнейшему развитию и консультированию, разъяснение речевых патологий, ответы на вопросы). Организуют просветительскую деятельность (лекции, консультации, привлечение других специалистов, ознакомление с методами формирования речи, литературой для домашнего использования). Предоставляют информацию (консультации с демонстрацией деятельности детей, показ приемов формирования навыков). Организуют досуговые мероприятия (утренники, праздники, совместные мероприятия, стимулирующие взаимодействие ребенка и родителей, неформальное общение). Проводят индивидуальные занятия с родителями (ведение тетрадей, консультирование по работе с карточками, демонстрация домашних приемов).

Сотрудничество с семьями обучающихся – основной аспект коррекционно-педагогической работы логопеда.

Цель – обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и вовлечь ее в процесс коррекции речевых нарушений у ребенка. Традиционные формы работы с родителями включают собрания, консультации, уголки, информационные стенды, буклеты и памятки.

Для разработки модели эффективного взаимодействия «логопед – психолог – родитель» мы опираемся на системный подход в коррекционной педагогике, который предполагает не изолированную работу специалистов, а создание единого коррекционно-образовательного пространства (С.В. Алехина, М.М. Семаго) [6] (см. табл.).

Фундамент взаимодействия опирается на классические и современные взгляды на роль семьи и специалистов.

Н.Г. Морозова подчеркивала, что развитие познавательных интересов невозможно без активного участия семьи. В современной практике этот тезис трансформировался в необходимость формирования родительской компетентности [5].

М.И. Боровик и Н.О. Карасева отмечают, что успех логопедической коррекции напрямую зависит от степени вовлеченности родителей и согласованности действий со смежными специалистами [3].

И.В. Абрамова и К.А. Горькова указывают на необходимость комплексного сопровождения детей с ОВЗ, где психолог и логопед выступают как единая команда, закрывающая как речевые, так и психоэмоциональные дефициты ребенка [1].

Таблица

Модель эффективного взаимодействия специалистов и родителей

Звено системы	Основные функции	Вклад в коррекционный процесс
Учитель-логопед	Диагностика речи, коррекция нарушений, развитие фонематического слуха и словаря.	Обеспечение речевой готовности и базы для коммуникации.
Педагог-психолог	Развитие познавательных процессов, коррекция эмоционального состояния и снятие тревожности.	Обеспечение эмоциональной стабильности и мотивации к обучению.
Родители	Создание развивающей среды дома, закрепление навыков, эмоциональная поддержка.	Реализация запроса на развитие; переход от позиции «наблюдателя» к позиции «партнера».

Данная модель представляет собой динамическую систему сопровождения, где центральным звеном является ребенок, а обеспечивающим – профессиональный тандем «логопед-психолог» в тесной связке с семьей.

Главная идея модели в том, что для каждого ребёнка создаётся свой путь обучения. Это не разовые встречи, а постоянная работа по единой системе (см. рис.).



Рис. Этапы реализации модели

Благодаря этому вокруг ребёнка формируется полноценная среда, где помощь идёт со всех сторон – не только чтобы исправить речевые или психологические трудности, но и чтобы помочь ему стать гармоничной личностью. Это особенно важно для детей с ОВЗ, которым и так сложно разбираться в школьных правилах и требованиях.

Таким образом, специалисты перестают работать сами по себе, они начинают сотрудничать. Каждый – логопед, психолог, родитель – отвечает за свою часть развития, но все вместе они идут к одной цели: чтобы ребёнок успешно учился и находил общий язык с окружающими.

Литература

1. Абрамова И.В., Горькова К.А. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-2. С. 301–305.
2. Багина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М.: Сфера, 2009.
3. Боровик М.И., Карасева Н.О. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком // Молодой ученый. 2016. № 18(122). С. 431–433. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/122/33732> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Вакуленко Л.С. Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы: сб. ст. СПб.: Детство-пресс, 2012.
5. Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГПУ, 2012.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/> (дата обращения: 15.04.2026).

ANASTASIYA SMETANNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE MODEL OF EFFICIENT INTERACTION “LOGOPEDIST – PSYCHOLOGIST – PARENT”
IN THE CONDITIONS OF INSTITUTION OF GENERAL EDUCATION**

*The issue of correction of speech disorders of children in the conditions of institutions of general education is considered.
The author suggests the model of the efficient interaction “logopedist – psychologist – parent”, based
on the system approach in the correctional pedagogy.*

Keywords: *speech disorders of children, correction pedagogic work, logopedist, educational psychologist,
work with parents, psychological and pedagogical support, interaction model.*

УДК 373.3

А.Е. ФИЛИПОВА
(7574757@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПЛОЩАДЬ ФИГУРЫ»*

Анализируются типичные трудности учащихся в освоении темы «Площадь фигуры» и предлагаются пути их преодоления. Описаны эффективные педагогические средства, позволяющие формировать математическую грамотность младших школьников при освоении понятия «площадь фигуры». Представлена систематизация познавательных упражнений, способствующих осознанному усвоению материала учащимися начальной школы, включающих практические измерения, житейские и творческие задачи, работу с единицами измерения площади.

Ключевые слова: математическая грамотность, площадь фигуры, младшие школьники, начальная школа, средства обучения, практические задания.

В современном образовании математическая грамотность рассматривается как способность человека применять полученные математические знания для решения реальных задач. Её основы закладываются именно в начальной школе, где ученики впервые начинают системно изучать числа, арифметические действия, текстовые задачи, величины, геометрические фигуры. И если некоторые математические понятия в начале обучения абстрактны для младших школьников, то величины (длина отрезка, масса тела, время, площадь фигуры, цена товара и др.) и геометрические фигуры – вполне реальны и осязаемы. Таким образом, именно данный учебный материал является полем для «взращивания» математической грамотности учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

Одной из наиболее значимых тем в этом отношении выступает «Площадь фигуры». И это не случайно, т. к. понимание сущности понятия «площадь фигуры» и умение её находить в разных исходных условиях и различных единицах измерения востребованы в строительстве, дизайне, сельском хозяйстве, быту (ремонт, планировка участка), т. е. в окружающем человека мире и в его жизни.

Согласно Федеральной рабочей программе начального общего образования, данная тема включается в разделы «Числа и величины» и «Пространственные отношения и геометрические фигуры» [4]. Однако, как показывает практика, изучение этой величины часто вызывает у школьников трудности. Они нередко путают площадь и периметр фигуры, ошибаются при переходе от одних единиц измерения к другим, плохо понимают смысл квадратных единиц измерения. Кроме того, имеют недостаточные представления о практических измерениях площади, часто не понимают, какие единицы измерения площади подходят для конкретных условий. При этом без прочных знаний этих основ, невозможно успешное изучение геометрии в основной и старшей школе. Так, целью изучения площади фигур в начальной школе является формирование у учащихся чётких представлений о площади, как об основном свойстве плоских геометрических фигур, о способах её измерения и вычисления, а также о единицах измерения площади и их взаимосвязи.

В процессе освоения темы «Площадь фигуры» у младших школьников формируются конкретные представления о данной величине: Площадь фигуры – это «размер внутренней части плоской фигуры, показывающий, сколько места она занимает на плоскости, измеряемый в квадратных единицах» [1]. Школьникам предоставляются широкие возможности для формирования практических умений, связанных с измерением, вычислением, моделированием и решением житейских задач по этой теме.

В связи с традиционно возникающими сложностями младших школьников в освоении понятия «площадь фигуры» педагоги на протяжении длительного времени ведут поиск таких учебных средств, которые способствовали бы глубокому и прочному усвоению детьми сущности площади, процедуры её измерения и вычисления.

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

В работах Э.И. Александровой, И.И. Аргинской, М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой, Н.Б. Истоминой, Л.Г. Петерсон, А.М. Пышкало и других исследователей в области начального математического образования показано поэтапное формирование у младших школьников представлений о величинах, и, в частности, о площади фигуры [1, 2, 3, 5]. Учёные-методисты и педагоги-практики единодушны во мнении: для успешного формирования представлений о любых величинах необходимо максимально как можно чаще включать в уроки практические задания, активно использовать наглядные материалы (как демонстрационные, так и раздаточные), а также чередовать фронтальную, индивидуальную и групповую работу.

Как подчёркивают М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, Н.Б. Истомина, и другие авторы, каждая величина требует учёта специфических методических приёмов, однако можно выделить и универсальные этапы работы с величинами [1, 2, 5]. Так, особое внимание следует уделять формированию конкретных представлений о величине, различным меркам величины и соотношениям между ними, практическим измерениям и сравнению однородных величин, выполнению арифметических действий с однородными величинами, выраженными в двух различных единицах измерения [2, с. 54].

В первую очередь, отмечают педагоги, в процессе освоения темы «Площадь фигуры» у младших школьников необходимо формировать практические умения и навыки, необходимые человеку в его повседневной деятельности – предоставляются широкие возможности для формирования умений, связанных с измерением, вычислением, моделированием и решением практических задач. Например, учитель А.С. Федянина из г. Елец рекомендует использовать задания практического характера на измерение и сравнение площадей окружающих предметов – книг, тетрадей, крышки стола, доски, двери и т. п., формулируя практические задания (по типу: «Сколько понадобится материала на обложку тетради/учебника, изготовление крышки парты, обложки тетради, одной страницы учебника?»), и задания, связанные с краеведением, со старинными единицами измерения площади [5].

Наше исследование теории и практики вопроса показывает, что ключ к успеху в формировании представлений младших школьников о площади фигуры и её измерении – именно в практико-ориентированном и исследовательском подходе. При этом работа педагога в данном направлении должна быть системной и продуманной.

Для решения обозначенных выше проблем мы предлагаем систему практических заданий, которые можно условно разделить на несколько ключевых типов:

– *Исследовательские задания.* Педагог даёт учащимся разные мерки – квадраты, треугольники, круги и ставит задачу: выяснить, какой меркой удобнее всего измерить площадь фигуры (в качестве измеряемых фигур даются прямоугольник и круг). В ходе такого эксперимента учащиеся самостоятельно приходят к выводу о том, что квадрат – самая удобная и универсальная мерка для измерения площади фигуры. Причём, это знание не заучивается, а «открывается» и естественным образом запоминается.

– *Задачи из реальной окружающей жизни и с региональным компонентом.* Например: 1) «Необходимо покрасить стену в комнате размером 3 м на 5 м. Сколько потребуется краски, если на 1 м² расходуется 140 г краски?»; 2) «Нужно обложить плиткой пол в коридоре. Сколько потребуется плиток, если одна плитка имеет размер 40 см на 40 см, а пол имеет форму прямоугольника с размерами 2 м на 6 м?»; или 3) «На школьном дворе планируется разбить клумбу прямоугольной формы (длина 4 м, ширина 2 м). Сколько килограммов земли потребуется для засыпки клумбы, если на 1 м² клумбы нужно 20 кг земли?». Такие задачи ясно отвечают на вопрос, который часто задают дети: «Зачем это нужно учить?»

– *Задачи, развивающие гибкость мышления младших школьников.* Например: 1) «Измени фигуру так, чтобы получился прямоугольник, площадь которого равна 18 см²»; 2) «Во сколько раз увеличится площадь прямоугольника, если его ширина увеличится в 3 раза, а длина останется прежней?»; 3) «Дан прямоугольник 3×4 см. Начерти другой прямоугольник такой же площади, но с другими сторонами. Сколько вариантов получилось?»; или 4) «Сколькими способами можно разделить дан-

ную фигуру на две равных по площади и форме?». При решении таких задач рекомендуется учащимся дать возможность сначала манипулировать моделями, делать предварительные рисунки-наброски.

– *Задания на работу с единицами измерения площади.* Как отмечалось выше, единицы измерения площади – это ошибкоопасное место младших школьников в данной теме, поэтому нужно предлагать спектр разнообразных упражнений по поиску и анализу ошибок, например: 1) «Допиши единицы измерения: площадь школьной доски 200 ____; площадь поверхности парты 600 ____; площадь учебного кабинета 48 ____; площадь поверхности почтовой открытки 155 ____; площадь, занимаемая монетой в 1 рубль 330 ____»; 2) «Найди ошибки в обозначении единиц измерения: а) площадь комнаты 14 дм²; б) площадь школьного коридора 37 км²; в) площадь школьного двора 200 дм²»; 3) «Выбери подходящую единицу измерения (см², дм², м², км²): площадь крышки парты – ____, площадь спортивной площадки – ____, площадь почтовой марки – ____».

В заключение ещё раз подчеркнём, что для эффективного усвоения младшими школьниками темы «Площадь фигуры» на уровне формирования математической грамотности учащихся начальной школы, педагогу необходимо: 1) обогатить учебный процесс практическими заданиями; 2) всячески демонстрировать взаимосвязь математики с реальным миром, демонстрируя востребованность абстрактных математических понятий и умений в повседневной жизни; 3) оценивать не только теоретические знания школьников, но и умение применять их.

Кроме того, особенности современного поколения младших школьников требуют от педагога внедрения в образовательный процесс интерактивных ресурсов, разнообразных наглядных средств обучения и активного использования групповой и исследовательской работы учащихся.

Литература

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение, 2008.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. М.: Академия, 2001.
3. Титкова В.И. Формирование математической грамотности младших школьников как педагогическая проблема // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 1(54). С. 72–77. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh.vspu.ru/files/publics/1712657759.pdf> (дата обращения: 01.03.2026).
4. Федеральная рабочая программа начального общего образования (для 1–4 классов образовательных организаций). Математика. М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/aeMWs> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Федянина А.С. Формирование у младших школьников представлений о площади фигуры // ИНФОУРОК. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/nHdqy> (дата обращения: 07.04.2026).

ANGELINA FILIPPOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING THE THEME “THE AREA OF A FIGURE”

The typical difficulties of students in the process of mastering the theme “The area of a figure” are analyzed, the ways of their overcoming are suggested. The efficient pedagogical means, allowing to develop the mathematical literacy of younger schoolchildren in the process of mastering the concept “the area of a figure” are described.

The systemization of cognitive exercises, supporting the conscious learning of the material by the students of primary school, including the practical measurements, the everyday and creative tasks and the work with the dimensions of length squared, is demonstrated.

Keywords: *mathematical literacy, area of a figure, younger schoolchildren, primary school, educational means, practice-oriented tasks.*

УДК 373.3

А.С. ЦЫБИЗОВА
(angelina.tst@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РАЗНЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП*

Статья посвящена актуальной проблеме формирования фразеологической компетенции у младших школьников. Рассматриваются особенности фразеологической семантики. Обосновывается тематический подход как ключевой для реализации принципа организации запоминания и употребления фразеологизмов младшими школьниками. Результаты исследования подтвердили эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: *фразеологизмы, младшие школьники, начальная школа, тематические группы, методика обучения русскому языку, УМК «Школа России», фразеологическая компетенция, развитие речи.*

Фразеологическая система русского языка представляет собой уникальный пласт национальной культуры, аккумулирующий народную мудрость, исторический опыт и образное мировосприятие, а фразеологическое значение необычно по своей сути, т. к. «сущность фразеологически связанного значения слова определяется...узальной ограниченной сочетаемостью данного слова, его семантической несамостоятельностью» [1, с. 181]. Устойчивые выражения (фразеологизмы) делают речь ёмкой, выразительной и эмоционально окрашенной, выступая мощным инструментом формирования языковой личности. В контексте начального языкового образования работа с фразеологией приобретает особую значимость: она закладывает основы лингвистического мышления, обогащает словарный запас, развивает чувство языка и способствует пониманию культурных кодов. Однако, как показывает анализ практики и учебно-методического комплекта (в частности, УМК «Школа России» [5–8]), знакомство с фразеологизмами часто носит фрагментарный характер, не выстраивается в целостную систему, ориентированную на переход от пассивного узнавания к активному и уместному употреблению. Этим и объясняется актуальность предпринятого исследования. Была поставлена цель, которая предполагала теоретическое обоснование и разработку методической системы изучения фразеологизмов в начальной школе на основе тематического принципа, а также оценку её эффективности посредством диагностического исследования в условиях МОУ «Средняя школа № 86 Тракторозаводского района Волгограда». Среди задач были следующие: 1) раскрыть лингвистическую сущность фразеологизма (признаки, типология, семантика); 2) обосновать дидактическую ценность тематической группировки фразеологических единиц для обучения младших школьников; 3) проанализировать представленность и характер заданий по фразеологии в УМК «Школа России» (1–4 классы) [Там же]; 4) разработать методические рекомендации и систему упражнений по работе с тематическими группами фразеологизмов; 5) провести диагностическое исследование для оценки исходного уровня и динамики фразеологической компетенции учащихся 3–4-х классов в ходе апробации предложенной методики. Ранее фразеологические тематические группы не рассматривались как комплексный инструмент развития, воспитания и обучения младших школьников, в чём заключается *научная новизна* исследования.

Очень важно очертить круг фразеологии и определить, что фразеологизм рассматривается как устойчивое, воспроизводимое сочетание слов с целостным, часто идиоматичным (переносным) значением, не выводимым напрямую из суммы значений его компонентов. Ключевыми признаками фразеологизма являются: 1) устойчивость, подразумевающая ограниченную сочетаемость и вариативность компонентов (*сидеть сложа руки, но не сидеть сложаив ладони*); 2) воспроизводимость, т. е. использование в речи как готовой, «запомненной» единицы; 3) идиоматичность (образность) –

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

наличие переносного смысла, требующего специального толкования (*бить баклуши – бездельничать*) [2, 4]. В школьной программе при отборе фразеологизмов учитывается традиционная типология В.В. Виноградова, который выделяет фразеологические сращения – максимально идиоматичные сочетания, связь с первоначальным значением слов (*собаку съел*); фразеологические единства, где образ мотивирован, «просвечивает» через значение целого (*брать быка за рога*); фразеологические сочетания, в структуре которых один компонент имеет связанное значение (*заклятый враг*) [2]. Также в школьную программу в большом объёме внесены фразеологические выражения, которые в своё время в лингвистическую классификацию фразеологизмов добавил Н.М. Шанский [14]. Существует мнение, что для начальной школы наиболее доступны и дидактически ценны фразеологические единства и фразеологические выражения (пословицы, поговорки), т. к. их образная основа наглядна и может быть раскрыта через сопоставление с жизненным опытом ребёнка [15]. Именно они отличаются компонентной прозрачностью, а также доступностью в понимании. Рассмотрим, какое отражение нашли фразеологические единицы в школьных учебниках, как анализируется фразеология в целом.

В рамках нашего исследования проанализирован материал учебников по русскому языку для начальной школы (УМК «Школа России» 1–4 классы) – авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий [5–8]. В них представлены тематические группы: «Части тела» (*голова идёт кругом*), «Природа» (*как гром среди ясного неба*), «Труд» (*работать спустя рукава*), «Эмоции» (*душа не на месте*). Анализ учебников по русскому языку также показал, что фразеологический материал присутствует, но его подача требует большей системности, обоснованности. Так, в 1–2-х классах лишь делается акцент на пословицах и поговорках в рамках тем «Семья», «Труд», даются задания на объяснение смысла, иллюстрирование. В 3–4-х классах вводится понятие «фразеологизм», в конце учебников появляется словарь, даются упражнения на подбор синонимов, предлагается объяснение значений фразеологизмов.

Спроецированная методическая система для 3–4-х классов, направленная на формирование фразеологической грамотности и обогащение речи, строится на интеграции эмоционально-личностного, социального и познавательного развития. Её ядром, на наш взгляд, являются тематические модули, такие как «Наши эмоции» (например, *витать в облаках, сердце замирает*), «Дружба и семья» (например, *водой не разольёшь, связаны одной нитью*), «Делу время – потехе час» (например, *работать спустя рукава, засучить рукава*) и «Природа вокруг нас» (например, *как с гуся вода, делать из мухи слона*). Работа в рамках каждого модуля реализуется через три последовательных этапа. На первом этапе – узнавания – школьники учатся выделять устойчивый оборот в тексте, находить его во фразеологическом словаре и соотносить с изученной тематической группой, формируя первичное узнавание и категоризацию. На втором этапе – толкования – происходит глубокое осмысление: дети объясняют смысл фразеологизма своими словами, сопоставляют его прямое и переносное значение через создание парных рисунков (*разбить колено и разбить сердце*), работают с точными дефинициями в словаре. Третий этап – употребления – нацелен на активизацию единиц в речи: школьники тренируются в замене описательных оборотов на яркие фразеологизмы, составляют диалоги, мини-рассказы и даже небольшие сказки, используя заданные выражения, что позволяет прочно усвоить их смысл и контекст уместного применения. Таким образом, система обеспечивает движение от узнавания через понимание к свободному использованию, связывая языковое развитие с жизненным опытом и интересами ребёнка.

Внимание к фразеологии современников не ослабевает. Свидетельство тому – исследования лингвистов и методистов. В начальной школе происходит постепенное ознакомление учащихся с фразеологией. Особое значение для ознакомления младших школьников с фразеологией имеет анализ тематических группировок – способа систематизации, а также мощного психолого-дидактического инструмента, который позволяет: 1) создавать смысловые «гнезда», облегчающие запоминание и установление ассоциативных связей; 2) опираться на опыт ребёнка, связывая абстрактные выражения с конкретными сферами жизни (семья, дружба, учёба, эмоции); 3) организовывать учебный материал логичными блоками, что соответствует принципу спиральности и системности. В связи с этим проанализированы словари фразеологизмов, представляющие интерес в связи с обобщением тематического материала.

Тематическое разнообразие фразеологизмов представлено в различных изданиях. Так, в словаре В.И. Даля раскрывается взгляд народа на: 1) религиозные традиции (группы «Бог-вера», «Вера-грех»); 2) богатство и бедность, отношение к достатку (группы «Богатство – убожество», «Бережь – мотовство»); 3) богатство культурных традиций (группы «Пословица – поговорка», «Сказка-песня»); 4) вопросы патриотизма, семейного единства и стремления к просвещению (группы «Русь – родина», «Родина – чужбина», «Муж – жена», «Дети – родины»); 5) тему преемственности и дарения (группы «Наследство – подарок», «Дар – щедрость»); 6) настойчивость и вознаграждение за усилия (группы «Поиск – находка», «Труд – результат»); 7) важность образования и мудрости (группы «Ум глупость», «Учение – наука», «Грамота»); 8) силу памяти, связующее звено между прошлым, настоящим и будущим (группы «Память – помни») и др. [3].

Благодатным материалом для работы в начальной школе являются и другие словари. Нами проанализирован сборник И.М. Снегирёва [12], где систематизированы фразеологические обороты, раскрывающие обычаи русского народа; выделены следующие тематические группы пословиц и поговорок:

1) антропологические, где отражены нравственные качества различных народов, обычаи и нравы (например: *от одного берега отстанет, а к другому не пристанет*); 2) физические пословицы раскрывают народную метеорологию и астрономию (например: *ешь, покамест охот свеж; хоть работа черна, да денежка бела*); 3) исторические пословицы, раскрывающие хронологические и топографические особенности (например: *где хан, тут и Орда; Ярославль-городок – Москвы уголок*); 4) этнографические, раскрывающие взгляд на личное отношение к различным явлениям (например: *не море топит корабли, но ветры*), а также пословицы-девизы (например: *по одежке протягивай ножки*).

Как видим, материал издания И.М. Снегирёва [Там же] предлагает богатые возможности для различных видов обсуждения взгляда русского народа на обычаи и устои, что имеет неограниченные воспитательные возможности.

Достоин внимания содержание словаря-справочника Р.И. Яранцева, где фразеологизмы (около 1500 единиц) систематизированы по тематическому принципу, ориентированному на внутренний мир человека, взаимоотношения между людьми. 96 разделов объединены в три крупные группы [16]. Первая из них – «Эмоции и чувства человека» – содержит несколько разделов. Например, в разделе «Восхищение. Восторг. Радость. Счастье» приведены примеры следующих фразеологизмов: *быть [чувствовать себя] / почувствовать себя на седьмом небе, дух захватывает /хватило пр.* Мы считаем, что данные фразеологизмы помогают ученикам понять, как передавать переживания словами. Группа «Свойства и качества характера человека» объединяет фразеологизмы, описывающие черты личности. Так, в разделе «Прямота. Искренность. Откровенность» приведены примеры следующих фразеологизмов: *открывать / открыть душу, рубить сплеча*. В разделе «Честность. Верность. Преданность» – *держать / давать слово, честное слово* и т.д. На наш взгляд, такие выражения дают образные характеристики личности. В группе «Характеристика явлений и ситуаций» собраны фразеологизмы, связанные с описанием жизненных обстоятельств, социальных отношений, событий и природных явлений. Так, в разделе «Сходство – Разница» представлены следующие фразеологизмы: *как две капли <воды>, на одно лицо*. Эти и другие фразеологизмы помогают школьникам научиться сравнивать предметы, явления, людей, видеть сходства и различия в окружающем мире. В разделе «Начало – Конец» нам встречаются, например, такие фразеологизмы: *в первую очередь, первым делом, с азов* и др. Они формируют умение правильно структурировать свою деятельность и объяснять порядок действий. Эти выражения помогают школьнику описывать окружающий мир.

Материал тематических классификаций был осмыслен с целью разработки методики его преподавания в учебном процессе. Ключевые методы и приёмы ознакомления с фразеологизмами были разработаны с целью комплексного развития языковой интуиции и образного мышления учащихся, воспитания человека, осознающего нравственные традиции, заложенные в семантике единиц. В основе подхода лежит сочетание классических и современных педагогических методов, что обеспечивает всестороннее освоение материала. Работа с лексикографическими источниками предполагает

знакомство со «Словарём живого великорусского языка» В.И. Даля и другими фразеологическими словарями [3, 11], что позволяет погрузиться в богатство и многогранность родного языка. Игровые технологии, включая ролевые игры и инсценировки, на наш взгляд, дают возможность ученикам «прожить» ситуации, в которых употребляются устойчивые выражения, что способствует более глубокому пониманию содержания фразеологизмов и их запоминанию. Визуализация, реализуемая через создание иллюстраций, раскрывает внутреннюю образность выражений и помогает формировать ассоциативные связи. Проектная деятельность, особо актуальная форма работы в современном начальном образовании, выражена в долгосрочном творческом проекте «Мой фразеологический альбом». Проект объединяет толкование, рисунки и примеры использования, что мотивирует к самостоятельной работе и творческому осмыслению материала. Помимо этого, важную роль играет работа с текстами и фразеологическими кроссвордами, направленная на редактирование предложений и небольших текстов, что учит точно и стилистически уместно включать устойчивые выражения в речь. Такой комплексный подход позволяет эффективно повысить уровень языковой компетентности и способствует развитию образного мышления у младших школьников.

Диагностическое исследование было нацелено на оценку динамики формирования фразеологической компетенции учащихся начальной школы в ходе формирующего эксперимента.

Цель диагностики: выявить динамику уровня фразеологической компетенции у учащихся 3 «Б» (экспериментальная группа – ЭГ, 24 чел.) и 3 «А» (контрольная группа, КГ, 22 чел.) классов МОУ «Средняя школа № 86 Тракторозаводского района Волгограда» в рамках экспериментального обучения.

Исследование проводилось в три этапа в течение учебного года:

1. Констатирующий этап (сентябрь): на данном этапе с помощью стандартизированного теста была проведена первичная диагностика уровня фразеологической компетенции учащихся. Тест, включавший задания на узнавание, понимание и воспроизведение фразеологизмов, позволил установить исходный и статистически равный ($p > 0.05$) уровень знаний в экспериментальной и контрольной группах. Этот результат обеспечил достоверность последующего сравнения эффективности разных педагогических подходов. В экспериментальной группе (ЭГ) была внедрена авторская система тематических занятий, проводимых с периодичностью один раз в две недели. Контрольная группа (КГ) обучалась по стандартной программе без специального акцента на углубленную работу с фразеологией.

2. Формирующий этап (октябрь-ноябрь): на данном этапе в экспериментальной группе была апробирована авторская система занятий по углубленному изучению фразеологии. Занятия проводились раз в две недели и включали тематические модули, активные методы (этимологический анализ, проекты, игры) и были направлены на осмысленное применение фразеологизмов в речи. Контрольная группа обучалась по стандартной программе с репродуктивными методами. Для чистоты эксперимента преподаватель, учебная нагрузка и базовое содержание программ в обеих группах были идентичны.

3. Контрольный этап (декабрь): на данном этапе было проведено итоговое тестирование. Оно состояло из двух частей: заданий, идентичных стартовым, для сравнения динамики «до» и «после», и творческого задания (написание рассказа или диалога с использованием заданных фразеологизмов) для оценки навыков продуктивной речи. Тестирование проходило в одинаковых условиях, а результаты оценивались по единым критериям. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке для выявления значимых различий между группами и оценки эффективности экспериментальной методики.

Для диагностики – оценки использовался специально разработанный тест, направленный на проверку различных компонентов фразеологической компетенции. Тест строился на следующих принципах: 1) узнавание – задание на идентификацию фразеологизма по названному значению среди фразеологизмов определённой тематической группы (например, среди фразеологизмов, относящихся к тематической группе «Семья» найти единицу, которая отображает отношение родителей к воспитанию детей); 2) толкование – объяснение значения предложенных устойчивых выражений, входящих в конкретную тематическую группу (например, в группе «Настроение» объяснить значение фразеологизмов *витать в облаках*, *повесить нос*); 3) создание тематических классификаций – распре-

деление фразеологизмов – *сердце замирает, яблоку негде упасть, зарубить на носу* – в смысловые группы «Эмоции», «Много людей/теснота», «Память»; 4) контекстное употребление – задание на подстановку подходящего по смыслу фразеологизма определённой тематики в готовое предложение; 5) творческое применение (только на контрольном этапе) – создание небольшого рассказа о школьном случае с использованием двух–трёх фразеологизмов на темы «Эмоции» или «Дружба».

Были разработаны критерии оценивания. Задания 1–4 оценивались по бальной шкале, где максимальный результат составлял 10 баллов. Творческое задание оценивалось отдельно по трёхбалльной шкале:

0 баллов: фразеологизмы не использованы или использованы неуместно.

1 балл: уместно использован 1 фразеологизм.

2 балла: уместно и точно использованы 2–3 фразеологизма.

Ключевыми методами и приёмами работы стали следующие: лексикографическая работа (адаптированный материал из академических фразеологических словарей, школьные фразеологические словари). Был заимствован опыт лексикографической работы с фразеологизмами, который представлен в работах известных специалистов, а также студентов нашего вуза, занимающихся разработкой соответствующей методики [9, 10]. Также к ключевым методам относим ролевые игры, иллюстрирование [11], проектная деятельность («Мой фразеологический альбом»), редактирование текстов.

Результатами диагностики стали следующие положения. 1. Статистически значимый рост по всем показателям наблюдается в экспериментальной группе. В контрольной группе динамика есть, но она незначительна и соответствует естественному развитию в рамках стандартной программы. 2. Наибольшее увеличение зафиксировано в умениях толковать (с 33% до 75%) и употреблять в контексте (с 29% до 71%). Это подтверждает эффективность методики, нацеленной на осмысление и практику. 3. Тематизация стала успешно выполняемой операцией в ЭГ (88%), и это доказывает, что группировка по смыслу стала для детей органичным способом работы с материалом. 4. Результаты творческого задания показали, что учащиеся ЭГ не только помнят фразеологизмы, но и способны самостоятельно, уместно включать их в связную речь.

Учащиеся экспериментальной группы (ЭГ) проявляли повышенный интерес к поиску выражений в словарях, активно участвовали в обсуждении образной основы фразеологизмов, их высказывания стали более образными.

Проведенное исследование подтвердило, что тематический подход к изучению фразеологизмов, реализованный через систему поэтапных, словарно-ориентированных и коммуникативно-творческих упражнений, является эффективным средством формирования фразеологической компетенции младших школьников.

Для педагогов МОУ «Средняя школа № 86 Тракторозаводского района Волгограда» и других образовательных учреждений важно понимать, ради чего проводилось исследование и как правильно использовать материал в работе с детьми. В свою очередь, мы ответим на эти вопросы с помощью следующих рекомендаций:

1. Интегрировать тематические блоки по фразеологии в календарно-тематическое планирование уроков русского языка и внеурочной деятельности (3–4 классы).

2. Сформировать «методическую копилку» по темам: картотека фразеологизмов с толкованиями и примерами, подборки иллюстраций, конспекты занятий.

3. Обеспечить доступность словарей на каждом уроке: школьный фразеологический словарь, толковый словарь С.И. Ожегова, адаптированные материалы из Академических фразеологических словарей [10].

4. Использовать разнообразные формы работы: «фразеологический диктант», лото, кроссворды, инсценировки, проект «История фразеологизмов о семье», конкурс на лучший комикс-иллюстрацию.

5. Дифференцировать задания: для детей, испытывающих трудности, предлагайте опорные схемы, картинки-подсказки; для успевающих – задания на подбор синонимичных/антонимичных фразеологизмов, исследование происхождения.

6. Привлечение родителей: рекомендовать для семейного чтения и обсуждения сборники пословиц, организовать совместный проект по созданию семейного «Фразеологического словарика».

В заключение хотим сказать, что системная работа с фразеологией, основанная на тематическом принципе, не только решает узкопредметные задачи, но и вносит существенный вклад в достижение метапредметных результатов Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [13]: развивает образное и логическое мышление, культивирует внимательное отношение к слову, воспитывает уважение к культурному наследию русского народа.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: моногр. М.: Гнозис, 2005.
2. Виноградов В.В. Основные типы фразеологических единиц русского языка. М.: Наука, 1972.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1989.
4. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. 2-е изд., доп. М.: URSS, 2019.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 1-й класс: учебник. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 2-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
7. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
8. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2-х ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).
9. Корохова М.С. работа со словарями на уроках русского языка при ознакомлении младших школьников с фразеологией // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 2(61). С. 108–111. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745445834.pdf> (дата обращения: 11.12.2025).
10. Ожегов С.И. О структуре фразеологии (в связи с проектом фразеологического словаря русского языка) // Лексикологический сборник. Вып. 2. М.: Наука, 1957. С. 101–121.
11. Роголѣва Е.И., Никитина Т.Г. Сами с усами: весѣлый фразеологический словарь/ рис. Е. В. Панфиловой. М.: Издат. Дом Мещерякова, 2018.
12. Снегирѣв И.М. Словарь русских пословиц и поговорок; Русские в своих пословицах. Н. Новгород: Три богатыря, Братья славяне, 1996.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 // Информационно-правовое обеспечение «ГАРАНТ». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mtvez20s9n130905102> (дата обращения: 10.12.2025).
14. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1969.
15. Шанский Н.М., Быстрова Е.А., Окунева А.П. Школьный фразеологический словарь. М.: Просвещение, 2006.
16. Яранцев Р.И. Русская фразеология: словарь-справочник. М.: Рус. яз., 2001.

ANGELINA TSYBIZOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE TEACHING METHODS OF MASTERING THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF DIFFERENT THEMATIC GROUPS BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The urgent issue of development of phraseological competence of younger schoolchildren is considered. There are considered the peculiarities of phraseological semantics. The thematic approach as the key one for the implementation of the principle of organization of memorization and the use of phraseological units by younger schoolchildren is considered. The results of the study demonstrated the efficiency of the suggested approach.

Keywords: phraseological units, younger schoolchildren, primary school, thematic groups, teaching methods of the Russian language, educational and methodological complex "School of Russia", phraseological competence, speech development.

Психологические науки

УДК 316.6

П.В. ТУМАНОВА

(polina.kosivtseva@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ*

Рассматриваются психологические аспекты самопрезентации подростков в социальных сетях. Проведен анализ феномена самопрезентации у подростков с точки зрения решения возрастных задач. Раскрываются понятия: «самопрезентация», «самомониторинг», «виртуальная самопрезентация». Представлено описание результатов эмпирического исследования, направленного на проверку взаимосвязи характеристик самопрезентации подростков в социальных сетях (выраженность реального или фальшивого образа) с их возможностями самопрезентации в реальных отношениях и с потребностью в одобрении.

Ключевые слова: самопрезентация, социальные сети, самомониторинг, потребность в одобрении, подростковый возраст, виртуальная самопрезентация.

Социализация современных подростков во многом происходит в виртуальной реальности, в том числе в социальных сетях, а не только в реальном мире. Это стало важной частью в жизни подростка. Он развивается и взрослеет в условиях информационной среды, в связи с чем относительно подрастающего поколения стало использоваться понятие «цифровые аборигены». Интернет-среда одновременно представляет для подростка как возможности самореализации и развития, так и опасность, связанную с появлением интернет-зависимости. Однако не стоит рассматривать социальные сети и в целом виртуальную среду как исключительно опасность для подростков. Цифровизация общества ставит задачу учить подростков жить в виртуальном мире, развивать их цифровую культуру. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования указано, что важно разумное и безопасное использование цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образования [11].

Социальные сети стали важной частью повседневной жизни, в которой происходят процессы, сходные реальности. Подростки всё более стали подвержены влиянию социальных сетей. И все больше проводят время в социальных сетях и других сервисах, позволяющих размещать фотографии, видео, взаимодействовать с другими пользователями, как текстами, так и иными способами. Социальные сети позволяют подросткам не только коммуницировать друг с другом, но и предоставляют ресурсы для самопрезентации и самоидентификации.

Самопрезентация является важной задачей подрастающего возраста. В рамках ведущей деятельности этого возраста – общения, подросток учится правильно презентовать себя, свои способности, возможности и сильные стороны. Всё это происходит не только в реальной среде, но и на сегодняшний день, это реализуется в виртуальном пространстве.

Наше исследование направлено на то, чтобы выявить и описать взаимосвязь характеристик самопрезентации подростков в социальных сетях с их возможностями самопрезентации в реальных отношениях и с потребностью в одобрении.

Объект исследования – самопрезентация в подростковом возрасте.

Предмет исследования – психологические аспекты самопрезентации подростка в социальных сетях.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ феномена самопрезентации у подростков с точки зрения решения возрастных задач.

* Работы выполнены под руководством Шубиной А.С., кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

2. На основе обобщения исследований описать психологические аспекты самопрезентации подростков в социальных сетях.

3. Разработать программу эмпирического исследования самопрезентации подростков в социальных сетях.

4. Описать и проанализировать результаты эмпирического исследования.

5. На основе результатов эмпирического исследования разработать просветительское мероприятие для подростков по проблеме психологических аспектов самопрезентации в социальных сетях.

Для решения первой задачи мы провели анализ исследований по проблеме самопрезентации подростков.

В результате решения первой задачи исследования было определено, что самопрезентацию мы будем рассматривать вслед за А.Е. Жичкиной и Е.П. Белинской как «сознательную управляемую передачу собеседнику определённой информации о себе, или как поведенческое выражение эмоциональных и когнитивных Я-концепций» [6]. «Чувство взрослости» и уровень самооценки даёт подростку потребность в самопрезентации себя другим [4].

Так же были проанализированы психологические аспекты самопрезентации подростков в социальных сетях. Виртуальная самопрезентация – это «сознательное и несознательное предъявление личностью себя при помощи вербальных и невербальных средств коммуникации с целью формирования определенного впечатления у собеседника по интернет-общению и построения дальнейшего взаимодействия с ним» [3, с. 27]. Специфика сетевого поведения позволяет рассматривать самопрезентацию в сети, как один из способов одобрения за счёт лайков и комментариев. В социальной сети удовлетворяются такие потребности, как потребность в одобрении; повышение самооценки; удовлетворяется проблема с коммуникацией; проблема в постоянной демонстративности; проблема в излишнем перфекционизме. Также важно понимать, что в процессе самопрезентации в социальной сети подросток презентует один из трех аспектов Я: реальное, идеальное, ложное [7].

Одним из значимых новообразований подросткового возраста является формирование представлений подростка о себе, как о физическом, так и о социальном субъекте, которое служит основой взаимодействия с социальным окружением, как в пределах семьи, так и при более широких контактах. Новообразования подросткового возраста начинают изменять форму, содержание самопрезентации по сравнению с предыдущим возрастом [1].

Существуют факторы, которые могут оказывать влияние на особенности самопрезентации подростков в соцсетях: потребность в одобрении и уровень самомониторинга в реальном общении [2]. Потребность в одобрении мы рассматриваем вслед за Г. Бейтсоном и Ф. Фукуяма как один из критериев самооценки, который «проявляется в желании получить позитивный отклик в ответ на своё поведение» [Там же, 12]. Самомониторинг мы понимаем вслед за М. Снайдер как способности человека демонстрировать такой образ, который был бы приятен окружающим [13]*. Самомониторинг тесно связан с понятием «рефлексия» и предполагает умение видеть себя и свои действия со стороны, оценивать, как эти действия видят другие участники общения и, соответственно, регулировать свои поступки согласно ситуации общения.

В результате решения второй задачи нами были рассмотрены психологические аспекты самопрезентации в социальных сетях. Современные подростки, имея выраженную потребность в интимно-личностном общении, получили возможность ее удовлетворения не только в реальном общении, но и в социальных сетях. Виртуальная самопрезентация – это «сознательное и неосознанное предъявление личностью себя при помощи вербальных и невербальных средств коммуникации с целью формирования определенного впечатления у собеседника» [3, с. 28]. Специфика сетевого поведения, позволяет рассматривать самопрезентацию в сети, как один из способов одобрения за счёт лайков и комментариев. В социальной сети удовлетворяются такие потребности, как потребность в одобрении; повышение самооценки; удовлетворяется проблема с коммуникацией.

* Перевод наш. – П.Т.

Существуют факторы, которые могут оказывать влияние на особенности самопрезентации подростков в соцсетях: потребность в одобрении и уровень самомониторинга в реальном общении.

В результате решения третьей задачи была разработана программа эмпирического исследования психологических аспектов самопрезентации личности подростка в социальных сетях. Содержание программы, согласно сформулированной гипотезе, было ориентировано на изучение трех критериев:

- самопрезентацию подростков в социальных сетях;
- самомониторинг подростков;
- потребность в одобрении.

Программа исследования включала три методические процедуры:

- опросник самопрезентации в социальной сети» (М. Михияном, Д.С. Корниенко и др.) [8] позволяет диагностировать реальное Я, идеальное Я и три аспекта фальшивого Я (обман, стремление произвести впечатление и демонстративность);

- тест самомониторинга (М. Снайдер) [13] позволяет диагностировать две характеристики: публичная самопрезентация и направленность на других;

- методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Д. Краун, Д. Марлоу) [10] предназначена для оценки степени выраженности у подростка потребности в одобрении.

В результате решения четвертой задачи дан анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования. Были изучены психологические аспекты самопрезентации подростков 9 и 10-го класса. Выборку эмпирического исследования составили 44 ученика подросткового возраста, обучающиеся в МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 20 Краснооктябрьского района Волгограда». Возраст респондентов от 15 до 17 лет. В исследовании приняли участие 26 обучающихся 9-го класса и 18 обучающихся 10-го класса.

Результаты исследования самомониторинга подростков показали, что большинство подростков (78% опрошенных) имеют средний уровень самомониторинга. Это означает, что им свойственен средний коммуникативный контроль, они искренни в общении, но могут быть не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, не всегда считаются в своем поведении с окружающими людьми. Результаты исследования мотивации одобрения подростков показали, что большинство подростков (52% опрошенных) имеют низкую мотивацию в одобрении. Это означает, что они независимы от окружающего мнения, им не свойственна категоричность суждений в свой адрес. Они не стараются выглядеть в глазах окружающих лучше, чем они есть, тем самым они могут себя ставить вне социальных связей и социального одобрения. Результаты исследования самопрезентации подростков в социальной сети показали, что по шкале «Реалистичное демонстративное Я» соответствуют средним значениям по нормативным показателям опросника ($M = 15,6$; $SD = 1,18$). Это говорит о том, что подростки склонны чаще презентовать в сети реальный образ себя, разные стороны своей личности. Результаты по шкале «Фальшивое обманное Я» ниже средних нормативных значений. Это обозначает, что подростки нечасто стремятся представить свой нереалистичный образ или представить себя как другого человека.

Результаты корреляционного анализа показывают, что между показателями самопрезентации в социальных сетях и самомониторингом значимой связи не обнаружено. Это обозначает, что самопрезентация подростков в социальных сетях не связана с их способностями строить коммуникацию в реальном взаимодействии. Между показателями самопрезентации в социальных сетях и мотивации одобрения значимой связи не обнаружено. Следовательно, независимо от уровня выраженности мотивации одобрения подростки в соцсетях могут демонстрировать как реальное, так и фальшивое Я [8].

В итоге решения пятой задачи была разработана система занятий для подростков, направленных на раскрытие других способов удовлетворения потребности в одобрении кроме самопрезентации себя в социальных сетях.

Цель: расширение представлений подростков о способах самопрезентации.

Количество занятий: 3. Время проведения: 30–45 мин.

1 занятие «Самопрезентация в реальной жизни».

Цель: изучение основных представлений, связанных с управлением производимым впечатлением в процессе делового и межличностного взаимодействия, влиянием феномена «первое впечатление».

2 занятие «Самооценка».

Цель: исследование самооценки, ее влияния на личность и деятельность.

3 занятие «Самопрезентация в социальной сети».

Цель: создание благоприятного психологического климата в группе и условий для активного взаимодействия участников друг с другом, актуализация личных ресурсов участников занятия, гармонизация психоэмоционального состояния.

Таким образом, цель исследования достигнута; поставленные задачи решены; гипотеза о том, что характеристики самопрезентации подростков в социальных сетях (выраженность реального или фальшивого образа) взаимосвязаны с их возможностями самопрезентации в реальных отношениях и с потребностью в одобрении, не нашла своего подтверждения.

Литература

1. Авдеев А.Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 3. С. 67–72.
2. Бейтсон Г. Природа и разум. Необходимое единство / пер. А.И. Фета. Новосибирск: Институт семейной терапии, 2005.
3. Белинская Е.П., Гавриченко О.П. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 12.
4. Бурмистрова Е.В., Донцов Д.А., Донцова М.В. [и др.] Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст // Вестник практической психологии образования. 2015. № 1(42). С. 3–14.
5. Городнянская Ю.С., Лунина Е.Б. Влияние этноконфессиональной идентичности на особенности принятия я-образа студентами // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2025. № 2(195). С. 54–60.
6. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. 2004, 14 фев. // CYBERPSY. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/ (дата обращения: 12.04.2026).
7. Корниенко Д.С., Руднова Н.А. Фальшивая самопрезентация подростков в социальных сетях: связь с характеристиками использования социальных сетей и одиночеством // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. № 2. С. 47–64.
8. Корниенко Д.С., Руднова Н.А., Горбушина Е.А. [и др.] Психометрические характеристики шкалы самопрезентации в социальной сети // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 75. С. 6.
9. Полежаева Е.А. Шкала самомониторинга и возможности её применения в отечественных исследованиях // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 3–32.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2001.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 11 декабря 2020 г. № 413. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 12.04.2026).
12. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: [последствия биотехнологической революции] / пер. с англ. М.Б. Левина. М.: Изд-во АСТ, 2008.
13. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 30. P. 526–537.

POLINA TUMANOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SELF-PRESENTATION OF TEENAGERS IN SOCIAL NETWORKS

The psychological aspects of self-presentation of teenagers in social networks are considered. There is conducted the analysis of the phenomenon of self-presentation of teenagers from the perspective of solving the age-related tasks. There are revealed such concepts as “self-presentation”, “self-monitoring” and “virtual self-presentation”. The description of the results of the empirical study, aimed at the control of the interrelation of the characteristics of teenagers’ self-presentation in the social networks (the expressiveness of realistic and false image) with their opportunities of self-presentation in realistic relations and need for approval, is given.

Keywords: *self-presentation, social networks, self-monitoring, need for approval, teenage years, virtual self-presentation.*

УДК 811.11

В.А. АНДРИАНОВА

(andrianovavika6996@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ГЛАГОЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В НОВЕЛЛАХ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «СТРАХ»
И «ЖГУЧАЯ ТАЙНА»: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ***

Статья посвящена анализу глагольных метафор в новеллах Стефана Цвейга «Страх» и «Жгучая тайна». Рассматриваются семантические классы метафор, их роль в создании психологической глубины и художественной выразительности текста. Особое внимание уделяется антропоморфным, аква- и огневым метафорам, формирующим систему образов, раскрывающую эмоциональные состояния персонажей. Делается вывод о значимости глагольных метафор как инструмента психологического анализа и смыслообразования в прозе Стефана Цвейга.

Ключевые слова: глагольная метафора, антропоморфная метафора, аква-метафора, огневая метафора, идиолект, Стефан Цвейг.

Проблема изучения художественно-выразительных средств, используемых в художественной прозе и поэзии, остается одной из наиболее актуальных в современной филологии [1, с. 296–297; 3; 6, с. 112–117; 7], что обусловлено их функциями – прежде всего экспрессивной и образной [4, с. 49–52]. К числу наиболее активно используемых художественно-выразительных средств относятся метафоры [1, с. 296–297; 5, с. 97–100]. Эта фигура речи находит широкое употребление и в прозе Стефана Цвейга, чье творчество привлекает внимание как читателей, так и исследователей высокой степенью филигранного психологического портретирования персонажей, талантливого раскрытия их образов, но и особенностями идиостиля австрийского писателя, богатыми языковыми ресурсами, в частности метафорической системой.

Новеллы «Страх» (Angst) [10] и «Жгучая тайна» (Brennendes Geheimnis) [11] демонстрируют, как метафорическая система служит инструментом психологического анализа. Хотя идиолект, в целом идиолект, писателя уже неоднократно оказывался в фокусе внимания ученых, существует определенная лакуна в цвейговедении, в частности в описании глагольной метафоры применительно к вышеуказанным новеллам. В нашей статье ставятся задачи выявить семантические классы глагольных метафор и определить их роль в художественной системе писателя.

Метафора – это «семантический процесс, при котором форма языковой единицы или оформление языковой категории переносится с одного референта на другой на основе того или иного сходства последних в сознании говорящего» [8, с. 108]. Среди различных типов метафор глагольная занимает особое место, поскольку она динамична и наделяет образ действием.

Классификация метафор разнообразна и зависит от параметров анализа. Н.Д. Арутюнова выделила четыре вида метафоры: номинативные (обозначающие новые понятия), образные (создающие художественные образы), когнитивные (участвующие в познании) и генерализирующие [1, с. 296]. В.Г. Гак основывал классификацию метафор на характере метафорического переноса, различая полный и частичный перенос [3].

Семантическая классификация глагольных метафор, согласно Н.П. Барышникову, опирается на тему вспомогательного субъекта, а совокупность переносных наименований образует мотивационную систему [2]. При анализе новелл «Страх» [10] и «Жгучая тайна» [11] нами выявлен ряд метафор – антропоморфная метафора, аква-метафора, огневая метафора. Антропоморфная метафора сопоставляет предметы, растения и животных с человеком. Аква-метафоры строятся на образах водной стихии, а огневые – на образах огня, пламени. Каждый тип метафоры несёт определенную символическую нагрузку и выполняет определенную функцию в художественном тексте.

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

Среди глагольных метафор в произведениях Стефана Цвейга наиболее часто встречаются антропоморфные метафоры, в которых действительность описывается через человеческие формы и качества. Они позволяют проецировать переживания человека на окружающий мир и служат важным инструментом создания психологических портретов.

В новелле «Страх» выявлено 19 антропоморфных метафор. Они раскрывают внутренний мир протагониста Ирены. Ее эмоции приобретают физическую плотность и становятся участниками действия. Страх персонифицируется через действия живого существа: “Draußen aber stand schon die Angst, ungeduldig sie anzufassen” [10, с. 6] – «Но снаружи уже стоял страх, нетерпеливо ожидая, чтобы схватить её»*. Он образно представлен как враг, подчеркивающий угрозу её семейному счастью. Аналогичный прием наблюдается и в описании ужаса Ирены: “Nun saß das Grauen bei ihr im Haus und rührte sich nicht aus den Zimmern” [Там же, с. 10] – «Теперь ужас сидел у неё в доме и не выходил из комнат». Глагол *сидеть* придаёт эмоции материальность, а глагол *выходить* («не выходил») – эффект постоянного присутствия этого переживания. Такая система образов, метафорически выраженных, показывает глубину, интенсивность переживания эмоции, терзающей героиню новеллы. В приведенных эпизодах текста реализуется образная и экспрессивная функции метафоры.

Используемые в новелле антропоморфные метафоры описывают страх и ужас как некие субстанции с собственной волей и действиями. Метафоры могут оживлять предметы и явления, например: “die Wanduhr [...] das Schweigen durchschreitend” [Там же, с. 4] – «часы шагали стальными шагами, рассекая тишину».

В новелле «Жгучая тайна» использовано 39 антропоморфных метафор. Они отражают детское восприятие протагониста Эдгара, чей мир одушевлен: “Die Lokomotive schrie...” [11, с. 1] (поезд кричал...), “Die Wälder seufzten...” [Там же, с. 4] (голоса вздыхали...). По сути, здесь мы имеем дело с персонификацией как типом метафоры. Приведенные примеры отражают наивный взгляд ребёнка на мир, его мироощущение.

Различие в использовании антропоморфизма в названных выше новеллах объясняется перспективой повествования. В «Страхе» он переносится на эмоции взрослой женщины, охваченной виной и паникой: страх «преследует», стыд «жжёт», совесть «терзает». В «Жгучей тайне» антропоморфизмы оживляют внешний мир, отражая детское восприятие протагониста Эдгара.

Антропоморфные метафоры в обеих новеллах психологизируют повествование, драматизируют текст, оживляют эмоции и символизируют темы потери контроля и экзистенциальной угрозы.

Наряду с антропоморфными метафорами в прозе Стефана Цвейга распространены и аква-метафоры. В новелле «Страх» их 5 употреблений. Они передают динамику переживаний художественных персонажей. Так, метафора страха как горячей жидкости “zerfloss heiß...” [10, с. 1] (горячо растекался...) подчёркивает мгновенность эмоционального воздействия на человека, “die Welle der Erregung...” [Там же, с. 3] (волна возбуждения...) передает цикличность и мощь эмоции. Особо внимания заслуживает следующий пример: “diese letzte verebbende Welle des Abenteuers...” [Там же, с. 8] (эта последняя отступающая волна приключения...), где переживание уподобляется отливу, создавая ощущение угасания эмоций. Аква-метафоры формируют образ эмоциональных приливов и отливов. В «Жгучей тайне» аква-метафор 9. Они образно описывают эмоции персонажей, их внутренний мир. Стефан Цвейг использует водные образы как язык подсознательных процессов. Течение символизирует необратимость времени, волны – неконтролируемые эмоции и перемены, создавая эффект динамичной «оживленной психологии».

Одной из наиболее ярких и выразительных метафор являются огневые метафоры. Огонь воплощает духовное просветление и победу жизни над хаосом, но одновременно остается стихией, способной вырваться из-под контроля человека и принести разрушения. Эта амбивалентность упомянутой стихии делает огневую метафору эффективным и эффектным стилистическим ресурсом идиолекта писателя Стефана Цвейга. В его новелле «Страх» огневые метафоры играют важную роль в создании психо-

* Перевод здесь и далее наш. – В.А.

логического портрета героини. Выявлено 12 примеров данного типа метафоры. Огонь символизирует и пробуждение страсти, и угрозу разрушения жизненного порядка. Приведем пример: “loderte sie innen von einem seltsamen Gefühl” [10, с. 8] (внутри нее пылало очень странное чувство). Здесь образно и экспрессивно передана интенсивность переживания эмоций персонажа. Приведем еще один пример: “unter die brennende Haut” [Там же, с. 14] (букв. «под горящую кожу»), где метафорическое «жжение» передаёт эмоциональную боль Ирены. Огонь тем самым становится языком описания душевных мук и центрального конфликта между страстью и социальными нормами в новелле «Страх».

В «Жгучей тайне» огневые метафоры встречаются чаще (15 примеров). Показательным является следующий пример: “die Augen sprühten Feuer” [11, с. 11] (глаза сверкали огнём), передающий мощную эмоциональную энергию Эдгара. В новелле гнев – одна из наиболее ярких и часто эксплицируемых эмоций. После разоблачения Эдгара поведения матери его гнев образно описан так: “In dem Blick des Kindes flammte der Zorn” [Там же, с. 16] (в глазах вспыхнул гнев), где глагол *flammen* подчеркивает внезапность возникновения эмоции. В другом эпизоде текста экспрессивно и образно описана ярость протагониста: “Die Wut verbrannte ihm den klaren Blick” [11, с. 22] (ярость сжигала и застилала дымом его ясный взгляд). Ярость, уподобляясь огню, лишает человека рационального взгляда на мир, мешает его адекватному восприятию. Эта эмоция, судя по контексту, деструктивна. В сцене наивысшего эмоционального напряжения Эдгара писателем искусно использован образ ярости: “Die Wut verbrannte ihm den klaren Blick” [Там же] (ярость сжигала дымом взгляд). Приведенные примеры иллюстрируют реализации таких функций метафоры, как образная и экспрессивная. Они служат эффективным психологическим инструментом, в художественной форме передающим интенсивность и противоречивость эмоций персонажей. Огонь становится метафорой внутренней силы, способной как созидать, так и разрушать.

Проведённый анализ метафорических систем в новеллах «Страх» и «Жгучая тайна» показывает как общие принципы их использования у Стефана Цвейга, так и различия, связанные с сюжетом, возрастом персонажей и типом повествования. В обоих произведениях активно применяются три группы глагольных метафор – антропоморфные, аква- и огневые метафоры, которые становятся основным инструментом психологического раскрытия образов героев.

Количественное распределение метафор подтверждает их значимость: в «Страхе» 19 антропоморфных, 5 аква-метафор и 12 огневых метафор; в «Жгучей тайне» соответственно 39, 9 и 15. Антропоморфные метафоры преобладают в обеих новеллах, что отражает их роль в передаче эмоционального напряжения, тогда как образы воды и огня нацелены на описание динамики и силы переживаний художественных персонажей.

Квантитативные различия в использовании названных выше типов метафор в указанных новеллах объясняются прежде всего тематикой данных произведений. В «Страхе» глагольные метафоры выражают внутренний кризис взрослой героини, охваченной чувством вины и страхом разоблачения. Они передают изоляцию, давление социальных норм и мучительное внутреннее переживание протагониста Ирены, изменившей своему мужу. Аква-метафоры усиливают ощущение надвигающейся на Ирену беды, а огневые – конфликт между страстью, желанием и долгом.

В «Жгучей тайне» глагольные метафоры коррелируют прежде всего с художественным описанием детского восприятия мира: предметы оживают, природа действует как отдельный персонаж. Такое одушевление внешнего мира отражает эмоциональную наивность и открытость ребёнка. Однако с развитием сюжета, когда Эдгар сталкивается с болезненным пониманием чувств взрослой жизни, метафоры меняют свою тональность и модальность: гнев вспыхивает, как огонь, ярость ослепляет, эмоции переполняют человека.

Метафорическая система в обеих новеллах служит не только художественным украшением, но и способом передачи возрастных, психологических и мировоззренческих различий персонажей. Мастерство С. Цвейга проявляется в том, что через метафоры он делает внутренний мир героев зримым и динамичным.

Функциональный анализ глагольных метафор в произведениях Стефана Цвейга показывает, что они выполняют не только роль художественного украшения, но и становятся главным инструментом психологического анализа. Через метафоры автор делает видимыми, как полагает Л.И. Тимофеев, «скрытые процессы психики, превращая абстрактные эмоции в осязаемые образы» [9, с. 33]. Когда страх «стоит у двери» или ужас «сидит в доме», читатель воспринимает эмоции как осязаемые силы, давящие на персонажа. Метафора превращает внутренний опыт в конкретные чувственные картины.

В новелле «Страх» метафорическая система передаёт состояние внутреннего паралича героини Ирены. В произведении глагольные метафоры создают эффект присутствия, позволяя читателю прожить тревогу и беспомощность вместе с героиней.

В «Жгучей тайне» глагольные метафоры отражают процесс взросления героя. В начале произведения мир ребёнка оживает – облака играют, солнце «вырывается» в комнату, лес «вздыхает». Однако по мере утраты наивности образы становятся резче и драматичнее. Метафоры показывают болезненный переход от детского восприятия к взрослому пониманию.

Важнейшей функцией метафор является символизация. Система метафор создает внутреннюю целостность произведений: огонь перекликается с водой, антропоморфные образы с природными стихиями, формируя многоуровневую смысловую структуру.

Глагольные метафоры выполняют образную и экспрессивную функцию.

Исследование семантических классов и функций глагольных метафор в новеллах Стефана Цвейга «Страх» и «Жгучая тайна» показывает, что метафорический язык является ключевым средством создания психологической глубины. Метафоры у писателя не служат украшением текста, они становятся инструментом раскрытия внутреннего мира героев, их эмоциональных конфликтов и экзистенциальных переживаний.

Антропоморфные метафоры, наиболее частотные в обеих новеллах, выполняют функцию психологизации, превращая эмоции в зримые образы. Аква-метафоры передают текучесть и неконтролируемость чувств, огневые – их интенсивность и разрушительную силу.

Практическая значимость нашего исследования заключается в углублении понимания идиостилии Стефана Цвейга и разработке методики анализа метафор в функционально-семантическом аспекте. Полученные результаты подтверждают, что метафора в художественном тексте – это сложный механизм смыслообразования, объединяющий языковую выразительность и художественную символику.

Полноценное понимание художественного текста невозможно без изучения его метафорической структуры. Метафоры дают возможность передать такие грани человеческого опыта, которые невыразимы рациональным описанием, и позволяют читателю эмоционально пережить внутренний мир персонажей. В творчестве Стефана Цвейга – это фундамент его художественного метода. Метафора делает возможным создание психологически глубоких образов, отражает драматизм человеческого существования и становится ключом к пониманию авторского взгляда на человеческую природу.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 296–297.
2. Барышников П.Н. Миф и метафора: Лингвофилософский подход. СПб.: Алетейя, 2010.
3. Гак В.Г. Метафора универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Прогресс, 1998. С. 11–26.
4. Красавский Н.А. Биоморфная метафора как способ экспликации эмоций в немецких и русских художественных текстах // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. № 9(84). С. 49–52.
5. Красавский Н.А., Блинова И.С. Художественно-выразительные ресурсы метафоры и эпитета в произведениях Стефана Цвейга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1(64). С. 97–100.
6. 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.
7. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры: общ. и част. классификации. Терминологический словарь. 2-е изд., суц. перераб. и доп. Ростов-н/Д.: Феникс, 2007.

8. Тараненко А.А. Языковая семантика в ее динамических аспектах: (Основные семантические процессы). Киев: Наукова думка, 1989.
9. Тимофеев Л.И. Метафора и интертекст в немецкой поэзии. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006.
10. Zweig Stefan. Angst. Hamburger Lesehefte Verlag. Husum/Nordsee. 2013.
11. Zweig Stefan. Brennendes Geheimnis. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/24173> (дата обращения: 22.08.2018).

VIKTORIYA ANDRIANOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**VERB METAPHORS IN THE NOVELS “FEAR” AND “THE BURNING SECRET”
BY STEFAN ZWEIG: FUNCTIONAL AND SEMANTIC ANALYSIS**

The article deals with the analysis of verb metaphors in the novels “Fear” and “The Burning Secret” by Stefan Zweig. The semantic classes of metaphors, their role in the creation of psychological depth and artistic expression of text are considered.

The aqua and fire metaphors, forming the system of images that describes the emotional state of characters, are emphasized. It is concluded about the significance of verb metaphors as the tool of psychological analysis and meaning-making in the prose of Stefan Zweig.

Keywords: *verb metaphor, anthropomorphic metaphor, aqua-metaphor, fire metaphor, idiolect, Stefan Zweig.*

УДК 81-2

С.А. АНДРОСОВА

(polonskype@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАРОДНЫХ ДЕТСКИХ ПЕСЕН И СТИХОВ*

Рассматриваются понятия детской литературы и детского фольклора. Выявляются характерные черты народных детских песен и стихов и особенности их межъязыковой передачи на материале конкретных переводов детских песен и стихов, переведенных С.Я. Маршаком, с позиций образной составляющей, примененных переводческих трансформаций и учета жанровых особенностей. Приводятся оптимальные стратегии перевода детских народных песен и стихов.

Ключевые слова: С.Я. Маршак, детские народные песни и стихи, фольклор, перевод, лимерики.

Детская литература – комплексное явление, предмет изучения многих специалистов. Детская народная проза рассматривается как особый пласт художественной литературы, а перевод детских народных песен и стихов представляет особый исследовательский интерес ввиду многих трудностей, с которыми может столкнуться переводчик. В рамках исследования детской литературы Г.С. Виноградов вводит понятие «детского фольклора» [8]. В современном дискурсе под детским фольклором понимаются произведения, составленные как самими детьми, так и взрослыми: поэзия пестования (небольшие лирические произведения, которые читают взрослые, «лаская детей»), колыбельные песни, а также произведения, изначально не предназначенные для детской аудитории и перешедшие в данную категорию после некоторого переосмысления и видоизменения с учетом «потребностей, особенностей и оттенков детского возраста» [21, с. 93]. Рассматриваемые детские песни и стихи – часть фольклора, это народные произведения, анализ которых «предполагает как раскрытие художественных особенностей текста, так и выявления сферы его бытования, ведущих жанровых функций» [2, с. 131]. Произведения детского фольклора исполняют взрослые для детей (материнский фольклор) и сами дети (собственно детский фольклор). Между этими видами есть определенные различия, выявляемые на уровне используемых лексических средств, стилистики, методов, приемов исполнения, однако более предметные и в том числе функциональные сходства не позволяют провести четкую жанровую границу.

Детская литература представляет собой особый раздел искусства, его специфика выражается в свойственном для нее соотношении «изображения жизни с характером художественного видения и освоения действительности ребёнком, с природой детского сознания» [21, с. 93]. Решающим фактором в определении особенностей художественной формы произведений детской литературы является возраст реципиента, именно он диктует необходимость создания уникальной для этого вида литературы образной системы, тяготения к ритмизированному стилю повествования, к игровому элементу, психологически необходимому для детей. Среди общих черт детского фольклора можно выделить простоту синтаксиса, фонетические приемы речевой выразительности, простоту сюжета, яркость языкового портрета, доступность повествования. Заметна закономерность: чем меньше возраст адресата таких произведений, тем более эксплицитны те жанровые особенности, которые позволяют отнести их именно к детской литературе.

Опыт восприятия художественного произведения помогает ребёнку сформировать образную, грамотную речь, поэтический слух. Начинается оно с малых фольклорных форм детской литературы – детских попевок, песенок, потешек, которые развивают образное мышление, приобщают

* Работа выполнена под руководством Никодимовой А.Д., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

к культурному наследию, в первую очередь, народному, т. к. именно устное народное творчество благодаря его форме является наиболее доступным для восприятия ребенком. По мере взросления у детей возникает интерес к небольшим стихотворениям с четкой формой, ритмом, мелодичностью и только потом к прозе. Возникают представления о жанрах и разнице «сказочного» и «реалистичного», развивается воображение, дающее возможность яснее понимать авторский замысел [10, с. 111–112].

Детские песни и стихи – художественные произведения, представляющие собой часть обширной поэтической стороны детской литературы, такие произведения в соответствии с возрастными, психологическими особенностями адресата легки для чтения, заучивания наизусть, просты по композиции и сюжету, не создают для детей языковой сложности, потому воспитательное влияние таких произведений особенно наглядно. Специфика детской поэзии проявляется на нескольких уровнях: жанровом, тематическом, образном. Во-первых, поэзия включает эпические, драматические и в меньшей степени чисто лирические произведения: детская поэзия обращается не к внутреннему миру автора, а к внешней по отношению к объекту произведения среде, которую он изучает. Поэзия для детей как жанр берет начало из колыбельных песен, т. е. из фольклора. Исследовательница И.А. Боженова приводит определение поэзии для детей, сформулированное Т.В. Дьяковой: «это поэтическая, ритмически организованная речь, к которой относятся произведения эпического, лирического, эпико-лирического, драматического характера, обращенные не только к уму маленького читателя, но и к его чувствам» [5, с. 55–57].

Поэзия отличается построением ритма: он создается четким делением на стихи. Группа строк, объединенных периодически повторяющимся формальным признаком, называется строфой (куплет, четверостишие, октава). Строфы обычно в письменном виде разделяются интервалами. Форма поэтического ритма, последовательно выраженная на протяжении всего произведения, образует размерность (метр) стиха. К средствам художественной выразительности поэтической речи относят фонетику, тропы, фигуры. Фонетика, или звуковая организация стиха, включает в качестве основного его элемента повторение звуков: ассонансы (повторение гласных, преимущественно тонических звуков), аллитерацию (повторение согласных звуков, преимущественно в начале слов) [Там же].

Известные историки литературы супруги Опи рассмотрели понятие детской песни (“children’s song”) и разделили их на два класса: те, которые взрослые поют детям (часть традиционной культуры – колыбельные) и те, которые дети поют друг другу (часть независимой детской культуры) [23]. Этим термином также обозначают песни, написанные для развлечения или обучения детей. На практике ни одна из этих категорий не является полностью обособленной, поскольку, например, дети часто используют и адаптируют детские стишки, а многие песни, которые сейчас считаются традиционными, были намеренно написаны взрослыми в коммерческих целях.

По В.Н. Комиссарову, художественным переводом называется вид переводческой деятельности, главная задача которой заключается в «порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя» [13, с. 102]. Ученый также предлагает принципы перевода художественных произведений: лингвистические (предполагающие воссоздание формальной структуры подлинника) и литературоведческие (рассматривающие в качестве доминанты перевода не форму, а идею, выраженную в исходном авторском тексте, которая заставляет переводчика искать эквивалентные языковые средства для выражения мысли). Представляется, что оптимальная стратегия перевода художественного текста состоит в органичном сопряжении положений двух концепций, а именно в учете художественной, эстетической, идейной и образной составляющей при поиске наиболее адекватных и эквивалентных средств передачи языкового элемента, формы изложения материала.

Предпринимались разные попытки составить классификацию поэтического перевода. А. Лефевром выделяются следующие виды (способы) перевода таких поэтических художественных текстов: фонематический перевод, буквальный перевод, эквивалентный перевод, прозаический перевод, риф-

мованный перевод, перевод белым стихом, перевод-интерпретация* [22]. Кроме того, песенный перевод как часть поэтического художественного перевода является одним из самых сложных его видов. При переводе песен, как и любых поэтических текстов, важно учитывать грамматическую структуру языка оригинала, стилистические и другие особенности, продиктованные поэтическим размером и музыкальной формой песни.

Из вышеперечисленных стратегий перевода поэтических художественных текстов можно выделить те, которые в том или ином объеме отвечают этим требованиям, а потому являются наиболее предпочтительными непосредственно для перевода песен.

Перевод-интерпретация. Сохраняются оригинальная мелодика, ритм, размер, расстановка ударений, при этом на основе общих смыслов исходного текста переводчиком составляется новый текст.

Буквальный перевод. Посредством буквального перевода всех слов и конструкций сохраняется смысл исходного текста, однако рифмы и ритмический рисунок не передаются.

Эквивалентный перевод. Доносится и общий смысл песенного текста, и особенности поэтических конструкций, ритма, рифмы. Считается очень сложным и требует не только знания языка, но и наличия определённых поэтических навыков. Его выполнение позволяет переведённому тексту «соответствовать оригинальному ритму и акцентам, сохраняя то же количество слогов ... и не только прямое семантическое значение, но и коммуникативный посыл и авторские намерения». К ним относятся средства воздействия на читателя, стилистические и эмоциональные особенности оригинала [20, с. 280].

Эмоциональный и образный компоненты – ключевые элементы для любого художественного текста. Построение образа, краткого, но четкого и читаемого языкового портрета некоего «странноватого» и «чудаковатого» персонажа, является обязательным для «лимериков» – забавных английских стихов малой формы. Такие стихотворения традиционно имеют ограниченный размер и определенный, общий для всех сюжет, т. к. рассказывают о каком-либо странном персонаже и событии, которое с ним приключилось. Таким образом, в них выстраивается яркий образ, играющий ключевую роль для всего произведения. Эти на первый взгляд простые стихотворения представляют большой интерес для переводчиков, т. к. задают ясные рамки и заставляют творчески переработать материал. Они представлены и в переводах С.Я. Маршака. Пример такого произведения – “There was an old woman who lived in a shoe...” или «Сказка о старушке» [6]:

*There was an old woman
who lived in a shoe.
She had so many children,
she didn't know what to do;
She gave them some broth
without any bread;
Then whipped them all soundly
and put them to bed [6, с. 55].*

Герои – старушка (old woman) и ребята (children) – вне контекста не вызывают негативных ассоциаций; в массовом сознании за ними закреплены определенные тематики, сюжеты, связанные с семьей, заботой, уютом. Однако здесь образ старушки скорее негативный, пугающий, отталкивающий, на что, помимо собственно сюжета и семантики слов, в оригинальном тексте указывает отсутствие слов с позитивной коннотацией и краткость, четкость рифмующихся строк. Также в качестве эмоционального компонента можно рассматривать гиперболизированное сравнение: “She had so many children, she didn't know what to do...” [Там же]. В переводе эмоциональная составляющая выражена сильнее. Героиня – не «старуха», а «старушка» («Жила-была старушка в дырявом башмаке»): уменьшительно-ласкательный суффикс и соответствующая словарная помета «ласк.» смягчают строгость исходного образа. Нейтральное “whipped” переведено просторечным «выпорола». Конструкция

* Перевод здесь и далее наш. – С.А.

с «как» («И было у неё ребят, что пескарей в реке!») – и сравнение, и гипербола в чистом виде, тогда как оригинал является более сдержанным и допускает возможность прямого толкования фразы.

Для усиления выразительности, а соответственно и эффекта, оказываемого на читателя, широко используются фигуры речи. Стихотворение “This is the key of the kingdom...” [6] целиком построено на антиклимаксе – средстве, состоящем в спадении от одного слова к последующему интенсивности того или иного признака; заключительное слово в каждой новой строке по смыслу отличается от предыдущего в отношении размера обозначаемого объекта:

In that kingdom there is a city.

In that city there is a town.

In that town there is a street.

In that street there is a lane.

In that lane there is a yard.

In that yard there is a house.

In that house there is a room.

In that room there is a bed.

On that bed there is a basket.

A basket of flowers [Там же, с. 41].

Переводчик сохраняет эту особенность, являющуюся ключевой для всего произведения:

Вот вам ключ от королевства.

В королевстве – город,

А в городе – улица,

А на улице есть двор,

На дворе – высокий дом,

В этом доме – спальня,

В спальне – колыбелька,

В колыбельке – ландышей

Полная корзина,

Ландышей,

Ландышей

Полная корзина [Там же, с. 42].

Другим определяющим для этого стихотворения приемом является анафорический параллелизм: каждая строка начинается идентично и представляет собой одну и ту же синтаксическую конструкцию с изменением наполняющих ее лексических элементов, отвечающих за антиклимакс; перевод тоже состоит из повторяющихся конструкций – параллелизм сохраняется, но он не полностью анафоричен и не постоянен на протяжении всего стихотворения. В переводе структура более разнообразна. Так, в данном случае необходимо отметить особую сложность, которая состоит в том, что частью антиклимакса здесь являются слова, закрывающие одну строку и открывающие следующую, что накладывает дополнительные ограничения на подбор вариантов перевода, связанные с ритмом и размером.

Помимо передачи эмоционального воздействия на реципиента и других чисто художественных особенностей рассматриваемых текстов переводчик поэтического текста сталкивается с проблемой единой для текстов всех жанров – необходимостью достижения эквивалентности исходного и переведенного текстов, которое сопрягается с особенностями прозы в целом и песенной прозы, необходимостью сохранения «соответствия песенного текста мелодической линии», что «может приводить к многочисленным перестановкам, заменам, добавлениям и нулевому переводу, которые традиционно обозначаются как переводческие трансформации» [20, с. 281].

Коннотативный аспект при переводе художественных текстов представляет одну из самых существенных трудностей, поскольку именно при помощи стилистических особенностей лексических единиц и конструкций, эмоциональной окраски слов, используемых как в репликах героев, так и в ав-

торской речи, автор выстраивает систему образов, воздействует на читателя, тогда цель переводчика – максимально полно передать этот эффект, либо подыскав соответствия в языке перевода, либо компенсируя это воздействие другими средствами в других отрезках поверхности текста. В художественных переводах английских фольклорных произведений за авторством С.Я. Маршака нейтрализация в качестве переводческой трансформации практически не представлена, и большинству стилистически или эмоционально маркированных элементов языка удастся найти сопоставимые в языке перевода либо непосредственно, либо при компенсации. И напротив, многие нейтральные слова и выражения в переводе зачастую подвергаются дополнительной эмфатизации в соответствии с требованиями жанровой принадлежности произведений. В данном переводе детского стиха “This is the key of the kingdom...” [6] часто фигурируют слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, соответственно, более экспрессивные, чем в оригинале – «спаленка» вместо “room”, «колыбелька» вместо “bed”.

Здесь же можем наблюдать конкретизацию: автор выбирает видовые понятия, причем по семантике связанные с детьми, тогда как в оригинале никакого указания на эту связь нет – основанием для такого перевода становится лишь установка об адресате, а также требования рифмы, т. к. использование суффиксов расширяет возможности рифмовки существительных. Переводчик также конкретизирует вполне общее “flowers”, предлагая вариант «ландыши». Такое уточнение задает намного более четкий, чем в оригинале, образ, который, при условии, что юный читатель знает, как выглядят именно эти цветы, должен возникнуть у него в голове при знакомстве с текстом. В противном случае это решение все равно не исказит общий смысл – ребенок сможет соотнести вид с родом и поймет, что речь идет о цветах; так, примененная конкретизация как бы сведется к уровню оригинального замысла.

В переводе встречается и обратная трансформация – генерализация, и обусловлена она несовпадением способов выражения понятий в английском и русском языках. Словом «город» передаются и “city”, и “town”, тогда как на уровне понятий между двумя этими словами в английском языке есть существенная разница, не нашедшая в русском языке выражения в виде разных лексем. В данном случае в тексте они употребляются оба и рядом, при этом экспликация не представляется адекватной: стихотворная форма накладывает ограничения по слогам, и короткое, ёмкое слово «город» подходит для обоих вариантов. Однако оно не просто не может повторяться: дифференциальный признак понятий (различие по размеру) здесь важен, потому что слова являются частью построенного автором антиклимакса. Таким образом, чтобы не разрушать оригинальную градацию, автор генерализирует оба слова и объединяет строки в одну, тем самым создавая смещение между строками исходного текста и переводного.

В песнях и стихах содержится много эллиптических конструкций, использование которых задает ритм, позволяет словам ложиться на стихотворный размер. В том же фольклорном произведении опускается глагол “to be”. За описание нахождения перечисленных объектов в пространстве отвечает только предлог. В переводе автор играет со способом указания на расположение дома и двора, и вместо нейтрального варианта, представленного в оригинале, вводит вполне конкретные глаголы. И если сначала (“in the yard” и «стоит среди двора») применяется конкретизация, то в следующем случае можно говорить о модуляции, основанной на причинно-следственной связи: двор находится на улице (в оригинале – переулок (“lane”); автор пропускает строчку), значит окна дома выходят на улицу, значит дом «глядит на улицу».

Разница грамматических систем языков коренным образом сказывается на переводе текстов любого типа, и грамматические и лексико-грамматические трансформации встречаются в переводах С.Я. Маршака фольклорных произведений не менее часто, чем чисто лексические. Художественный перевод невозможен без компенсации. Уже рассматривавшееся “This is the key of the kingdom...” заканчивается предложением, которое повторяет открывающее, однако порядок слов в нем нарушен: “Of the kingdom this is the key”. Основной корпус стихотворения состоит из одинаковых конструкций. Они ритмичны, тем не менее, намеренно однообразны, и эту монотонность эффектно завершает инверсия, в данном случае являясь заметным средством и закольцовывая повествование. Такой яркий эффект возможен благодаря фиксированному порядку слов в английском языке – изменения в их привычном расположе-

нии очевидны для англоговорящего ребенка, тогда как в русском языке это вариант нормы, который не вызовет никакой реакции, не подчеркнет момент. Средства русского языка позволяют сохранить исходную инверсию дословно (от королевства это ключ), но не создаваемый ей эффект, поэтому автор использует другое акцентное средство – повтор, и уже в повторяющем исходное предложении все же меняет порядок слов.

Главные жанровые особенности детских стихов и песен, касающиеся их формы – это ритм, рифма, стихотворный размер. Для песен большое значение имеет непосредственно ритм музыки, мелодии, под которую она исполняется, так что ограничения в этом случае даже более строгие, и изначальные смыслы уступают в важности чисто жанровым особенностям, которые и становятся доминантами перевода.

Песенка «Том, Том, сын трубача» [3] является примером песенного перевода, наилучшим образом сочетающего смысловую близость к оригиналу и соответствие размеру оригинальной мелодии:

*Том, Том, сын трубача,
Украл свинью и дал стрекача.
Украл он свинью и за это побит.
И вот он в слезах по дороге бежит [Там же, с. 218].*

Различия минимальны: такие изменения, как эмфатизация “did run” в «дал стрекача», повтор в третьей строке, отсутствующий в оригинале, “street” и «дорога» не являются существенными для восприятия читателем. Соответствие оригиналу почти пословное (первые строки перевода и оригинала имеют даже одно и то же количество слогов, различия слогов в остальных строках также незначительны), и получившиеся в переводе строки попадают ровно в такт мелодии английской песни:

*Tom, Tom, the piper's son,
Stole a pig, and away did run.
The pig was eat, and Tom was beat,
And Tom went crying down the street [Там же, с. 83].*

Распространенная разновидность детских стихов, лимерики, являются произведениями с четкой структурой, особенно удобными для анализа и представляющими интерес для перевода, поскольку часто здесь приходится иметь дело в большей степени с адаптацией, воссозданием стихотворения с опорой на требования рифмы и размера строк и общую картину повествования, представленную оригиналом. Последовательность, определенность формы таких стихов подчеркивается и сюжетно: размер строк и рифма (рифма типа А-А-В-В-А) постоянны, за каждой строкой закреплён свой «виток» сюжета.

Один из лимериков, переведенных С.Я. Маршаком, – “Doctor Foster”:

*Отправился в Глостер.
Весь день его дождь поливал.
Свалился он в лужу,
Промок еще хуже,
И больше он там не бывал [6, с. 54].*

Оригинал отступает от традиционной формулы: последняя строка рифмуется только со второй, тогда как первая состоит из двух рифмующихся между собой частей, таким образом как бы обособливаясь, и в переводе это подчеркивается разбиением первой строчки на две. Ее части рифмовались тем же образом и в оригинале (“Foster” – “Gloucester” и «Фостер» – «Глостер»):

Повествование выдерживается в рамках заданных отрезков, количество слогов в строчках отличается от такового в оригинале, однако не превышает допустимое. Переводчику удастся соблюсти жанровые требования и обойтись при этом без существенных искажений или утрат изначальных смыслов. Необходимо отметить, что при переводе детских песен и стихов точная информация, слова, отражающие национальный колорит, имена собственные могут претерпевать изменения или опускаться. Однако в данном случае переводчик выбирает сохранить рифму, идентичную оригинальной, а значит и непривычные для восприятия русскоговорящего читателя имена собственные.

В целом детские фольклорные произведения богаты образами, средствами выразительности и фигурами речи, эмоционально и стилистически окрашенными элементами и т. д. Задача переводчика в таком случае – построить близкую к оригинальной образную систему, которая вызвала бы у читателя при ознакомлении с текстом те же эмоции, что и при прочтении исходного материала. Требуется тщательный анализ и подбор лексических единиц, основанный на работе со словарными пометами, свободное владение стилистическими средствами, которые придают тексту яркость и привлекают, заинтересовывают читателя, а именно умение идентифицировать их в оригинале, определить, зачем именно они используются и найти способ передать производимый ими эффект при переводе. Структурные особенности детских стихов и песен, а именно ритмический рисунок произведения и рифма также должны учитываться переводчиком. Следование рифмовке и закономерностям размера строк при переводе возможно с сохранением большей части смыслов, заложенных в исходном произведении. Требованиям образности и эмоциональности, равно как и структурным, возможно отвечать, применяя разнообразные переводческие трансформации: лексические, грамматические и лексико-грамматические. В случае с данными текстами эти преобразования, разумеется, решают и все остальные задачи, стоящие перед переводчиком, которые не связаны с чисто жанровыми особенностями и касаются достижения адекватности и эквивалентности исходного и переводного текстов.

Литература

1. Алимова М.В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста // Вестник Российс. ун-та дружбы народов. Сер. Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2012. № 2. С. 47–52.
2. Алиференко Е.И. Функция как жанрообразующая категория традиционного русского фольклора // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2024. № 3(186). С. 131–136.
3. Атарова К.М. Стихи Матушки Гусыни. М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2002.
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода: [на материале переводов художественной и общественно-политической литературы с английского языка на русский и с русского на английский]. 5-е изд. М.: URSS, 2017 (сop. 2016).
5. Боженова И.А. Специфика детской поэзии в исследованиях лингвистов // Молодой ученый. 2023. № 5(452). С. 55–57. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/452/99708> (дата обращения: 13.04.2025).
6. Верховляд В.А. Английские стихи для детей. М.: Айрис-пресс, 2006.
7. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: ИОСО РАО, 2001.
8. Виноградов Г.С. Детская сатирическая лирика. Иркутск: Издание Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества, 1925.
9. Долинин К.А. Стилистика французского языка. М.: Просвещение, 1987.
10. Изотова Э.И. Роль художественной литературы во всестороннем развитии детей дошкольного возраста // Символ науки: междунар. науч. журнал. 2017. Т. 3. № 3. С. 111–113.
11. Капасова Б.К. Возрастные особенности произведений для детей (на материале казахского фольклора для детей) // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2011. № 25(240). С. 83–86.
12. Кириллова Н.Н. Анализ художественного текста: концепция, стиль, композиция: роман Э. Базена «Змея в кулаке» (на французском языке). СПб.: Лемма, 2011.
13. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: Международные отношения, 1980.
14. Комиссаров В.Н. Слово о переводе: (Очерк лингвист. учения о переводе). М.: Межд. отн., 1973.
15. Комиссаров В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты. М.: Высшая школа, 1990.
16. Латышев Л.К. Курс перевода: (Эквивалентность и способы ее достижения). М.: Междунар. отношения, 1981.
17. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. 1-е изд. М.: Просвещение, 1987.
18. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: ЧНУЗ «Моск. лицей», 1996.
19. Огнева Е.А. Художественный перевод: проблемы передачи компонентов переводческого кода: моногр. 2-е изд. М.: Эдитус, 2012.
20. Потенко Д.А., Хрущева Т.В. Проблематика эквиритмического перевода песенного текста // Современное педагогическое образование. 2024. № 8. С. 280–284.
21. Чамзырын Е.Т. Роль народной поэтики в детских произведениях С.А. Сарыг-оола // Вестник Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова. 2018. № 26. С. 93–95.
22. Lefevre A. Translating Literature. Practice and Theory in a Comparative Literature Context. N.Y.: The Modern Language Association of America. 1992.
23. Opie I., Opie P. The Lore and Language of Schoolchildren // This Week's Citation Classic. 1992. № 22. P. 20.

SOFYA ANDROSOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PECULIARITIES OF TRANSLATION OF CHILDREN'S FOLK SONGS AND POEMS

The concepts of children's literature and children's folklore are considered. The specific features of folk children's songs and poems and the peculiarities of their interlinguistic transmit at the material of the particular translations of children's songs and poems, translated by S. Ya. Marshak, from the perspective of the figurative component, the used translation transformations and the consideration of genre peculiarities, are revealed. There are described the optimal strategies of translation of children's folk songs and poems.

Keywords: *S. Ya. Marshak, children's folk songs and poems, folklore, translation, limericks.*

УДК 811.161.1

Е.С. КАЛМЫКОВА

(kalmykovaekaterina.234@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФРАЗЕОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ИДИОСТИЛЯ ИОСИФА БРОДСКОГО*

Исследуется фразеостилистическая конвергенция как значимый элемент идиостиля Иосифа Бродского. Анализируются типологические особенности и функциональная специфика данного явления в поэтическом языке автора. Выявляются основные приемы и механизмы, формирующие фразеостилистическую конвергенцию, и определяется ее роль в создании уникального художественного мира И. Бродского. Особое внимание уделяется анализу влияния фразеостилистической конвергенции на выразительность, образность и смысловую насыщенность поэтических текстов.

Ключевые слова: *И. Бродский, фразеостилистическая конвергенция, окказиональная конфигурация второй степени, идиостиль, поэтический язык.*

Поэтическая система Иосифа Бродского характеризуется новаторским подходом к языку, отмеченным глубокой индивидуальностью и стремлением к деконструкции узуальных лингвистических структур. Одним из наиболее ярких проявлений этого подхода является использование поэтом в произведениях фразеологического фонда русского языка. Исследованию структурно-семантических и функциональных особенностей устойчивых единиц и их модификаций в текстах посвящены работы П.М. Алиханова, Г.А. Копнина, К.И. Декатова и др. [1, 3, 4]. Признавая живой интерес учёных-филологов к данной проблематике, следует отметить, что вопрос о пределах семантической трансформации устойчивых языковых единиц в полной мере не изучен, что и определяет *актуальность* исследования.

Объектом исследования выступают поэтические тексты Иосифа Бродского. *Предметом* является такая разновидность фразеостилистической конвергенции, как окказиональная конфигурация второй степени

Целью статьи является анализ семантических и функциональных особенностей фразеостилистической конвергенции в лирике И. Бродского.

Фразеостилистическая конвергенция как процесс взаимовлияния и взаимопроникновения фразеологических единиц (далее – ФЕ) и стилистических приемов имеет разные механизмы реализации в художественном тексте. Ряд таких механизмов был описан в работе А.В. Кунина «Курс фразеологии современного английского языка» [6]. Ученый называет их окказиональными конфигурациями и выделяет два основных типа – узуальную и окказиональную конфигурации нескольких степеней.

В рамках *узуальной конфигурации первой степени* взаимодействия ФЕ и стилистических приемов рассматриваются случаи, когда фразеологизм употребляется в своем каноническом, зафиксированном в языковой системе значении. Стилистический прием в данном случае выполняет функцию усиления экспрессивности, не внося кардинальных изменений в семантическую структуру ФЕ. В качестве иллюстрации узуальной конфигурации первой степени можно привести фрагмент стихотворения И. Бродского «Одиссей Телемаку»:

*И все-таки ведущая домой
дорога оказалась слишком длинной,
как будто Посейдон, пока мы там*

теряли время, растянул пространство [2, Т. 1, с. 138].

Узуальная конфигурация второй степен предполагает, что ФЕ используется без преобразования значения, однако происходит усиление его «стилистического эффекта». Для этого типа конфигурации характерно использование позиционных стилистических приемов, таких как «самостоятельное употребление ФЕ со структурой словосочетания, обособление, нарастание» [7, с. 108]. Кроме того,

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, заведующего кафедрой русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

к этой группе относится и фразеонабор, подразумевающий использование нескольких ФЕ в рамках одного текста, фразеологический повтор, обособление. Примером такой узуальной конфигурации может послужить фразеонабор во фрагменте стихотворения И. Бродского «Конец прекрасной эпохе»:

*Да и как не смешать с пьяных глаз, обалдев от мороза,
паровоз с кораблем – все равно не сгоришь от стыда:
как и челн на воде, не оставит на рельсах следа
колесо паровоза [2, Т. 1, с. 152].*

Окказиональная конфигурация первой степени, напротив, предполагает намеренное отклонение от узуального употребления. В данной конфигурации ФЕ подвергается трансформации, переосмыслению и адаптации к контексту под воздействием стилистического приема. Такая конфигурация характеризуется наличием различных степеней деформации ФЕ, включая: вклинивание «в состав ФЕ слов, переменных сочетаний слов или других фразеологизмов в данном речевом акте» [7, с. 38], разрыв ФЕ «сочетанием слов или графическими средствами с целью создания нового стилистического эффекта при неизменном составе» [Там же, с. 39], двойная актуализация фразеологического оборота, замена компонентов ФЕ и эллипсис – пропуск одного или нескольких компонентов ФЕ. Одним из примеров окказиональной конфигурации первой степени является отрывок из стихотворения И. Бродского «Это – ряд наблюдений. В углу – тепло»:

*Это – ряд наблюдений. В углу – тепло.
Взгляд оставляет на вещи след.
Вода представляет собой стекло.
Человек страшней, чем его скелет [2, Т. 3, с. 129].*

Окказиональная конфигурация второй степени представляет собой наиболее художественно значимый механизм трансформации ФЕ, при котором устойчивое выражение подвергается столь глубокой модификации, что его исходная форма и значение служат лишь отправной точкой для создания принципиально нового поэтического образа. При такой трансформации происходит изменение компонентного состава и семантики, что приводит к формированию уникальных, авторских единиц, сложно соотносимых с исходными ФЕ.

Именно последний тип окказиональной конфигурации – один из излюбленных приемов И. Бродского, поскольку поэт не ограничивается тривиальным употреблением устойчивых выражений или их незначительной модификацией. И. Бродский в поэтической речи прибегает к сложным и многоуровневым трансформациям ФЕ, создавая окказиональные образования, существенно отличающиеся от узуальных прототипов как в структурном плане, так и семантически. Окказиональная конфигурация второй степени в текстах поэта представляет собой модель взаимодействия, при которой ФЕ подвергаются интенсивному воздействию разнообразных стилистических приемов. Экспрессивность достигается посредством таких техник, как дистантное расположение компонентов и заменой отдельных элементов ФЕ. В то же время как двойная замена (сочетающая семантическую и стилистическую трансформации) может выступать в качестве доминирующего приема, ФЕ также активно взаимодействуют с другими стилистическими средствами, включая метафору, метонимию, аллюзию и пр. Результатом подобного взаимодействия является формирование новых, гибридных образований, таких как расширенная фразеологическая метафора и фразеологическая аллюзия, обогащающих семантическую и стилистическую структуру текста. Например, в произведении «Стихи о принятии мира» И. Бродский исследует тему цикличности жизни, ее непредсказуемости и потенциальной бессмысленности. С помощью фразеостилистической конвергенции автор описывает постоянную смену состояний: взлеты и падения, обретение силы и ее потерю, память и забвение. Эта повторяемость, выражаемая с помощью анафоры, подчеркивает масштаб переживаний и их неизбежность:

*Все это было, было.
Все это нас палило.
Все это лило, било,
вздергивало и мотало,
и отнимало силы,*

*и волокно в могилу,
и втаскивало на пьедесталы,
а потом низвергало,
а потом забывало,
на поиски разных истин,
чтобы начисто заблудиться
в жидких кустах амбиций,
в дикой грязи простраций,
ассоциаций концепций
и – среди просто эмоций* [2, Т. 3, с. 312].

В данном фрагменте ключевым элементом фразеостилистической конвергенции является метафорический образ «жидких кустов амбиций», возникающий при трансформации ФЕ *‘заблудиться в трех соснах’* – ‘не разобраться в самом простом’ [8, с. 683]. Однако в стихотворении устойчивая единица приобретает новое, сложное значение: «жидкие кусты» символизируют иллюзорность и зыбкость амбиций, «грязь простраций» – апатию, а «ассоциации концепций» – бессмысленный поток мыслей. Все это создает образ внутреннего хаоса, в котором человек теряет ориентиры. Трансформация ФЕ, таким образом, является окказиональной конфигурацией второй степени и выражает идею заблуждения в мире абстрактных и бесплодных стремлений. Стилистические приемы, такие как градация (усиление интенсивности действий), метафоры и эпитеты («дикая грязь»), усиливают экспрессивность текста и подчеркивают его эмоциональную насыщенность.

В стихотворении И. Бродского «1972», посвященном осмыслению темы старения, одним из наиболее ярких и выразительных стилистических приемов является трансформация ФЕ *‘как белка в колесе’*. Изменяя устойчивое выражение, автор создает сложный, многозначный образ: *‘Сердце скачет, как белка, в хворосте рёбер’*. Данная окказиональная конфигурация второй степени, состоящая в изменении компонентов и семантическом расширении, представляет собой отправную точку для взаимодействия метафоры, сравнения и аллюзии, что позволяет говорить о формировании особой «фразеологической метафоры»:

*Птица уже не влетает в форточку.
Девушка, как зверь, защищает кофточку.
Подскользнувшись о вишнёвую косточку,
я не падаю: сила трения
возрастает с паденьем скорости.
Сердце скачет, как белка, в хворосте
рёбер. И горло поёт о возрасте.
Это – уже старение* [2, Т. 2, с. 390].

Исходный фразеологизм *‘как белка в колесе’* обычно ассоциируется с бессмысленной, суетливой деятельностью [8, с. 22]. Однако, в контексте стихотворения, посвященного уходящему времени и физическому увяданию, его трансформация приобретает принципиально иное звучание. Предшествующие ФЕ строки стихотворения о птице, не влетающей в форточку, девушке, защищающей кофточку, и попытке удержаться при падении, задают тему борьбы за сохранение жизненной энергии в условиях надвигающейся старости. Замена компонента *‘колесо’* на метафоричное *‘хворост рёбер’* создает многослойный образ: с одной стороны, метафора подчеркивает хрупкость и уязвимость тела, представляя грудную клетку как нечто сухое, мертвое или отжившее, сковывающее движение, с другой – усиливает контраст с бьющимся сердцем, символизирующим жизненную энергию. Сердце, «скачущее» в этом «хворосте», представляется уже не бессмысленно мечущимся, но отчаянно пытающимся вырваться из плена стареющего тела, преодолеть его окостенение и иссыхание. Таким образом, И. Бродский не просто использует ФЕ, но и словно вступает с ним в диалог, словно отрицая его исходное значение. Аллюзия, формирующаяся на базе ФЕ *‘как белка в колесе’*, создает эффект обманутого ожидания, заставляя читателя переосмыслить привычный образ. Контраст между бьющимся сердцем

и «поющим о возрасте» горлом, произносящим слова, напоминающие о старости, акцентирует внимание на конфликте между стремлением к жизни и неизбежностью старения. В результате взаимодействия метафоры, сравнения и аллюзии возникает насыщенный, эмоционально окрашенный образ, значительно превосходящий по своей выразительности исходный фразеологизм. «Фразеологическая метафора» И. Бродского обогащает семантическую структуру текста и позволяет автору создать глубокий и трагичный портрет стареющего человека, отчаянно борющегося за жизнь.

Таким образом, анализ фразеостилистической конвергенции в поэтических текстах И. Бродского показал, что поэт не ограничивается тривиальным употреблением устойчивых выражений или их незначительной модификацией, а прибегает к сложным и многоуровневым трансформациям фразеологизмов, создавая окказиональные образования, существенно отличающиеся от своих прототипов. Наиболее частотными в лирике И. Бродского являются окказиональные конфигурации второй степени. Анализ механизмов трансформации ФЕ показал, что в поэтических текстах устойчивые единицы подвергаются таким модификациям, как замена ключевого компонента, семантическое расширение, взаимодействие с метафорой, антитезой, аллюзией. В сочетании с различными стилистическими приемами модифицированные ФЕ нередко приводят к формированию «фразеологической метафоры». Оценка степени семантического и структурного отдаления полученных авторских образов от исходных фразеологизмов позволила определить, что значительные трансформации ФЕ в текстах поэта влияют на их узнаваемость и интерпретацию.

Литература

1. Алиханова П.М., Закиева Т.М. Стилистическая конвергенция в современном медиатексте // Научные междисциплинарные исследования: сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. Саратов: НОО «Цифровая наука», 2021. С. 161–168.
2. Бродский И.Ф. Полное собрание сочинений: в 7 т. СПб: Пушкинский фонд, 2001.
3. Декатова К.И. Контекстуальное взаимодействие фразеологизмов и стилистических приемов как сложное стилистическое явление // Terra Linguistica. 2024. Т. 15. № 3. С. 47–59.
4. Копнина Г.А. Конвергенция стилистических фигур в современном русском литературном языке: На материале художественных и газетно-публицистических текстов: дисс. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2001.
5. Копнина Г.А. Стилистическая конвергенция // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / Т.Б. Аверина, Н.Н. Акулова, И.Б. Александрова [и др.]; ред. А.П. Сковородников; редкол. Г.А. Копнина [и др.]. Красноярск: Изд-во Сибир. федерал. ун-та, 2014. С. 642.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
7. Кураш Т.Н. Фразеолого-тропические комплексы в современной поэтической речи: критерии типологизации // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. 2008. № 3(20). С. 58–62.
8. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX: в 2 т. Новосибирск: Сиб. отд-ние, 1991.

EKATERINA KALMYKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PHRASEOLOGICAL AND STYLISTIC CONVERGENCE AS THE ELEMENT OF INDIVIDUAL STYLE OF JOSEPH BRODSKY

The phraseological and stylistic convergence as the significant element of the individual style of Joseph Brodsky is studied. The typological peculiarities and functional specific features of this phenomenon in the poetic language of the author are analyzed. There are revealed the basic techniques and mechanisms, developing the phraseological and stylistic convergence, there is defined its role in the creation of the unique fictional world of I. Brodsky. The analysis of influence of phraseological and stylistic convergence on the expressiveness, figurativeness and conceptual intention of poetic texts is emphasized.

Keywords: *I. Brodsky, phraseological and stylistic convergence, occasional configuration of the second degree, individual style, poetic language.*

УДК 811.161.1

Д.В. КАТАЙКИНА

(KataikinaDarina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГИПЕРБОЛЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ*

Рассматриваются различные определения гиперболы, предложенные отечественными учёными-лингвистами. Выявляются функциональные особенности гиперболы в поэтических текстах. Анализируются особенности употребления гипербол в художественных произведениях В.В. Маяковского, М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой.

Ключевые слова: гипербола, поэтический текст, русские поэты, фигура неправдоподобия, функции стилистических фигур.

Гипербола исследовалась в разных ракурсах: изучалась её структура, разновидности, функции в разговорной и письменной речи, в художественных текстах. Данный вопрос рассматривался в работах отечественных учёных-лингвистов: К.И. Декатова, Л.П. Крысина, И.С. Курахтановой, В.П. Москвина, С.А. Тихомирова [1, 2, 3, 5, 8]. Несмотря на разносторонние исследования данных фигур неправдоподобия в современном языкознании, существует необходимость в более детальном изучении функциональных особенностей гиперболы в поэтическом тексте, что обуславливает **актуальность** исследования.

Объектом исследования стала гипербола в поэтических текстах. Предмет исследования – функциональные особенности гиперболы в поэтических текстах.

Целью данной статьи является анализ функциональных особенностей гиперболы в художественных текстах русских поэтов первой половины XX в. В процессе исследования были решены следующие задачи: 1) были проанализированы различные подходы к определению понятия «гипербола», 2) были описаны функциональные особенности гиперболы в поэтическом тексте.

Источниками материала стали художественные тексты В.В. Маяковского, М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой [4, 7, 9].

В процессе исследования использовались такие **лингвистические методы**, как описательный метод, включающий в себя приемы сопоставления и обобщения для систематизации знаний об особенностях гиперболы, и метод контекстуального анализа для изучения функциональных особенностей гиперболы в поэтических текстах.

Изучая стилистические приемы преувеличения и преуменьшения, В.П. Москвин назвал их фигурами неправдоподобия [5]. Гипербола является разновидностью фигур неправдоподобия. Она используется в художественной речи для создания определённой картины действительности, для лучшего понимания образа персонажа и авторского замысла.

Существуют различные подходы к определению понятия «гипербола». С.А. Тихомиров в диссертации «Гипербола в градуальном аспекте» называет гиперболу «стилистическим приёмом явного и намеренного преувеличения, имеющим целью усиление выразительности и реализующим категорию градуальности» [8, с. 118]. Автор акцентирует внимание на том, что гипербола – это не просто преувеличение, а стилистический приём, который используется с определённой целью и помогает сделать речь более выразительной и эмоциональной.

По мнению Л.П. Крысина, гипербола в художественном тексте – это «уникальное стилистическое явление, при этом степень гиперболизации определяется самим автором, что даёт ему неограниченную свободу в творчестве» [2, с. 114]. Гипербола не только эмоционально окрашивает текст, но и выполняет оценочную функцию, которая усиливает воздействие на читателя и акцентирует его внимание на определённой проблеме.

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

И.С. Курахтанова определяет гиперболу как «лингвостилистический прием намеренного, образного, нереального преувеличения...», при этом оно служит для увеличения меры признака предмета, а также для отражения индивидуальности образа [3, с. 6]. Однако гипербола не преследует цели ввести читателя в заблуждение.

В терминологическом словаре В.П. Москвина содержится следующее определение гиперболы. «Гипербола – фигура речи, состоящая в преувеличении настолько неправдоподобном, что буквальное истолкование исключается» [6, с. 91]. Таким образом, буквальное восприятие гиперболы невозможно, что позволяет автору создать привлекающий внимание и надолго запоминающийся образ.

Анализ различных подходов к определению гиперболы позволяет понять, что суть данной стилистической фигуры заключается в намеренном преувеличении признака предмета, явления, образа для эмоционального воздействия на читателя.

Например, в стихотворении В.В. Маяковского «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче» в начале произведения используется гипербола в *“сто сорок солнц закат пылал”* с целью преувеличения масштаба и силы Светила, создания его образа, поскольку Солнце здесь выступает полноценным героем. К тому же с помощью данной фигуры неправдоподобия передается атмосфера жаркого лета, чтобы погрузить читателя в описываемое событие [4, с. 6].

Функциональные особенности гиперболы в поэтических текстах оказывают значительное влияние на читателя и создание художественного образа. Гипербола направлена на усиление эмоционального воздействия на читателя, привлекает его внимание, а также отражает авторскую точку зрения и отношение к изображаемому. В результате анализа поэтических текстов таких русских поэтов, как А.А. Ахматова, М.И. Цветаева, В.В. Маяковский [4, 7, 9], нами были выделены следующие функции гипербола.

1. Изменение количественных характеристик объекта номинации. Гипербола преувеличивает масштаб, интенсивность, количество, значимость предмета, события. Так, в строке *“А шествию теней не видно конца”* в стихотворении А.А. Ахматовой «Летний сад» гипербола означает бесконечную вереницу теней, которые проходят мимо лирической героини, при этом временные границы стираются. Анна Ахматова с помощью гиперболы преувеличивает количество теней, подчеркивает их бесконечность, непрерывность движения [7, с. 243].

2. Эмоциональная окраска описания объекта номинации. Гипербола добавляет эмоциональную насыщенность, возбуждение таких сильных чувств, как восторг, ужас, гнев, отчаяние. Например, в стихотворении М.И. Цветаевой «Попытка ревности» с помощью гиперболы усиливается эмоциональное состояние героини: *“С язвою бессмертной совести Как справляется, бедняк?”*. В данном контексте гипербола *“язва бессмертной совести”* используется, чтобы подчеркнуть чрезмерность чувства вины, угрызений совести героя [9, с. 294].

3. Создание образности и выразительности. Эта функция является одной из ключевых для фигур неправдоподобия. Использование гиперболы способствует созданию ярких и запоминающихся образов, усилению эмоциональных переживаний, делает описание событий более увлекательным, передает определённую атмосферу повествования и привлекает читателя. Так, в стихотворении «Левый марш» В.В. Маяковский использует гиперболу *“солнечный край непочатый”* [4, с. 6]. В строчке *“Там за горами горя солнечный край непочатый”* поэт создаёт яркий и впечатляющий образ будущего, блаженного края, передает стремление к построению нового, лучшего мира [Там же].

Не менее яркий образ создается с помощью гиперболы в стихотворении А.А. Ахматова «Как люблю, как любила...»: *“Как люблю, как любила глядеть я / На закованные берега, / На балконы, куда столетья / Не ступала ничья нога”* [7, с.233].

Описывая Санкт-Петербург, А.А. Ахматова использует гиперболу *“куда столетья не ступала ничья нога”* и создаёт особую таинственную атмосферу повествования. Кроме этого, подчеркивается монументальность города, его историческая ценность: рисуется строгий, исключительный образ Петербурга.

Таким образом, гипербола – одно из часто используемых выразительных средств в поэтическом тексте, позволяющее создать яркий образ за счет нереального, неправдоподобного преувеличения. Гиперболы могут выполнять в поэтических текстах такие функции: 1) изменение количественных характеристик объекта номинации; 2) эмоциональная окраска описания объекта; 3) создание образности и выразительности. Данная разновидность фигуры неправдоподобия всегда придаёт произведению особую эмоциональную окраску и помогает создать неповторимое впечатление.

Литература

1. Декатова К.И. Смыслообразование фразеологизированных фигур количества // Актуальные проблемы современного языкознания и методики преподавания языка: материалы Междунар. науч.-практич. конф., посвященной памяти профессора В.Г. Головина. (г. Елец, 21–22 нояб. 2023 г.). Елец: Елецкий гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2023. С. 23–26.
2. Крысин Л.П. Гипербола в русской разговорной речи // Русское слово, свое и чужое: Исслед. по соврем. рус. яз. и социолингвистике. М.: Яз. славян. культуры, 2004.
3. Курахтанова И.С. Языковая природа и функциональная лингвистика стилистического приема гиперболы (на материале английского языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1978.
4. Маяковский В.В. Стихотворения; Поэмы / Сост. Б.П. Гончаров, А.П. Зименков, В.Н. Терехина; Авт. послесл. Б.П. Гончаров; Авт. коммент. А.П. Зименков, В.Н. Терехина. М.: Просвещение, 1986.
5. Москвин В.П. Риторика и теория коммуникации: Виды, стили и тактики речевого общения. Кн. 2: Выразительные средства языка: тропы и фигуры (технология усиления речи). 2-е изд., перераб. и существенно допол. М.: Ленанд, 2024.
6. Москвин В.П. Язык поэзии. Приёмы и стили: терминологический словарь. М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2017.
7. Там шепчутся белые ночи мои: Избр. стихи поэтов серебряного века / Сост., вступ. статья и примеч. М. Кралина; Рис. В. Бродского. Л.: Дет. лит.: Ленингр. отд-ние, 1991.
8. Тихомиров С.А. Гипербола в градуальном аспекте: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006.
9. Я помню чудное мгновение...: Стихи рус. поэтов / сост., авт. предисл., авт. примеч. Н.В. Банников, худож. А.С. Бакулевский. М.: Дет. лит., 1989.

DARINA KATAYKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FUNCTIONAL PECULIARITIES OF HYPERBOLE IN POETIC TEXTS

The different definitions of hyperbole, suggested by the native linguists-scientists, are considered. The functional specific features of hyperbole in the poetic texts are revealed. The peculiarities of use of hyperboles in the fictional works by V.V. Mayakovsky, M.I. Tsvetaeva and A.A. Akhmatova are analyzed.

Keywords: *hyperbole, poetic text, Russian poets, figure of improbability, functions of stylistic figures.*

УДК 81

А.А. ШУШЛЯЕВА

(shushlyaeva295@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КОРНЕЛИИ ФУНКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ
СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ АВТОРА***

Анализируются метафоры в произведениях К. Функе “Tintenherz”, “Tintenblut”, “Tintentod”.

Определяются индивидуально-характерологические особенности метафоризации.

Изучается эстетическая и эмоциональная нагрузка метафор К. Функе.

Ключевые слова: К. Функе, метафора, лексические особенности, идиостиль,
лексические стилистические средства.

Творчество современной немецкой писательницы Корнелии Функе, автора более 40 книг для детей и подростков, получило мировое признание благодаря таким романам, как «Король воров» и особенно «Чернильная трилогия» (“Tintenherz”, “Tintenblut”, “Tintentod”) [2–4]. Её уникальный стиль, сформированный под влиянием опыта книжного иллюстратора и социального работника, отличается визуальной образностью, вниманием к деталям и сложным словотворчеством. Одним из ключевых элементов идиостиля К. Функе является метафора, которая не только украшает текст, но и служит инструментом для передачи сложных эмоций, создания ярких образов и формирования авторской картины мира. Целью данного исследования является анализ классификации, характерологических и эстетических функций метафор в трилогии Корнелии Функе как отражение ее стилистической индивидуальности. Материалом исследования послужили 100 метафорических выражений, отобранных из текстов трилогии методом сплошной выборки.

Теоретической базой исследования послужили труды ведущих лингвистов в области стилистики и метафорологии. Для анализа метафор мы обращаемся к классификации В.П. Москвина, который разработал одну из наиболее всеобъемлющих классификаций, включающую структурный, семантический и функциональный параметры. В рамках тематической классификации он выделяет следующие типы метафор в зависимости от характера сравнения: антропоморфная (сравнение с человеком), зооморфная (сравнение с животным), флористическая (сравнение с растением), машинная (сравнение с механизмом) и пространственная (сравнение с частью или измерением пространства). Особое значение для анализа идиостиля имеет оценочно-характеризующая метафора, функция которой заключается не столько в номинации, сколько в выражении субъективного отношения к объекту [1, с. 34–57]. Данная классификация позволяет систематизировать метафорический материал и определить главные принципы построения авторской картины мира.

В ходе анализа 100 метафор, отобранных из трилогии, было установлено, что доминирующими категориями являются антропоморфные, пространственные и оценочно-характеризующие метафоры. Количественное распределение выглядит следующим образом: к *антропоморфному* типу относится 37 метафор; к *пространственному* типу – 8 метафор; к *оценочно-характеризующему* типу – 50 метафор; к *зооморфному* типу – 5 метафор.

Антропоморфные метафоры составляют смысловое ядро образной системы К. Функе. Через наделение неодушевленных предметов и абстрактных понятий человеческими свойствами автор достигает эффекта одушевления всего художественного пространства. Например, профессия главного героя Мортимера обозначена метафорой “Bücherarzt” (книжный врач)** [2, с. 22], что формирует отношение к книгам как к живым существам, нуждающимся в лечении, и показывает, насколько Мо ценит и любит

* Работа выполнена под руководством Макаровой О.С., кандидата филологических наук, доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

** Перевод здесь и далее наш. – А.Ш.

книги. Особую значимость приобретают антропоморфные метафоры, связанные с книгой как живым существом, имеющим собственные желания и волю: “Die Wörter waren zuerst etwas störrisch” [3, с. 7], “kranke Bücher” [Там же, с. 43], “maßgeschneiderte Wörter” [Там же, с. 10]. Эти метафоры реализуют центральную тему трилогии – магическую природу слова и его способность оживать. Природа в трилогии также становится активным участником событий: “Die Bäume warteten” [Там же, с. 14], “Die Vögel verstummten, wie erstickt von der aufziehenden Nacht” [Там же, с. 4]. С целью создания у читателя глубокого эмоционального отклика и максимально точной передачи состояния персонажей писательница обращается к антропоморфным метафорам, которые отлично передают абстрактные переживания героев, делая их понятными и осязаемыми: страх «прокрадывается» в дом (“die Angst ... ins Haus geschlichen”) [2, с. 24], тоска «поселяется» в сердце (“die Sehnsucht ... darin wohnte”) [4, с. 24], а слова обретают способность «впускать» героиню в свой мир (“dass die Wörter sie tatsächlich eingelassen hatten”) [2, с. 21].

Пространственные метафоры формируют ключевую для трилогии оппозицию «реальный мир – мир книги». С помощью простых и наглядных пространственных образов К. Функе создала два взаимодействующих мира. Рассмотрим несколько примеров, в которых К. Функе представляет книжный мир, как отдельное место, в которое можно попасть: “Bücher müssen schwer sein, weil die ganze Welt in ihnen steckt” [Там же, с. 28]. В данном примере книга представляется какместилище альтернативной реальности, внутри которой существуют свои законы и герои. Метафоры “mit Worten dieser Welt entkommen” [3, с. 7] и “zehn Jahre in der falschen Geschichte” представляют текст как пространство, в которое можно войти и из которого можно выйти, превращая книгу в дверь в другой мир. В примере “diese Welt aus Buchstaben und Papier” [Там же, с. 45] подчеркивается хрупкость и искусственность вымышленного мира.

Наибольшую группу составляют оценочно-характеризующие метафоры, которые транслируют систему ценностей автора. Наиболее показательным примером служит именование ящика, который Мо смастерил для дочери, в котором Мегги хранит свои книги: “Meggies Schatzkiste” [2, с. 23]. Эта метафора подчеркивает ценность книг и их сравнение с драгоценностями. Ту же функцию выполняет именование отцовской кладовой для переплетных материалов: “Die Tür zur Goldkammer stand offen. Eigentlich war es nichts als eine Abstellkammer, aber Meggie hatte den kleinen Raum so getauft, weil ihr Vater dort seine wertvollsten Materialien lagerte...” [Там же, с. 27]. Через детское, но чрезвычайно точное переименование писательница вводит метафору, приравнивающую инструменты ремесла и материалы для переплета книг к благородному металлу.

Однако оценочно-характеризующие метафоры применяются также для создания образа угрозы. К. Функе использует очень яркую метафору при описании действий Каприкорна и его людей: “Seine Männer tragen die Angst aus wie schwarze Post, sie schieben sie unter die Türen und in die Briefkästen, pinseln sie an Mauern und Stalltüren, bis sie sich ganz von selbst verbreitet, lautlos und stinkend wie die Pest” [Там же, с. 35]. Здесь страх предстает как нечто осязаемое, что можно «разносить», «засовывать», «намазывать». Данная метафора рисует перед читателем образ всепроникающего зла, сравнивая его с чумой.

К. Функе также активно использует оценочно-характеризующие метафоры для передачи глубоко личных переживаний героев. Описывая засыпание Мэгги во время поездки через туннели, автор использует метафору: “...doch als der neunte sie verschluckte und die Dunkelheit gar kein Ende nehmen wollte...” [Там же, с. 38]. Оценочность здесь заключается в создании ощущения беспомощности: Мэгги не просто едет, она становится жертвой, поглощаемой неизвестностью, что точно отражает её внутреннее состояние тревоги.

Метафорическая система К. Функе выполняет ключевую характерологическую функцию, выступая основным средством индивидуализации персонажей. Метафоры становятся емкими характеристиками, проникая в текст на уровне прозвищ. Так, дар Мортимера читать книги вслух, оживляя персонажей, превращается в прозвище “Zauberzunge” [3, с. 25], а страсть тёти Элинора к чтению передается через зооморфную метафору “Bücherfresserin” [Там же]. Ироничные зооморфные сравнения, такие как “Fenoglios Schildkrötengesicht” [3, с. 51] или “mit deinen Eulenaugen” [4, с. 4], подчеркивают

не столько внешность, сколько связанные с этими животными качества – мудрость, возраст или пронырливость. Даже образы животных, например хорька Гвина, строятся на контрастных метафорах: “glänzend schwarzen Knopfaugen” [2, с. 38] создают впечатление безобидности, в то время как “kalte Kieselaugen” [Там же, с. 44] обнажают скрытую опасность, коррелируя с двойственной натурой его хозяина.

Эстетическая и эмоциональная нагрузка метафор Корнелии Функе заключается в создании эффекта «остранения» и погружения читателя в магический мир. Опыт К. Функе как иллюстратора проявляется в визуальной точности метафор: “weil die Nacht schon hinter den umliegenden Bergen saß” [Там же, с. 43]. Благодаря этому читатель может представить яркий образ ночи, которая «сидит» за окружающими холмами. Эмоциональное воздействие также достигается через обращение к базовым чувствам. Такие примеры, как “Mo war ihr Zuhause” [6, с. 38] или “der neunte sie verschluckte” [2, с. 38], превращают смутные эмоции вроде тоски или беспомощности в яркие образы, которые легко понять и запомнить.

Создание атмосферы тайны и волшебства реализуется через метафоры, связанные с шепотом, тенями и тишиной (“Schatten tanzten”) [3, с. 70], что усиливает чувственность повествования и делает мир произведений многогранным и запоминающимся.

Таким образом, анализ метафор в трилогии Корнелии Функе позволяет сделать вывод о том, что они являются не просто стилистическим украшением, а фундаментальным элементом ее идиостиля. Доминирование антропоморфных и оценочно-характеризующих метафор отражает особенности авторского мышления и ее систему ценностей, в центре которой находится книга как живое существо и высшее благо. Пространственные метафоры формируют уникальную структуру художественного мира, основанного на взаимопроникновении реальности и вымысла. Характерологическая функция метафор позволяет создавать запоминающиеся образы персонажей, а эстетическая – погружать читателя в визуально насыщенную и эмоционально глубокую атмосферу. Метафоры К. Функе становятся ключом к пониманию её стилистической индивидуальности, делая её произведения узнаваемыми и значимыми для современной литературы.

Литература

1. Москвин В.П. Русская метафора: Очерк семиотической теории. 4-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2021.
2. Funke C. Tintenwelt 1. Tintenherz: Der Auftakt der erfolgreichen Fantasy-Bestseller-Reihe. Hamburg: Dressler, 2012.
3. Funke C. Tintenwelt 1. Tintenblut: Der Auftakt der erfolgreichen Fantasy-Bestseller-Reihe. Hamburg: Dressler, 2012.
4. Funke C. Tintenwelt 1. Tintentod: Der Auftakt der erfolgreichen Fantasy-Bestseller-Reihe. Hamburg: Dressler, 2012.

ALINA SHUSHLYAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPECIFIC FEATURES OF METAPHOR FUNCTIONING IN THE FICTIONAL WORKS OF CORNELIA FUNKE AS THE REFLECTION OF THE STYLISTIC INDIVIDUALITY OF THE AUTHOR

The metaphors in the works “Tintenherz”, “Tintenblut” and “Tintentod” by Cornelia Funke are analyzed.

The individual and characterological specific features of metaphorization are defined.

The aesthetic and emotional loading of metaphors by C. Funke is studied.

Keywords: *Cornelia Funke, metaphor, lexical peculiarities, individual style, lexical stylistic means.*

Информатика

УДК 766.003

А.А. ГААН

(anitagaa@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗРАБОТКА ТЕКСТОВОЙ КИРИЛЛИЧЕСКОЙ ГАРНИТУРЫ: ОТ ТЕОРИИ ДО ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА*

Исследование предназначено для художников-графиков и дизайнеров, которые сталкиваются с проблемой разработки шрифтовой гарнитуры. Актуальность определена потребностью в изучении процесса создания текстового кириллического шрифта, начиная от эскиза и заканчивая финальным вариантом, готовым к установке на компьютер и дальнейшему использованию. Новизна исследования состоит в том, что имеющаяся информация о шрифтах, их создании и профессиональном использовании морально устарела и требует обновления.

Ключевые слова: наборный шрифт, проектирование шрифта, графический дизайн, шрифтовой дизайн, кириллическая гарнитура, текстовая гарнитура.

При проведении исследования был использован ряд источников: шрифтовой видеоблог арт-директора “Paratype” («Паратайп») А. Корольковой [2], книга Я. Чернихова и Н. Соболева «Построение шрифтов» [4], видеокурс А. Капусты «Как сделать свой шрифт с нуля в Fontlab за 1 день (или нет)» [1], учебное пособие Н. Таранова «Рукописный шрифт» [3], справочное пособие Ю. Шпаковского «Шрифты. Справочное пособие дизайнера» [5].

Объектом исследования является текстовый кириллический шрифт. Для того, чтобы спроектировать шрифт, необходимо классифицировать его. В книге Ю. Шпаковского «Шрифты. Справочное пособие дизайнера» в табл. представлены краткие классификации по нескольким признакам [5, с. 18]. Более подробные классификации шрифтов представлены в книге Я. Чернихова и Н. Соболева «Построение шрифтов», которые выделяют пять основных групп шрифтов: с умеренной контрастностью (1:3) и с небольшими, плавно сопрягающимися подсечками; с резко выраженной контрастностью (1:5) и с длинными тонкими подсечками, почти без сопряжений; с малой контрастностью (1:2), с заметно развитыми подсечками; «брусковые» шрифты без контраста и с подсечками прямоугольной формы; «рубленные» шрифты без подсечек и контраста [4, с. 26].

Таблица

Классификация шрифтов [5]

В зависимости от области применения	Историческая классификация	Некоторые стандарты
Текстовые	Гуманистическая антиква	ГОСТ 3489 I-71
Выделительные	Переходная антиква	и ГОСТ 3489 38-726
Титульные	Новая антиква	MS Windows
Акцидентные (декоративные)	Брусковые шрифты	IBM Classification
Специальные знаки	Рубленные шрифты	PANOSE

Основой нашего будущего шрифта стал «Петровский дореформенный гражданский шрифт» (1698–1702) [4, с. 60–61]. Изучив представленные выше классификации, мы определили,

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

что новый шрифт будет относиться к третьей группе, выделенной Я.Г. Черниковым и Н.А. Соболевым [4, с. 26], но с более умеренной контрастностью, подсечки останутся без сопряжений. По Ю. Шпаковскому шрифт будет классифицироваться как текстовый, относящийся к новой антикве [5, с. 18].

Определившись с видом шрифта, мы начали предпроектное исследование с изучения исторической справки. Для этого обратились к книгам Н.Н. Таранова «Рукописный шрифт» и Я.Г. Черникова и Н.А. Соболева «Построение шрифтов» [3, 4]. Я.Г. Черников и Н.А. Соболев указывают, что шрифт – это алфавит, буквы которого имеют общую закономерность своих начертаний [4, с. 9]. Для того, чтобы прояснить эти закономерности, мы проанализировали историю письменности и формообразования шрифтов. Н.Н. Таранов в книге «Рукописный шрифт» отмечает, что буквы складывались постепенно, это не просто придуманные символы, а естественно сложившиеся начертания, которые имеют свою последовательность и выразительность; характер шрифта во многом зависел от инструмента, которым его писали, будь это калам, стилус или остро заточенное перо [3].

Далее мы перешли к теории создания шрифта. Я.Г. Черников и Н.А. Соболев подчеркивают, что, в первую очередь, шрифт должен быть удобочитаемый, и чтобы этого добиться необходимо, чтобы у всех букв шрифта были оптически одинаковые толщины основных и дополнительных штрихов, чтобы рисунок каждой буквы был достаточно контрастен и чтобы все буквы шрифта имели схожие элементы, которые придавали бы ему узнаваемости [4]. В книге «Построение шрифтов» также описываются необходимые нюансы при расчете пропорций и измерений будущего шрифта. Пропорции букв должны быть вытянутыми, что обусловлено пропорциями книжной страницы [Там же, с. 23]. В качестве основы для измерений высоты и ширины букв лучше полагаться на пропорции золотого сечения [Там же, с. 24]. Также важно учитывать межбуквенное расстояние и уделить ему особое внимание, т. к. это оказывает большое влияние на общий вид шрифта в набранном им тексте. Авторы также обращают внимание на правила, по которым строятся буквы – горизонтальные штрихи у «Н», «Е», «А» и прочих должны находиться не на геометрическом центре буквы, а на оптическом, иначе горизонтальный штрих будет казаться заниженным; буквы которые сужаются кверху – «А», «Д», «Л» и т. д. – и округлые необходимо сделать немного больше, чем остальные, чтобы они казались одинаковыми по размеру с прямоугольными буквами («Н», «П», «Г» и т. д.) [Там же, с. 25–26].

Приступая к проектированию будущего шрифта, следует помнить, что «основой современных эстетических требований к шрифтам является гармоничность их пропорций, простота, изящество и строгость форм» [Там же, с. 24], эти требования всегда будут оставаться актуальным. Для того, чтобы гарнитуру можно было использовать в современных условиях, ее необходимо перенести в программу и экспортировать в нужном формате, чтобы в дальнейшем использовать в любой компьютерной программе, которая поддерживает шрифтовые файлы.

Мы создавали шрифт в программе FontLab 8 (ФонтЛаб 8) [6]. Из-за стремительного обновления технологий и отсутствия современной информации о работе в шрифтовых программах нам пришлось самостоятельно искать актуальные данные в интернете. Необходимые сведения были найдены в двух источниках: видео А. Корольковой «Как делается шрифт» и видеокурс А. Капусты «Как сделать свой шрифт с нуля в Fontlab за 1 день (или нет)» [1, 2].

В своем видео А. Королькова, арт-директор студии “Paratype”, объясняет, как начинается работа над шрифтом [2]. Автор говорит, что важно сначала эскизно продумать образ будущих букв, их общую особенность, которая, как отмечает автор, не заключается в том, чтобы придумать какой-то интересный элемент и скопировать его ко всем буквам. А. Королькова подчеркивает, что даже кажущиеся одинаковые элементы у букв, будут в итоге немного разными, уникальными по строению для каждой буквы и наглядно это демонстрирует на экране. В видео автор создает несколько букв, а также рекомендует всегда начинать с прямоугольных букв, например «н», «п», «г»; букву «а» оставлять в последнюю очередь. А. Королькова обосновывает это тем, что кириллическая «а» достаточно сложна и интересна по рисунку, и отражает весь характер шрифта. Эта же мысль прослеживалась и в «Построении шрифта» Я.Г. Черникова и Н.А. Соболева, и в «Рукописном шрифте» Н.Н. Таранова [3, 4].

Видеокурс А. Капусты посвящен процессу создания гарнитуры в программе FontLab 8 [6]. Всего в курсе 39 видеороликов, которые последовательно знакомят дизайнера с инструментами программы, ее функциями, началом работы над шрифтом, базовыми настройками, классами букв, как правильно выстроить метрики букв и кернинг – межбуквенное расстояние [1]. Так, с помощью курса А. Капусты начинающий дизайнер может создать свою собственную текстовую гарнитуру.

При создании кириллической текстовой гарнитуры «Ляврея» в программе FontLab 8 [6] для систематизированной и профессиональной работы мы использовали видео А. Корольковой и А. Капусты [1, 2] как наглядные пособия. Оба автора тесно связаны со студией «Paratype» и владеют актуальной информацией о процессе проектирования шрифтов.

За основу авторского шрифта был взят «Петровский дореформенный гражданский шрифт» (1698–1702), представленный в таблицах книги Я. Чернихова и Н. Соболева «Построение шрифтов» [4, с. 60–61]. Наш шрифт будет иметь умеренную контрастность основных штрихов к дополнительным (в пропорции примерно 1:3), отношение ширины к высоте равно 1,25. Все пропорции подбирались опытным путем и менялись несколько раз в поисках наиболее гармоничного отношения. Подсечки шрифта будут без округлых сопряжений, прямоугольные, вытянутые, тонкие. В качестве декоративного элемента взят волнообразный ленточный элемент и круглый каплевидный элемент. У некоторых букв, таких как «г», «д», «з», встречаются клиновидные засечки. При создании засечек и криволинейных элементов была учтена уникальность каждой буквы, поэтому даже одинаковые с виду элементы индивидуализированы для каждого символа. Это необходимо для того, чтобы шрифт не смотрелся монотонно и не утомлял зрителя.

Перед началом работы в программе FontLab 8 был создан примерный эскиз будущих букв в свободном стиле. Затем некоторые буквы вычерчивались на миллиметровке в масштабе 1:1. Позже стало понятно, что вычерчивание не имеет особенного смысла, т. к. программа FontLab 8 позволяет строить буквы шрифта не от контура, а с помощью фигур – тех же модулей – что позволяет копировать нужные модули в похожих буквах и несколько их видоизменять, чтобы перенести в следующую букву.

Если посмотреть на первые разработки, созданные на этапе знакомства с программой, можно проследить как шрифт из грубого, даже топорного, с неуместно вытянутыми выносными элементами, неповоротливо огромными округлостями превращается в изящный и стройный шрифт. Мы уделили много внимания расстановке межбуквенных расстояний. В этом нам помогли настройки метрик и кернинговых классов. Метрики помогают выставлять букве некоторое расстояние, которым она будет отделена от других. С двух сторон от буквы можно выставить разные расстояния, что очень удобно для ассиметричных букв, таких как «В», «Г», «К». Процесс настройки метрик облегчает работу дизайнера над кернингом шрифта.

Для упрощения кернинга в программе FontLab 8 созданы кернинговые классы. Принцип работы кернинговых классов в том, что мы объединяем буквы со схожими начертаниями по какой-то одной стороне, например, буква «К» будет относиться к одному классу с буквой «Ж» по правой стороне, а по левой стороне с буквой «Н». «Н» и «П» относятся к одному классу по обеим сторонам. Далее, мы расписываем все возможные комбинации из символов будущей гарнитуры и переходим к самому сложному и монотонному процессу – необходимо выставить кернинг. Обращаем внимание на то, чтобы между всеми буквами на протяжении всего слова, фразы или текста было одинаковое количество белого. После чего, проверяем готовый шрифт на нескольких текстах – это можно сделать там же, в программе FontLab 8, если нужно, то выполняем необходимые корректировки. На этом этапе работа завершена, шрифт готов к экспортированию.

Таким образом, текстовая кириллическая гарнитура «Ляврея» была выполнена в программе FontLab 8, экспортирована в формате OpenType. Имеет нормальное начертание, возможность варьирования размеров в любых графических и текстовых редакторах. Текстовая кириллическая гарнитура «Ляврея» имеет 93 уникальных знака, которые также включают «№», «~», круглые и квадратные

скобки. В шрифт многократно вносились правки, многие элементы подбирались и совершенствовались опытным путем. Тем не менее текстовая кириллическая гарнитура «Ляврея» полностью закончена, готова к установке на компьютер и использованию в дизайне. Шрифт нашел практическое применение в качестве акцидентного шрифта на титульных элементах будущего издания С. Иванова «Александроневский кафедральный собор в Царицыне-Сталинграде-Волгограде».

Литература

1. Капуста А.В. Как сделать свой шрифт с нуля в Fontlab за 1 день (или нет). [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLNgYWGvPybOmNE0BTGMRvJuJniK6PIYw_ (дата обращения: 14.10.2025).
2. Королькова А.П. Как делается шрифт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eujU-NSQEkM> (дата обращения: 28.04.2025).
3. Таранов Н.Н. Рукописный шрифт. Львов: Вища школа, Изд-во при Львов. гос. ун-те, 1986.
4. Черников Я.Г., Соболев Н.А. Построение шрифтов. М.: Искусство, 1958.
5. Шпаковский Ю. Шрифты. Справочное пособие дизайнера. М.: РИП-холдинг, 2006.
6. FontLab 8 [Программа] / FontLab Ltd. – Версия 8. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fontlab.com/> (дата обращения: 22.08.2026).

ANNA GAAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF BOOK CYRILLIC TYPE: FROM THEORY TILL THE PRACTICAL REALIZATION OF PROJECT

The study is aimed at the graphic artists and designers who deal with the issue of development of typographic font. The urgency is defined by the need in studying the process of creation of text Cyrillic font, beginning from the sketch and finishing with the final version that is ready for the installation on the computer and the further use. The novelty of the study demonstrates that the information about font, their creation and professional use has become obsolete and needs the renewal.

Keywords: artificial script, print design, graphic design, font design, Cyrillic type, book font.

Искусствоведение

УДК 7.071.1

А.А. ТУЛУПНИКОВА
(snowdrop2113@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СИНТЕЗ ВИЗУАЛЬНОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО В ТВОРЧЕСТВЕ В.В. КАНДИНСКОГО*

На примере творчества В.В. Кандинского, рассматривается взаимосвязь визуального и музыкального искусств. Теоретические идеи художника анализируются через призму гипотезы Ю.М. Конорского о неделимости восприятия человеком окружающей действительности. В качестве иллюстрации произведена декомпозиция визуального произведения В.В. Кандинского «Композиция VIII».

Ключевые слова: В.В. Кандинский, живопись, музыка, «принцип контрапункта», точка, Баухаус.

«Идея» о неделимости восприятия не нова. Платон сформулировал данный тезис в диалоге «Парменид» (362 до н. э.): «Если единое не существует, то ничего не существует» [7, с. 411]. Леонардо-да-Винчи развил его в «Суждения о науке и искусстве» (1517) и постоянно возвращался к данной идее в дневниковых записях. Многие художники владели и владеют музыкальными инструментами.

Ю.М. Конорский, считавшийся знатоком искусств, посмотрел на проблему методами нейрофизиологии. Согласно его гипотезе, гностический нейрон реагирует не на совокупность импульсов (сообщений), поступающих от нейронов предыдущего уровня, а на их «интегрированный паттерн», представляющий собой неделимую единицу [5].

Чем, в данной парадигме, интересно творчество В.В. Кандинского? Каким образом, например, он объединяет визуальное и музыкальное? Чем привлекают его произведения – на первый взгляд непонятные и хаотичные? Как увидеть в них гармонию, противостоящую хаосу?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо обратиться к биографии художника, его научным и публицистическим произведениям, в которых он раскрывает правила, соблюдая которые возможно и понимать скрытые смыслы, и генерировать новые. «Понимание, – считает В.В. Кандинский, – вырабатывает зрителя до точки зрения художника» [3, с. 21].

Проанализируем истоки его мировосприятия.

Их, по мнению автора, необходимо искать в его детстве. С десяти лет он брал уроки рисунка, в гимназии добавились уроки музыки – виолончель и фортепиано [2]. В студенческие годы он также уделял внимание виолончели, а после переезда в Германию отдал предпочтение фисгармонии. Этот факт иллюстрирует, например, линогравюра Г. Мюнтер «Кандинский играет на фисгармонии» (1907), находящаяся в Замке-музее Мурнау.

По воспоминаниям современников, В.В. Кандинский исполнял музыкальные произведения пафосно, хоть это и было далеко от идеала. В музыке он называл себя дилетантом, но несмотря на это, процесс его увлекал и доставлял удовольствие.

Идея взаимосвязи визуального и музыкального искусств разрабатывалась В.В. Кандинским на протяжении многих лет. На данный феномен он впервые обращает внимание в трактате «О духовном в искусстве» (1912), предпринимая первые попытки объяснения сути и смысла беспредметного искусства, где музыке отводится роль базиса теории визуального. В 1918 г. увидел свет трактат художника «Ступени», из которого можно узнать о зарождении у него исследовательского интереса к мелодиям и ритмам, о его первых попытках отразить впечатление от услышанных произведений визуальными средствами живописи.

Дальнейшее развитие взглядов В.В. Кандинского происходило в стенах Bauhaus, куда он был приглашен директором школы В. Гропиусом. Здесь была создана благоприятная атмосфера для творчества.

* Работа выполнена под руководством Елховой О.В., старшего преподавателя кафедры живописи, графики и графического дизайна ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Необходимо отметить, что в этот период художник включился в образовательный процесс, тестируя свои идеи на учащихся. Он преподавал аналитический рисунок, вел курс и семинар по цветоведению, курс «Основные элементы формы» (позже «Абстрактные элементы формы»), руководил мастерской монументальной живописи.

В стенах Bauhaus он написал книгу «Точка и линия на плоскости» (1926), предназначенную, в первую очередь, студентам. В ней он рассматривает сходство мелодии и линии, звука и точки, что иллюстрируется фрагментом нот из «Симфонии № 5» Л. ван Бетховена. Художник утверждает, что точка и линия существуют во всех, известных миру, искусствах.

К близким выводам пришли кураторы выставки ««Танец XX века. Матисс, Малевич, Дягилев, Кандинский и другие» [2, с. 9], которая открылась в этом году в Еврейском музее и центре толерантности, проиллюстрировав вышеприведенный тезис искусством танца, хореографией.

Таким образом, в понимании В.В. Кандинского, живопись, подобна музыкальному произведению, восприятие которого строится на анализе и синтезе всей совокупности содержащихся в ней элементов. Это означает, что восприятие художественного произведения проходит те же стадии, что и музыки.

В.А. Стерлигов, рассматривая взаимосвязь визуального и музыкального в творчестве В.В. Кандинского, выделяет следующие этапы восприятия: «В первый момент – интегральное взаимодействие, чисто эмоциональное, но в следующее мгновение начинаешь видеть детали, отдельные составляющие, чей ансамбль, чьи отношения, композиционные, графические, цветовые, строят содержание картины, то, из чего она состоит. <...> Такой процесс очень индивидуален, причем не только на стадии ассоциаций с внемузыкальным, вне-живописным содержанием, а и на моменте остановки при переходе от первого, чисто эмоционального укола, до этапа целостного, осознанного видения произведения искусства» [8, с. 17].

Дополняя и пересматривая теорию композиции, художник ввел термин из мира музыки – «принцип контрапункта».

Именно в книге «Точка и линия на плоскости» В.В. Кандинский [4] раскрывает тайну сосуществования элементов живописного холста, на примерах показывая, как проявляет себя «принцип контрапункта». За единицу живописи он принимает точку и анализирует как изменяется её размер, как превращаясь в цветное пятно, она перемещает по холсту. Демонтируя ее положение на плоскости относительно других элементов, он обращает внимание читателя на то, как возможно выразить весь спектр чувств, настроений, сделать композицию динамичной или статичной, устойчивой или рассыпающейся. Так, при помощи элементарного объекта системы, удастся создавать как простые, так и сложные композиции.

Многие европейские искусствоведы первой половины XX в. считали, что В.В. Кандинский создал живописную азбуку, применяя которую зритель способен расшифровать, а художник – создать произведения.

Так ли это на самом деле?

В качестве примера возьмём «Композицию VIII», созданную им в 1923 г. в Bauhaus. На первый взгляд, хаотичное полотно, без композиции и системы распределения знаков на плоскости. В то же время, в центральной части мы видим жесткую конструкцию из треугольников и четырех полуокружностей, опирающиеся на линию (горизонт), под которыми – аналогичные по размеру полуокружности, которые пришли в движение, потеряв опору. В правой верхней части не имеющие опоры окружности, устремились за пределы видимой плоскости вправо. В целом полотно состоит из статических и динамических подсистем (мини-композиций) с центром тяжести на пересечении диагоналей холста и центром внимания – на массивном левом объекте в правом верхнем углу.

Зрители считают и модель Вселенной, и биологию, и попытку противостояния энтропии, и ньютоновскую механику, и статику, и музыку.

В.В. Кандинский утверждал, что горизонталь звучат «холодно и минорно», вертикали – «тепло и высоко», острые углы – «теплы, остры, активны и желты», прямые – «холодны, сдержаны и красны» [3].

Позже М. Габриэль в книге «Власть искусства» предположил, что искусство самодостаточно, «[художник] произвел картину, но он не производит условия, при которых мы понимаем ее высшую эстетическую ценность» [1, с. 19], что одновременно, и подтверждает и опровергает тезисы В.В. Кандинского.

Созданная им азбука, при необходимости, способна помочь созданию произведения, но не его осмыслению и интерпретации, которая индивидуальна и зависит от мировоззрения, насмотренности, настроения, образования, прочих качеств и состояний зрителя. Это, в свою очередь, возвращает нас к гипотезе Ю.М. Конорского.

Так, В.А. Стерлигов, анализируя эту же картину, замечает другую мелодию, которую создают элементы: «...три почти параллельные линии, их интродукция дважды пересекает два появления четырех полукругов. Тут они лежат очень плотно, это – как трель. Но вот чуть дальше, выше и направо из них возникла сложная вариация: эти линии превратились в острые пики, слились со своим перпендикулярным отражением, их пересечения драматично заполнились цветом, с тем, чтобы успокоиться в уравновешенной прямоугольной структуре в правой части полотна» [8, с. 22].

Несомненно, в визуальных произведениях В.В. Кандинского простые геометрические фигуры приобретают эмоциональную окраску, перестают быть пустыми и сухими в плане чувств, наполняясь смыслами и звучаниями. Однако их восприятие индивидуально и не зависит от намерений автора. Таким образом, произведение искусства приобретает признаки автономности. Также происходит, когда на концерте посетители слышат одну и ту же мелодию, но воспринимают и понимают ее по-разному.

Таким образом, исходя из анализа визуальных и текстовых произведений В.В. Кандинского возможно сделать вывод об обстоятельствах, сформировавших его видение, направление творческого поиска и принципы создания живописных произведений. Он создал собственный язык искусства, построенный на синтезе визуального и музыкального. Благодаря «принципу контрапункта» возможно многократно расширить понимание отношений, по которым строятся взаимодействия элементов на холсте, расшифровать технологическую сторону замысла художника. В то же время интерпретация произведений искусства, их наполнение смыслом, находится в сфере неопределенности: каждый воспринимает их, преломляя увиденное через собственный опыт, предпочтения, знания, получая на выходе индивидуальное толкование, не декомпозируя увиденное.

Литература

1. Габриэль М. Власть искусства. М.: Изд-во Института Гайдара, 2023.
2. Дудакова-Кашуро А. Еврейский музей приглашает гостей новой выставки на танец // The Art Newspaper Russia. 2025. № 130 (апрель). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theartnewspaper.ru/posts/20250414-awmj/> (дата обращения: 31.05.2025).
3. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М.: РИПОЛ Классик, 2016.
4. Кандинский В.В. Точка и линия на плоскости / Василий Кандинский; [пер. с нем. Е. Козиной, вступ. ст.: С. Даниэль]. СПб.: Азбука-классика, 2004.
5. Конорский Ю.М. Интегративная деятельность мозга. М.: Мир, 1970.
6. Лакост М. Кандинский. М.: Слово, 1995.
7. Платон. Парменид // Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1993. Т. 2. С. 346–412.
8. Стерлигов В.А. Кандинский и музыка // Апраксин Блюз. 2018. № 28. С. 19–27.

ANASTASIYA TULUPNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SYNTHESIS OF VISUAL AND MUSICAL IN THE CREATIVE WORK OF V.V. KANDINSKY

At the example of the creative work of V.V. Kandinsky the interaction of visual and musical art is considered. The theoretical ideas of the painter are analyzed through the lens of the hypothesis of Yu.M. Konorsky about the indivisibility of perception of the world around us by the man. The decomposition of the visual work "Composition VIII" by V.V. Kandinsky is reproduced as the illustration.

Keywords: *V.V. Kandinsky, painting, music, "principle of counterpoint", point, the Bauhaus.*