Дата выхода: 28.12.2024 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 6(59) 2024

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

Биологические науки

СОБОЛЕВА Н.П., СУПРУН Н.А. Особенности семенного размножения *Iberis umbellata* 4

Географические науки

КРАСИЛОВА Е.А. Использование топографических карт крупного масштаба для построения трехмерных моделей рельефа для цели моделирования ландшафтов на примере Ярославской области 12

ОСИНИНА А.В. История создания и современное использование водохранилищ руслового типа на реках Волжского бассейна (на примере Вазузской гидротехнической системы) 17

Искусствоведение

ЗОРИНА А.А. Станковая печатная графика удмуртских художников в собрании Удмуртского республиканского музея изобразительных искусств 21

МЫТАРЕВА Т.А., РЯЩИКОВ А.Д. Влияние современного кинематографа на представления студентов вузов о Сталинградской битве 25

Исторические науки

АРТЁМОВ П.А. Формирование и развитие военной промышленности Сталинграда: нач. 1930-х. гг. – сентябрь 1942 г. 31

КИРИЛЛОВ Д.А. Революция 1917 г. в источниках личного происхождения (в дневниках современников событий) 36

Педагогические науки

АРТЮХ О.О., КАЛАШНИКОВА А.Р. Коррекция связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами устного народного творчества 43

БЕДНЕВА И.И. Использование педагогической системы А.С. Макаренко в трудовом воспитании современных подростков 46

БОНДАРЕНКО П.В. Проблема формирования математической функциональной грамотности у младшего школьника 52

ИВЛИЕВА О.И. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактических игр 56

ТЕРЕЩЕНКО Н.В. К вопросу о формировании функциональной читательской грамотности младшего школьника 59

ТИХОНЕНКОВ Н.И., КОРНИЕНКО А.А. Игровая деятельность как средство формирования нравственных ценностей подростков 66

ФУРЕЕВА Е.П., БАХОРИКОВА Е.И., МАСЛОВА М.И. Формирование связной речи на основе картинных планов и мнемотехники у детей с общим недоразвитием речи 70

ШАБАЛИНА А.И. Духовно-нравственное развитие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях педагога-дефектолога 74

Филологические науки

КУТУЗОВА М.В. Проблема «футлярности» в рассказах А.П. Чехова «Человек в футляре» и П. Зюскинда «Голубка»: сравнительный анализ 78

ПАВЛЕНКО В.Д. Специфика молодежного социолекта (на материале французских художественных произведений) 82

ХЛЮСТОВА А.А. Экспрессивный порядок слов в современном испанском языке 85

ЦЕПЛЯЕВ Д.В. Французские фразеологизмы в стилистическом и лингвокультурологическом аспектах 89

ШОКОВА А.А. Проблематика перевода топонимов 93

Биологические науки

УДК 581.52

Н.П. СОБОЛЕВА[1], Н.А. СУПРУН[1,2,3]
(nadezhda0825@gmail.com, n.suprun@mail.ru)
[1] Волгоградский государственный университет
[2]Волгоградский региональный ботанический сад
[3]Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕННОГО РАЗМНОЖЕНИЯ *IBERIS UMBELLATA*

Представлены результаты изучения биологии семенного размножения однолетнего растения Iberis umbellata (Иберис зонтичный). Исследование лабораторной всхожести и энергии прорастания, предпосевной обработки, сроков посева семян нацелено на изучение методов эффективного прорастания семян и анализ начальных этапов онтогенеза. Предварительные результаты исследований показали высокую эффективность грунтового посева семян Iberis umbellata.

Ключевые слова: *семенное размножение, однолетние растения, всхожесть, энергия прорастания, онтогенез.*

Цветочные культуры – неотъемлемая часть нашей жизни. В нашей стране усиливается внимание зеленому состоянию городов и сельских поселений. При подборе растений для регулярных цветников, бордюров, рабаток необходимыми условиями являются непрерывность цветения и декоративность. Наибольшей продолжительностью цветения обладают однолетние цветочные культуры [3]. Развитие ландшафтного дизайна требует большого количества высококачественных семян этих культур [1, 6].

Климатические и почвенные условия Волгоградской области наиболее благоприятны для возделывания большинства цветочных культур и получения отличного семенного материала [2]. Семеноводство цветочных культур в настоящее время в регионе практически не ведется по причине больших затрат, связанных с выращиванием и высадкой рассады. Данный способ семеноводства оправдывает вложенные средства при производстве семян элиты. Однако производство семян для широкого потребления часто бывает убыточным. Получение семян однолетних цветочных культур в открытом грунте прямым посевом в условиях региона актуально для сокращения затрат ручного труда и снижения себестоимости производства [4–5].

Iberis umbellata (иберис зонтичный) – однолетнее травянистое растение семейства Brassicaceae (Крестоцветные), высотой 25–40 см с ветвящимся наверху стеблем. Стеблевые листья черешковые. Листья ланцетной формы 2–5 см в длину. На концах листья закруглённые, иногда зубчатые. Иберис зонтичный является однодомным растением. Цветки диаметром около 1 см состоят из 4 чашелистиков и 4 лепестков, 2 из которых крупнее, собраны в кисти зонтиковидной формы, вытягивающиеся по мере цветения и принимающие широкопирамидальную форму. Окраска цветков – лиловая, розовая, пурпурная, белая. Цветки ароматны. Плоды яйцевидной формы, 8–10,5×5–8 мм, с верхушечной выемкой. Створки переходят в подострое крыло. Длина 2–4,5 мм, входят или выступают за пределы верхушечной выемки. Семена в длину 2–3 мм. Родина – Южная Европа.

Иберис зонтичный нетребователен к влаге, холодостоек. Размножают данный вид посевом семян в открытый грунт в мае. Цветение начинается в июне и бывает обильным примерно в течение месяца, во влажные сезоны – два месяца. Зацветает через 2–2,5 месяца после посева. Иберис зонтичный светолюбив, но выносит и небольшое затенение. Всходы появляются на 7–8-й день. Можно выращивать посевом в грунт под зиму по мерзлой почве. Подзимние посевы дают более ранние всходы, цветение также начинается раньше, бывает обильнее и продолжительнее. Растение неприхотливое, но лучше будет развиваться на открытом солнечном месте с легкой суглинистой почвой. Глубина заделки семян – 0,5 см.

Размножение ибериса зонтичного осуществляется либо при помощи семян, либо же черенкованием. При выборе вегетативного метода с куста, завершившего цветение, обрезаются фрагменты веток,

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

длина которых составляет 5 см. В дальнейшем они либо сразу же высаживаются в открытый грунт, либо сначала попадают в парник для укоренения. Ускорить процесс возникновения корешков можно при помощи фитогормонов. Высадка черенков на открытый грунт должна происходить таким образом, чтобы между ними сохранялся хотя бы 15-сантиметровый промежуток.

Семенами в цветоводстве размножают однолетние, двулетние, а также многолетние растения, сохраняющие свои декоративные качества при семенном размножении. Семена, предназначенные для посева, должны обладать высокими сортовыми и посевными качествами. В сортовых семенах не допускается примесь других сортов. Посевные качества семян определяются их чистотой, энергией прорастания, всхожестью. На посевные качества семян оказывают влияние условия их хранения.

На завершающих стадиях созревания семени содержание в нем воды снижается от 90% (по массе) до 10–15%. Это сопровождается заметным снижением метаболической активности и представляет собой важный шаг к переходу семени в состояние покоя.

Семена иберис зонтичного светло-коричневого цвета. Форма эллипсовидная. Одна сторона семени имеет прямой край, другая – выпуклый. Поверхность семян гладкая. По периметру находится желобок, поэтому центральная часть семени выступает с одной стороны. Микропиле располагается на вершине.

Данные взвешивания массы семян в количестве:

– m (100 семян) = 0,27 г;
– m (10 семян) = 0,027 г;
– m (1 семя) = 0,0027 г (рис. 1).

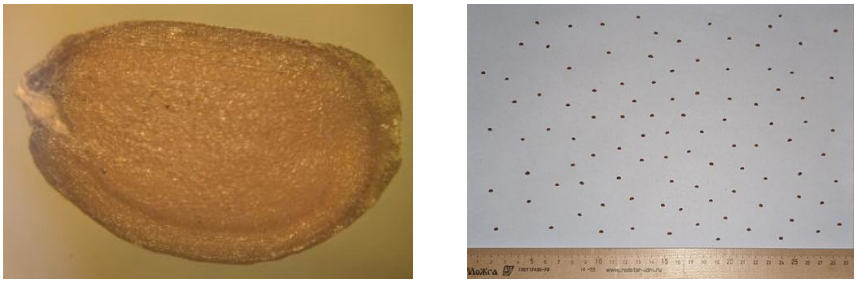


Рис. 1. Семена *Iberis umbellata*

Данные о морфологических характеристиках семян *Iberis umbellata* обработаны с помощью пакета анализа программы Microsoft Excel. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Морфологические данные семян *Iberis umbellata*

Показатели	Длина семян	Ширина семян
Среднее	2,3	1,301
Стандартная ошибка	0,027339984	0,028551
Медиана	2,3	1,3
Мода	2,5	1,5
Стандартное отклонение	0,273399844	0,285507
Дисперсия выборки	0,074747475	0,081514
Эксцесс	1,059796458	–0,53013
Асимметричность	–0,242094643	0,383001
Интервал	1,7	1,2
Минимум	1,3	0,8
Максимум	3	2

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

Показатели	Длина семян	Ширина семян
Сумма	230	130,1
Счет	100	100
Наибольший(1)	3	2
Наименьший(1)	1,3	0,8
Уровень надежности (95,0%)	0,054248461	0,056651

1) Лабораторная всхожесть (контроль).

В лабораторном опыте были заложены семена (30 шт.) в чашку Петри. На дно чашки укладывалась фильтровальная бумага, поверх нее – семена на равном расстоянии друг от друга. Семена смачивались дистиллированной водой (см. рис. 2).



Рис. 2. Лабораторная всхожесть семян *Iberis umbellata*

2) Лабораторная всхожесть с использованием стимулятора роста – янтарная кислота.

Семена *Iberis umbellata* в количестве 30 шт. были замочены в растворе янтарной кислоты (1 г янт. к-ты на 1 л воды) в течение 1 часа. Затем семена выкладывались на фильтровальную бумагу чашки Петри (см. рис. 3–4 на с. 7).

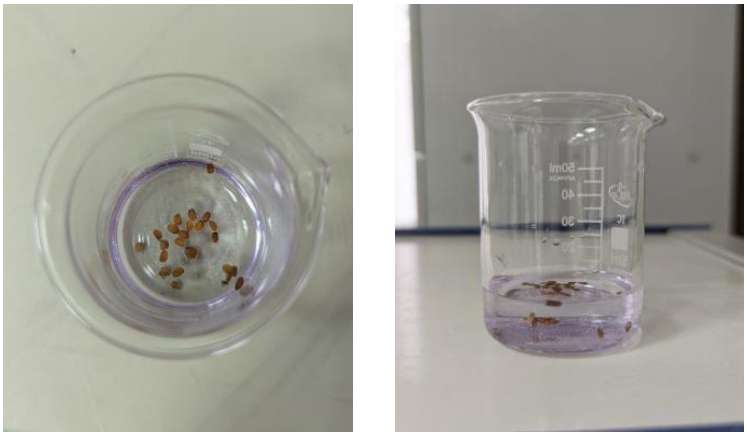


Рис. 3. Замачивание семян *Iberis umbellata* в растворе янтарной кислоты

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024



Рис. 4. Лабораторная всхожесть с использованием стимулятора роста янтарная кислота

3) Грунтовая всхожесть.

В пластиковый контейнер с дренажными отверстиями засыпался грунт для рассады «Родная земля», отступая 2 см от края контейнера. Состав грунта: торф, раскисляющие (известь, мел, доломитовая мука) и структурирующие материалы, минеральные удобрения. Засевались семена (30 шт.) на одинаковом расстоянии друг от друга. Грунт был обильно смочен раствором янтарной кислоты. Сверху семена присыпались грунтом. Контейнер закрывался крышкой и подписывался. На ночь крышка снималась. По мере просыхания грунт смачивался путем опрыскивания (см. рис. 5).



Рис. 5. Грунтовая всхожесть семян *Iberis umbellata*

Полученные данные по энергии прорастания, всхожести и выживаемости семян занесены в табл. 2 и на рис. 6–7 на с. 8.

Таблица 2

Результаты исследований

Метод	Энергия прорастания (3–4 день), %	Всхожесть (7–10 день), %	Выживаемость, шт.
Лабораторная всхожесть(контроль)	63	37	11
Стимулятор роста (янтарная кислота)	70	53	16
Грунтовая всхожесть	–	25	0

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

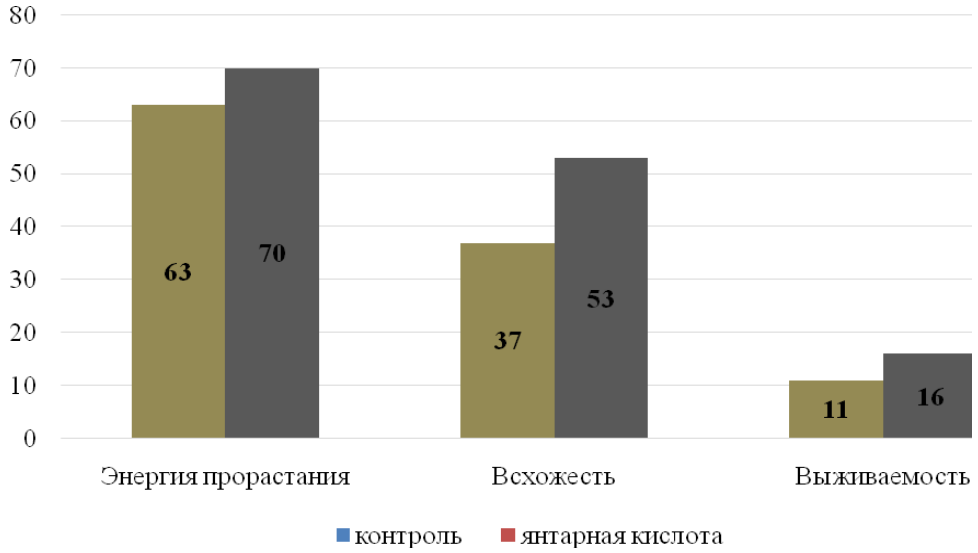


Рис. 6. Результаты лабораторной всхожести

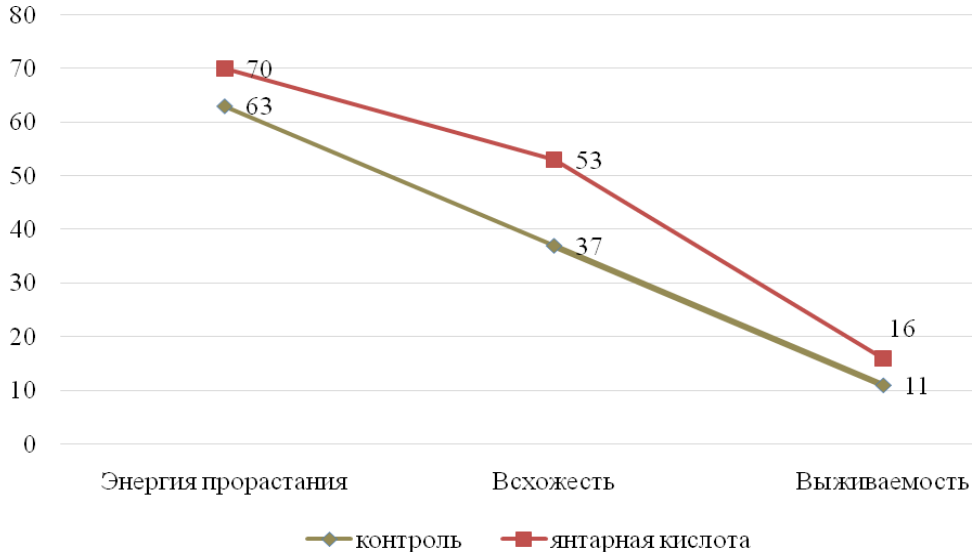


Рис. 7. График результатов лабораторной всхожести

Энергия прорастания (01.04.2024 г.)

1. Контроль: из 30 семян на 3-й день после закладки опыта проросло 19 семян *Iberis umbellata*. У двух семян наблюдалось появление семядольных листьев.

2. Стимулятор роста (янтарная кислота): из 30 семян на 3-й день после закладки опыта проросло 21 семени *Iberis umbellata*. У двух семян наблюдалось появление семядольных листьев.

Лабораторная всхожесть семян (08.04.2024 г.)

1. Контроль: из 30 семян на 10-й день после закладки опыта нормально проросло (наличие корня, гипокотиля и двух семядольных листьев) 11 семян *Iberis umbellata*.

2. Стимулятор роста (янтарная кислота): из 30 семян на 10-й день после закладки опыта нормально проросло (наличие корня, гипокотиля и двух семядольных листьев) 16 семян *Iberis umbellata* (см. рис. 8–9 на с. 9).

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

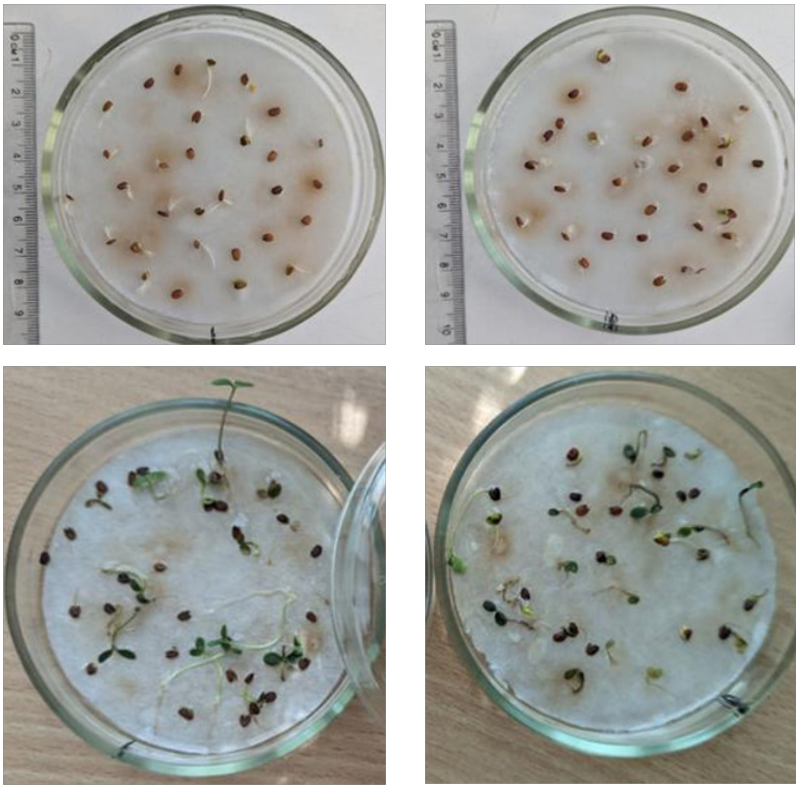


Рис. 8. Лабораторная всхожесть семян *Iberis umbellata*
А – контроль; Б – стимулятор роста



Рис. 9. Прорастание семян в грунте

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

Перед пикировкой растений была измерена длина корня, семядольных листьев и гипокотиля проростков.

Таким образом, лабораторный опыт показывает, что использованная в качестве стимулятора роста янтарная кислота повышает такие показатели, как энергия прорастания, всхожесть и выживание семян *Iberis umbellata*, относительно контроля. Она стимулирует рост и развитие семян и проростков, повышает устойчивость. Это подтверждается следующими результатами: среднее значение длины корня в лабораторной всхожести с янтарной кислотой равно 1,1 см, а в контроле 0,7 см. Выживаемость также выше в опыте с янтарной кислотой.

Грунтовая всхожесть приближается к 100% показателю. В данном опыте на начальном этапе также применялся раствор янтарной кислоты. Уже на 3-й день после посева начали проклевываться семена. Из 30 семян проросло 25. Среднее значение длины стебля проростков равно 3,8 см, а среднее значение длины семядольных листьев составляет 0,7 см. Однако выживаемость проростков, в конечном счете, свелась к нулю. После пикировки растений в отдельные стаканчики большая часть проростков погибла.

Причины предположительно могут быть следующие: неокрепшие проростки не смогли справиться с таким стрессом и прижиться; данный вид плохо переносит пикировку, их желательно изначально проращивать в отдельных емкостях; резкое изменение температурного режима в вегетационный период, когда растения еще не окрепли, а дополнительный неблагоприятный фактор способствовал снижению устойчивости к стрессовому фактору (см. рис. 10–11).



se(семена) p (проростки) (28 дней) j (ювенильные) (39 дней)

Рис. 10. Начальные онтогенетические стадии *Iberis umbellata*

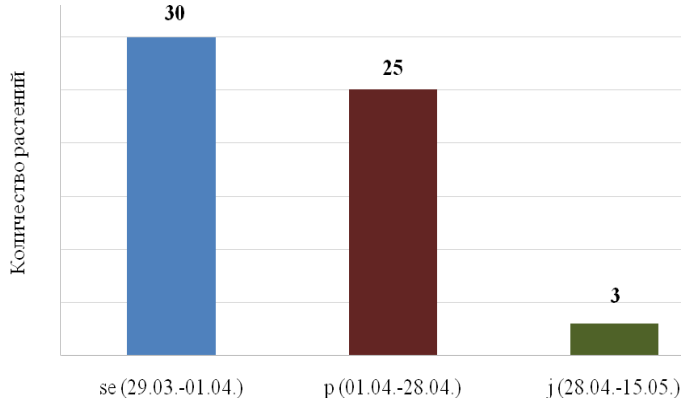


Рис. 11. Онтогенетическое развитие *Iberis umbellata*

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

Se (семя) – находятся в состоянии покоя. Семена светло-коричневого цвета, форма эллипсовидная. Одна сторона семени имеет прямой край, другая – выпуклый. Поверхность семян гладкая. По периметру находится желобок, поэтому центральная часть семени выпуклая с одной стороны. Микропиле располагается на вершине. Семена средних размеров 2,3 мм в длину.

P (проросток) – зеленое однопобеговое растение высотой 50–80 мм. Формирует моноподиально нарастающий побег с двумя обратнояйцевидными, на верхушке закругленными, слегка вытянутыми, суженными книзу семядольными листьями (длиной до 10 мм; шириной 0,5 мм); сверху и снизу желто-зеленого (салатового) цвета. Корневая система стержневая, главный корень тонкий (25–30 мм). Боковые корни присутствуют.

J (ювенильное растение) – представлено однопобеговым, моноподиально нарастающим растением, которое имеет неразветвленный, удлиненный, ортотропный побег с очередным листорасположением. В этом онтогенетическом состоянии высота наземной части побега составляет 50–100 (150) мм. Первое междоузлие длиной 5–7 мм. Листья первой пары длиной 20–30 мм, шириной 10–20 мм, овальные, вытянутые, на верхушке закругленные, цельнокрайние, не опушенные, черешковые. Последующие онтогенетические стадии не наступили.

Литература

1. Аксянова Т.Ю., Россинина А.А. Исследование семенного способа размножения однолетних цветочных растений в условиях юга Красноярского края // Плодоводство, семеноводство, интродукция древесных растений. 2009. Т. XII. С. 3–5.

2. Балабанова Н.Н., Сытов Е.А. Семенная продуктивность бархатцев отклоненных в Московской области // Картофель и овощи. 2007. № 4.С. 22.

3. ГОСТ 12420–81. Семена многолетних цветочных культур. Посевные качества. Технические условия. Взамен ГОСТ 12420–66; введ. 01.07.1982. М. [б.и.], 1981.

4. ГОСТ 24933.2-81. Семена цветочных культур. Методы определения всхожести и энергии прорастания.

5. Китаева Л.А., Крестникова А.Д., Петренко Н.А. [и др.]. Семеноводство цветочных культур. М.: Россельхозиздат, 1983.

6. Кочанова Л.А. Особенности плодоношения и способы семеноводства однолетних цветочных растений в лесостепной зоне Алтая: автореф. дис. ... канд. биол. наук. М., 1985.

7. Методическое указание: Инструкция по апробации посевов цветочных культур. М.: Б. и., 1985.

8. Острякова Г.В., Величко В.Е. Селекция и первичное семеноводство летников // Селекция и семеноводство овощных культур в Центральной Черноземной зоне. М.: Наука, 1985. С. 76–88.

NADEZHDA SOBOLEVA, NATALYA SUPRUN
Volgograd State University
Volgograd Regional Botanical Garden
Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF SEED REPRODUCTION OF IBERIS UMBELLATA

The results of studying the biology of seed reproduction of the annual plant Iberis umbellata are presented. The study of the laboratory germination and the energy of germinating, the pre-seeding treatment and the seeding time is aimed to study the methods of effective germination of seeds and the analysis of primary stages of ontogenesis. The preliminary results of studies demonstrated the high efficiency of ground seeding of Iberis umbellata.

Key words: *seed reproduction, annual plant, germinability, germinating power, ontogenesis.*

© Соболева Н.П., Супрун Н.А., 2024

Географические науки

УДК 911.9

Е.А. КРАСИЛОВА
(krasilovaekaterina18@mail.ru)
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТОПОГРАФИЧЕСКИХ КАРТ КРУПНОГО МАСШТАБА ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ТРЕХМЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ РЕЛЬЕФА ДЛЯ ЦЕЛИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛАНДШАФТОВ НА ПРИМЕРЕ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ*

3D-моделирование рельефа является сложным, но перспективным направлением ГИС-технологий. Оно применяется для положительных и отрицательных форм рельефа, с целью компьютерного отображения плоского рельефа в формате 3D. Трехмерные модели рельефа дают полное представление о выбранной местности, благодаря этому мы можем понять, как нам использовать эту территорию.

Ключевые слова: *топографическая карта, Ярославская область, трехмерная модель, изолинии, QGIS.*

Трехмерные модели рельефа могут создаваться на основании разнообразных картографических материалов, к которым можно отнести планы городов и сельской местности, крупномасштабные карты, аэрофотоснимки, растровые изображения и прочие данные [1].

Наиболее популярным и доступным способом построения трехмерных моделей является оцифровка топографической карты, с последующим моделированием рельефа при помощи различных ГИС-приложений. Особый вид картографического представления земной поверхности образуют рельефные модели местности и рельефные глобусы, которые относятся к трехмерным изображениям.

В нашей работе мы использовали метод оцифровки топографической карты, с последующим преобразованием ее в трехмерную модель рельефа. Метод построения изолиний по данным топографических карт представляет собой процесс преобразования линий равных высот (изолиний – горизонталей) с топографической карты в цифровой вид.

В качестве модельного полигона нами был выбран участок на юге Ярославской области. Рельеф сформирован конечно-моренными отложениями, в результате чего представляет холмистую гряду северо-западного простирания с относительными высотами холмов порядка 30 метров. Данный участок является наиболее выраженным в рельефе нашей области.

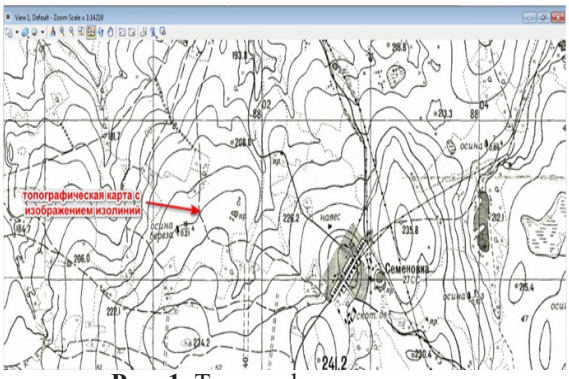


Рис. 1. Топографическая карта как основа для построения изолинии

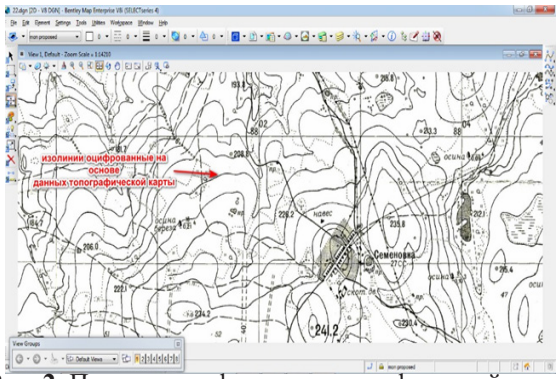


Рис. 2. Процесс оцифровки топографической карты

* Работа выполнена под руководством Брагина П.Н., доцента кафедры социально-экономической географии и туризма ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского».

© Красилова Е.А., 2024

Алгоритм построения изолиний по данным топографических карт методом оцифровки сводится к выполнению ряда логически выстроенных шагов с привлечением разнообразных ГИС-приложений и сопутствующих программ. Сначала необходимо подобрать топографическую карту с изображением изолиний, отвечающую цели исследования. Эта карта должна быть сканирована или загружена в формате изображения (см. рис. 1).

Второй этап работы заключается в преобразовании изображения в векторный формат. Для этого удобной является полнофункциональная 3D-ГИС BentleyMapEnterprise V8i (SELECTseries 4). BentleyMap может работать с множеством форматов данных, а после завершения оцифровки изолиний пользователи могут экспортировать данные в различные форматы [2]. С помощью инструмента “CreateCurves: B-splinebyPoints” выбираем изолинию-горизонталь на карте и начинаем оцифровку, указывая точки на карте, которые соответствуют изолинии (см. рис. 2).

После завершения оцифровки всех изолиний, сохраняем полученные векторные данные в одном из обменных форматов, который позволяет подгружать данные в любую современную ГИС. К таким форматам можно отнести Shapefile (это векторный формат данных Esri для хранения местоположения, формы и атрибутов географических объектов [4]). Таким образом, мы получили цифровые данные по изолиниям, которые можно использовать в геоинформационных системах для пространственного анализа территориии моделирования рельефа.

Перед построением изолиний важным этапом является нанесение поля высот, по которым и будет осуществляться моделирование рельефа.

Для этих целей в нашей работе мы использовали приложение QGIS актуальной версии для формирования базы данных, описывающей особенности высотного положения территории. Для этого информация о высотах была занесена в таблицу атрибутов. В конечном результате мы получили подробную карту с изолиниями в формате “shapefiles”.

Преобразование рельефа в 3d-модель целесообразно проводить с использованием приложения Global Mapper. Программа предоставляет множество инструментов для работы с геоданными, создание 3D-визуализаций и обработку данных высоты, а также поддерживает множество форматов данных, включая векторные и растровые форматы [3].

Алгоритм преобразования изолиний в трехмерную модель в Global Mapper состоит из загрузки оцифрованной карты, и с использованием функции GridCreationOptions строим трехмерную модель ключевого участка рельефа (см. рис. 3). Используя данные сервисов, таких как SRTM, ASTER и ALOS, мы получаем данные в виде цифровой модели поверхности (DSM). Эти данные не следует рассматривать как верное представление о рельефе местности (DTM), т. к. они могут захватывать леса, здания и др. объект расположенные на земной поверхности, поэтому оцифрованная топографическая карта более точно и подробно отражает рельеф равнинной территории.

Перед нами открывается карта с изолиниями (см. рис. 4);

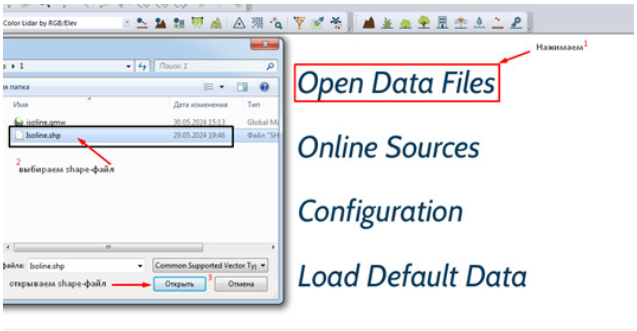


Рис. 3. Алгоритм открытия shape – файла с оцифрованным рельефом в Приложении Global Mapper

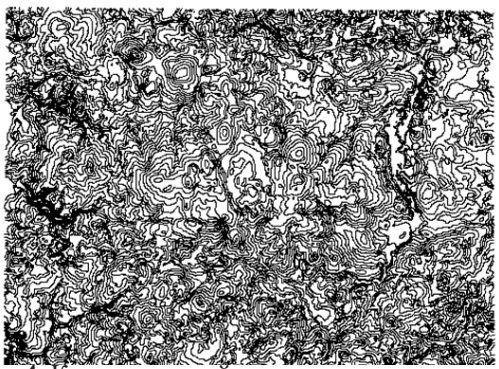


Рис. 4. Карта изолиний ключевого участка на юге Ярославской области (выполнено автором

При помощи функции GridCreationOptions строим трехмерную модель ключевого участка рельефа (см. рис. 5, 6);

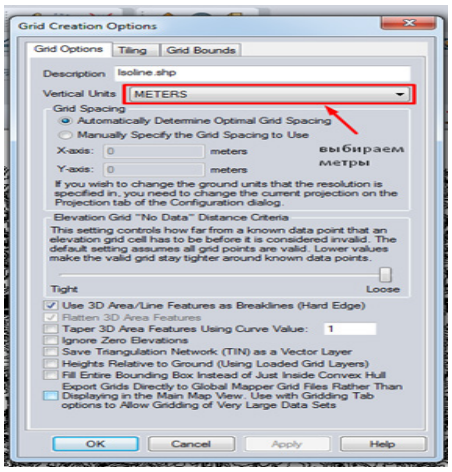


Рис. 5. Функция GridCreationOptions для построения карты рельефа ключевого участка на юге Ярославской области

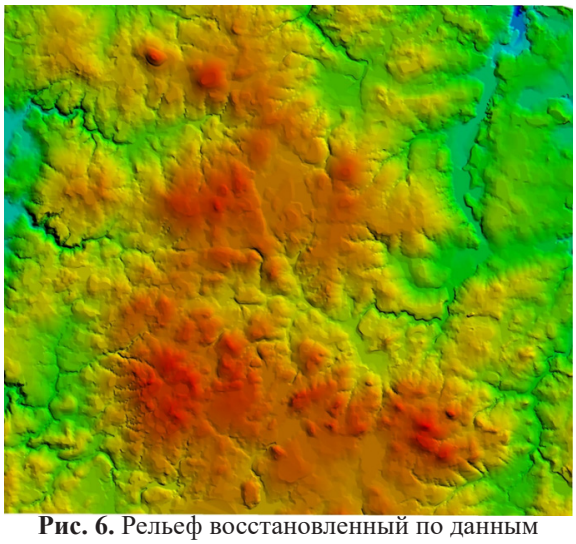


Рис. 6. Рельеф восстановленный по данным крупномасштабной топографической карты (выполнено автором)

Исходя из полученной трехмерной модели можно прийти к выводу, что благодаря оцифрованным изолиниям удалось создать точный и подробный рельеф ключевого участка на юге Ярославской области.

Полученная модель может служить основой для проведения анализа территории, и в качестве примера здесь можно привести построение профилей. В Приложении Global Mapper нами был построен профиль высот с помощью инструмента PahtProfile (см. рис. 7). Проведя линию на карте, и нажимаем на правую клавишу мышки (см. рис. 8) получаем профиль рельефа ключевого участка на юге Ярославской области (см. рис. 9 на с. 15).

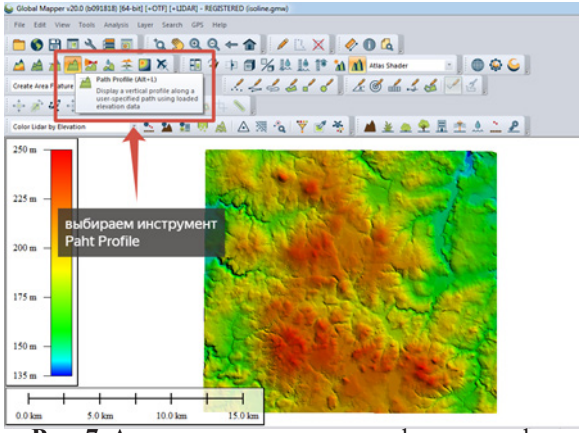


Рис. 7. Алгоритм построения профиля рельефа на основе 3d-модели (1 часть) (выполнено автором)

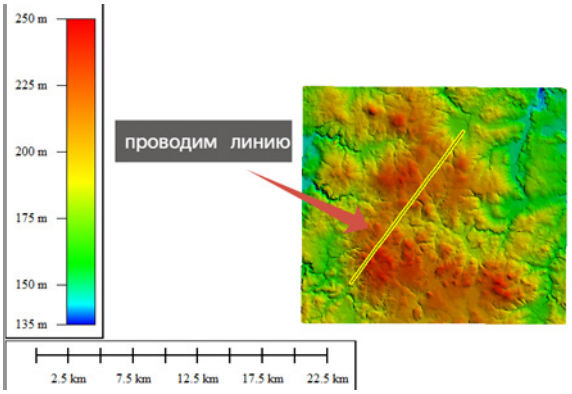


Рис. 8. Алгоритм построения профиля рельефа на основе 3d-модели (2 часть) (выполнено автором)

Анализируя профиль, мы можем увидеть, как плавно изменяется высота. Заметен мягкий перепад высот между плоскими участками и холмами. Валообразные холмы, образующие крупнохолмистый, часто грядово-холмистый рельеф, ярко отражен на профиле.

© Красилова Е.А., 2024

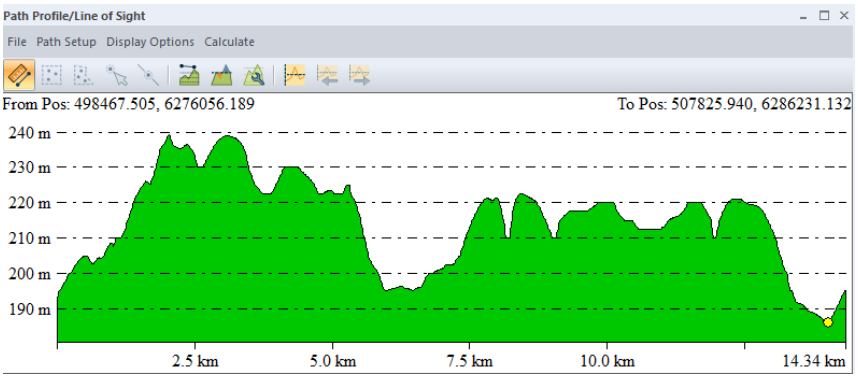


Рис. 9. Профиль рельефа, построенный на основе горизонталей крупномасштабной топографической карты

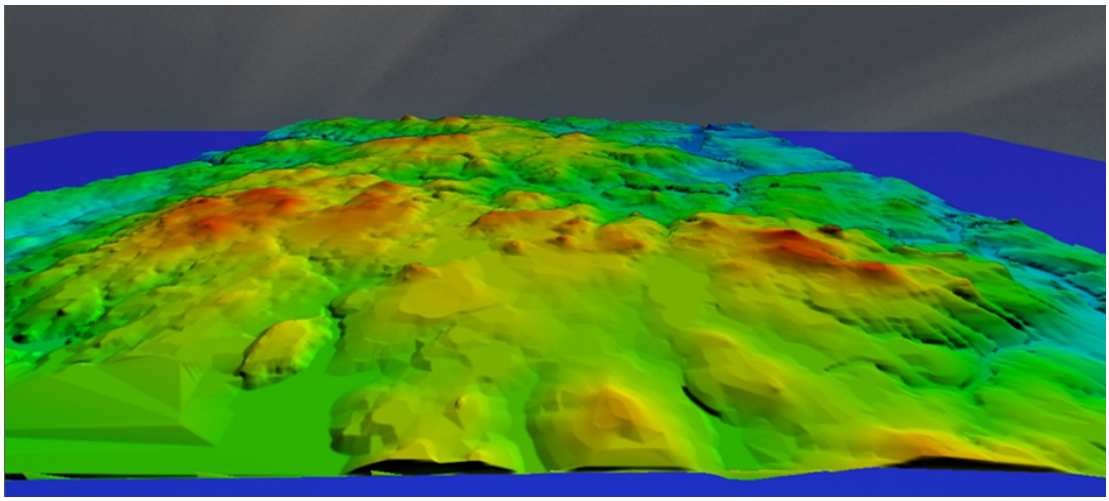


Рис. 10. Рельеф восстановленный по данным крупномасштабной топографической карты (выполнено автором)

Таким образом, мы считаем, что горизонтали, построенные на основе топографических карт (изолиний рельефа), могут качественно передать рельеф поверхности (см. рис. 10). Изогипсы уже являются следствием интерполяции и повторная интерполяция, применяемая при построении трехмерной поверхности, приводит к дополнительным искажениям. Более уместно было бы использовать в качестве исходных данных то поле высот, которое изначально было отснято топографами, при выполнении съемки.

При переходе на более крупный масштаб мы не можем эти данные принимать в качестве достоверных сведений (даже при имеющихся способах их обработки). Среднее масштабные карты используются для общего анализа ландшафта территории, закономерности рельефа, его специфики. Крупномасштабные карты будут достоверной основой для более детального исследования территории.

Литература

1. Маслов А.А. Методология построения трёхмерных карт местности // Инновационные инвестиции. 2019. № 4. С. 252–256.
2. Bentley Map Enterprise // Spectrasoft. [Электронный ресурс]. URL: https://spectrasoft.ru/items/bentley_map_enterprise.html (дата обращения: 15.05.2024).
3. Global Mapper // Blue marble geographics. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bluemarblegeo.com/global-mapper/ (дата обращения: 18.05.2024).
4. Shapefiles // Arc-GIS Online Help. [Электронный ресурс]. URL: https://doc.arcgis.com/en/arcgis-online/reference/shapefiles.htm (дата обращения: 15.05.2024).

© Красилова Е.А., 2024

EKATERINA KRASILOVA
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

USE OF LARGE-SCALE TOPOGRAPHIC MAPS FOR CONSTRUCTING 3D RELIEF MODELS FOR THE PURPOSE OF LANDSCAPES MODELING ON THE EXAMPLE OF THE YAROSLAVL REGION

3D relief modeling is a complex but promising area of GIS technologies. It is used for positive and negative relief forms, for the purpose of computer display of flat relief in 3D format. Three-dimensional relief models give a complete picture of the selected area, thanks to this we can understand how to use this territory.

Key words: *topographic map, Yaroslavl region, three-dimensional model, isolines, QGIS.*

© Красилова Е.А., 2024

УДК 908

А.В. ОСИНИНА
(osinina.anna2014@yandex.ru)
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОДОХРАНИЛИЩ РУСЛОВОГО ТИПА НА РЕКАХ ВОЛЖСКОГО БАССЕЙНА (на примере Вазузской гидротехнической системы)*

Рассматриваются вопросы, связанные со строительством Вазузской системы водохранилищ, как части Москворецкой водной системы, цель которой – обеспечение столицы водой. Несмотря на то, что водохранилища связаны между собой, характер их освоения имеет отличия, которые нам удалось выявить во время анализа динамики развития территории.

Ключевые слова: *Вазузская гидротехническая система, Москворецкая водная система, рекреация, геоинформационные системы.*

В советский период в нашей стране было создано огромное количество больших и малых водохранилищ. Главная цель их строительства – выработка электроэнергии, в тоже время некоторые из них создавались для промышленных нужд, решения вопросов судоходства, сплава леса, рыбного хозяйства, для орошения наиболее засушливых территорий, а затем и рекреации.

Со временем по различным причинам роль водохранилищ может меняться. Наибольшим изменениям подвержены малые гидротехнические системы, т. к. они решали локальные вопросы и их строительство было не глобальным.

Кроме основного каскада водохранилищ к Волжскому бассейну относятся и другие малые гидротехнические системы, одной из них является Вазузская. На её примере мы рассмотрим историю создания малых водохранилищ и их современное использование.

Быстрый рост населения Москвы в начале 30-х годов XX в. сделал вполне реальной проблему дефицита питьевой воды в краткосрочной перспективе. По этой причине руководство страны начало разработку планов по созданию крупных гидротехнических сооружений.

В 1935 г. на реке Истре была возведена плотина и образовано водохранилище площадью 33,6 км², полный объем которого составил 88 млн м³. Этот гидроузел положил начало созданию Москворецкой системы водоснабжения г. Москвы [3]. Уже с 1932 по 1937 гг. велось строительство канала имени Москвы, обеспечивающего водоснабжение столицы [1].

После Великой Отечественной войны вновь появилась необходимость расширения Москворецкой водной системы и увеличения числа водохранилищ, поэтому в 1961 г. была создана и заполнена котловина Можайского водохранилища [3].

В 1971 г. началось строительство Вазузской гидротехнической системы. Сложность работы заключалась в том, что было необходимо построить такие объекты, которые способны поднять Вазузско-Гжатско-Осугские воды на 45 метров и перебросить их в Москворецкий бассейн [2].

К 1977 г. завершили строительство Зубцовского и Кармановского гидроузлов, началось заполнение Вазузского и Яузского водохранилищ. В основном все строительные работы на гидроузлах и насосных станциях были закончены и готовы к пуску.

Государственная комиссия актом от 23 декабря 1977 г. приняла первый комплекс ВГТС в эксплуатацию [Там же]. Далее начался второй этап строительства, к которому относят возведение ГЭС № 33 и № 34, формирование комплексов водозаборных и очистных сооружений, строительство котельной в посёлке Карманово и др. объектов инфраструктуры.

* Работа выполнена под руководством Брагин П.Н., доцента кафедры социально-экономической географии и туризма ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского».

© Осинина А.В., 2024

В 1983 г. был выявлен недостаток денежных средств, вследствие чего сроки строительства ВГТС увеличились. Полностью гидротехническая система поступила в эксплуатацию в 1988 г. после заполнения котловины Верхнерузского водохранилища. Водохранилища Вазузской системы являются резервными и самыми удалёнными от Москвы.

В настоящее время к гидротехнической системе относятся Вазузское, Яузское, Верхнерузское и Рузское водохранилища, образованные тремя гидроузлами: Зубцовским, Кармановским, Верхнерузским. На реках Рузе и Яузе построены две гидроэлектростанции, а также три насосные станции, две из них поднимают воду из Вазузского водохранилища в Яузское и одна для подъёма воды из Яузского в Верхнерузское. Вазузская гидротехническая система, согласно современному административно-территориальному делению, располагается в трёх областях: Смоленской (Сычёвский, Гагаринский районы), Тверской (Зубцовский район) и Московской (городской округ Шаховская) (см. рис. 1).

Основная цель строительства ВГТС – обеспечение жителей города Москвы питьевой водой. Данная функция продолжает выполняться в полном объёме и сейчас. Однако этим роль гидросистемы не ограничивается.

Каждое из водохранилищ Вазузской системы является по-своему уникальным, что оказало влияние на характер преобразований прилегающих территорий.

Для того чтобы проследить основные направления развития территории мы использовали такие источники как: данные дистанционного зондирования Земли для выявления динамики последних 20 лет и данные топографических карт для периода 80–90 гг.

Схема Вазузской гидротехнической системы

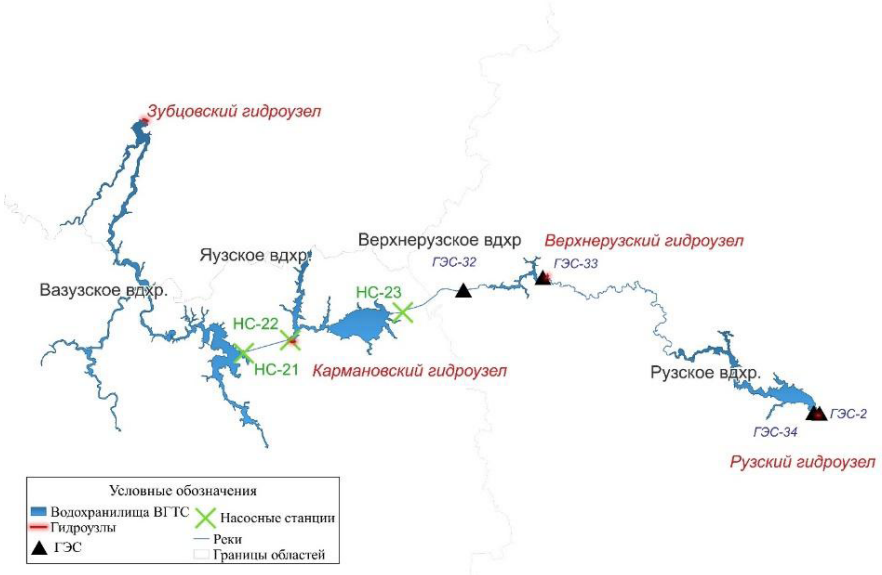


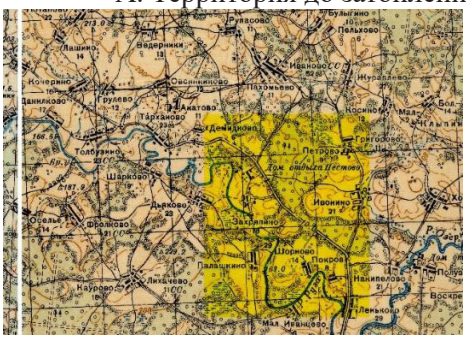
Рис. 1. Схема Вазузской гидротехнической системы (создано автором)

Рузское водохранилище – первое из системы водохранилищ, запущенное в эксплуатацию (1966 г). Появление крупного гидрографического объекта в первую очередь положило начало развитию транспортной сети. Новые дороги стали появляется на основе уже имеющихся (см. рис. 2 на с. 19).

Практически 15 лет спустя после строительства на прилегающих к Рузскому водохранилищу территориях появились первые элементы рекреации – детские лагеря (см. рис. 3 на с. 19).

© Осинина А.В., 2024

А. Территория до затопления



Б. Территория после затопления

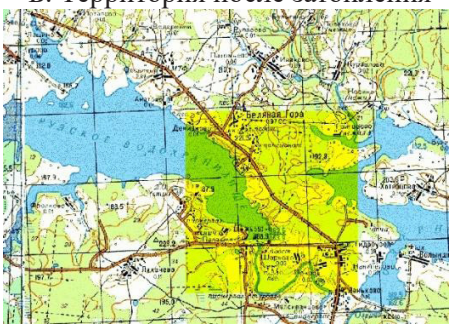
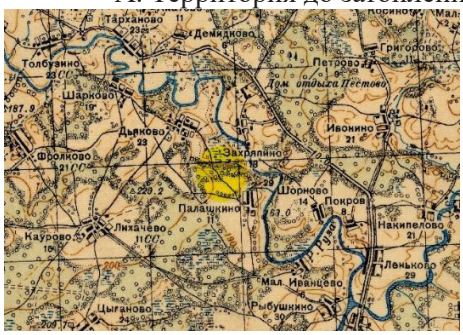


Рис. 2. Транспортная сеть в районе Рузского водохранилища до и после затопления

А. Территория до затопления



Б. Территория после затопления



Рис. 3. Первые элементы рекреации вблизи Рузского водохранилища

Яузское и Вазузское водохранилища были заполнены в 1977–1978 гг., Верхнерузское – в 1988 г. При изучении топографических карт 1980-х на данные территории, объектов рекреации нами выявлено не было, последнее водохранилище находилось в стадии строительства. Отметим, что в результате создания Вазузского водохранилища увеличилась площадь болот.

На современном этапе на основе сравнения космоснимков, можно сделать вывод, что в настоящий момент территории, прилегающие к Вазузской гидротехнической системе, не являются депрессивными, что особенно актуально для Смоленской и Тверской областей, и закономерно развиваются по пути жилищного освоения (табл.).

Таблица

Разнообразие элементов рекреации на территориях, прилегающих к ВГТС

Название водохранилища	Количество затопленных населённых пунктов	Элемент рекреации											
		ИЖС (дачные и коттеджные посёлки)	Конные клубы	Кемпинги	Пионерские лагеря	Достопримечательности	Музеи	Центры тибетской культуры	Средства размещения туристов	Центры экотуризма	Лодочные станции	Рыболовно-охотничье хозяйство	Яхт-клубы
Рузское	14	4	2	0	4	3	1	1	14	2	0	0	1
Верхнерузское	0	4	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0
Яузское	25	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	4	0
Верхнерузское	51	2	0	2	0	0	1	0	36	1	0	1	0

© Осинина А.В., 2024

На основе таблицы можно сделать вывод, что основными направлениями рекреации территорий, прилегающих к Рузскому водохранилищу, являются экотуризм, ИЖС, детские лагеря, гостиничная индустрия. Для Верхнерузского водохранилища приоритетный вектор развития – строительство ИЖС. Территории, прилегающие к Вазузскому водохранилищу идут по пути расширения гостиничной индустрии.

Важной особенностью рекреационных объектов, прилегающих к Яузскому водохранилищу, является их создание на базе урочищ и нежилых населённых пунктов. Основное направление развития местности на современном этапе – организация рыболовно-охотничьих хозяйств.

Несмотря на то, что исследуемые водохранилища составные части одной системы, каждое из них имеет специфику развития. Современные рекреационные объекты не строятся в случайном порядке и на пустых метах. Они могут быть приурочены к уже имеющимся объектам инфраструктуры.

В заключение отметим, что на развитие рекреации может оказывать влияние множество факторов. Для того чтобы составить углублённый анализ необходимо привлекать дополнительные источники: документы территориального планирования, нормативные документы различных уровней и архивы.

Литература

1. Мельник К.С. Гидротехническое воздействие на водные ресурсы в бассейне реки Москвы // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-6. С. 1230–1237.

2. Вазузская гидротехническая система // Мосводоканал. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mosvodokanal.ru/about/history/215-years/9004/?ysclid=m4ms8zcsgt241599881 (дата обращения: 16.12.23).

3. О водохозяйственном балансе г. Москвы // Климатическая платформа. [Электронный ресурс]. URL: https://climate-change.moscow/materials/o-vodohozyaystvennom-balanse-g-moskvy?ysclid=m4msc0dm4u308899532 (дата обращения: 14.12.23).

ANNA OSININA
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

THE HISTORY OF CREATION AND MODERN USE OF CHANNEL-TYPE RESERVOIRS ON THE RIVERS OF THE VOLGA BASIN (at the example of the Vazuz hydrotechnical system)

The issues, related to the construction of the Vazuz reservoir system as part of the Moskvoretsky water system, the purpose of which is to provide the capital with water, are related. Despite the fact that the reservoirs are interconnected, the nature of their development has differences that we were able to identify during the analysis of the dynamics of the territory's development.

Key words: *Vazuz hydrotechnical system, Moskvoretsky water system, recreation, geoinformation systems.*

© Осинина А.В., 2024

Искусствоведение

УДК 76.03/.09

А.А. ЗОРИНА
(zorinanastasiia@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТАНКОВАЯ ПЕЧАТНАЯ ГРАФИКА УДМУРТСКИХ ХУДОЖНИКОВ В СОБРАНИИ УДМУРТСКОГО РЕСПУБЛИКАНСКОГО МУЗЕЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ*

Проводится анализ станковой печатной графики в собрании Удмуртского республиканского музея изобразительных искусств. Производится систематизирование работ удмуртских художников по техникам печатной графики. Определяются стилистические и тематические особенности печатной графики художников Удмуртии.

Ключевые слова: *печатная графика, линогравюра, офорт, литография, Удмуртский республиканский музей изобразительных искусств.*

Актуальность темы исследования заключается в растущем интересе к культуре и искусству Удмуртской Республики. На данный момент существует довольно большое количество литературы, посвящённой творчеству художников Удмуртии, с которой можно ознакомиться на официальном сайте Национальной электронной библиотеки Удмуртской Республики [2]. Однако, работы, объединявшей бы в себе все виды печатной графики, в которых работали удмуртские художники, нет. В научных статьях печатная графика упоминается косвенно. В прочей литературе авторы говорят про графику в целом, рассказывая о художниках в хронологическом порядке. Таким образом, цель работы состояла в систематизировании работ удмуртских художников по техникам печатной графики и определении стилистических и тематических особенностей печатной графики художников Удмуртии. Основной источник – фонд Удмуртского республиканского музея изобразительных искусств (далее – УРМИИ). Биографические сведения о художниках были взяты из книг А.И. Поляк «История изобразительного искусства Удмуртии» [4] и А.В. Золотухина «Художники родникового края» [1].

До 1960-х гг. в Удмуртии станковая графика не проявляла себя как самостоятельный вид изобразительного искусства. Ситуация изменилась, когда в республике начали работать выпускники графических отделений столичных вузов, заложившие основы станковой печатной графики Удмуртии. Это же время пришлось на период популярности **линогравюры –** техники высокой печати. Одним из художников, стоявшим у истоков печатной графики Удмуртии, является Рем Касимович Тагиров, выпускник Московского государственного художественного института им. В.И. Сурикова (1960). В фонде УРМИИ хранятся листы его дипломной работы – серии «Черноморцы», выполненной в технике цветной линогравюры. Цветовое решение листов сдержано, отсутствует резкий тоновой и цветовой контраст. В собрании УРМИИ хранится серия «Пограничники» (1969–1970) Генриха Георгиевича Верещагина, выпускника Харьковского художественного института (1960). Для серии характерен ритмичный и четкий штрих. В технике цветной линогравюры так же работал Владимир Иванович Веретенников, выпускник Московского высшего художественно-промышленного училища (1976). Темой его творчества был Человек, в собрании УРМИИ находятся листы из серий, выполненных в 1980-е годы: «Вечер в деревне», «Северная ягода», «Люди Старой Моньи». Они выделяются своей многоцветностью, часто художник выбирает теплую палитру на основе комплементарных красных и зелёных оттенков. Тёплый красно-охристый колорит характерен для более поздних работ «Счастливый», «Девушка со свечой». В подавляющем большинстве ранее перечисленных работ плоскость

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

© Зорина А.А., 2024

листа практически полностью запечатана, однако в натюрмортах «Гитара» (1978), «Подкова» (1978) и «Осенний букет» (1970-80-е) напротив, художник активно использует белый лист бумаги, что добавляет композиции легкости и динамичности.

В жанре пейзажа в станковой печатной графике работали художники: Юрий Александрович Наговицын, Владимир Валентинович Рубцов и Виктор Николаевич Олюшин. Сразу после окончания обучения в УГПУ В.Н. Олюшин создал серию линогравюр «По Ижевску» (1973), в которой изобразил знаковые места столицы республики. В.Н. Олюшин работал в технике цветной линогравюры, используя один дополнительный цвет к чёрному. Например, зелёный и синий в работах «Пейзаж» (1970-е) и «Храм» (1970-е). В.Н. Олюшина интересовала тема современности. В гравюре «Двое» (1970-е) хорошо заметно, как по-разному мастер подходит к изображению женского и мужского образа. Для мужского портрета характерна геометричность, небрежность, резкость штрихов, для женского – плавные линии, переходящие друг в друга. Такая же стилистика прослеживается в остальных работах художника, выполненных в 1970-е годы: «Девушка с книгой», «Икар», «Танец».

График Юрий Александрович Наговицын – выпускник Ленинградского высшего художественно-промышленного училища им. В.И. Мухиной (1980). Темой его творчества в 1980-е гг. был сельский пейзаж. В сериях «Зима в Удмуртии» (1985) и «Сельские будни» (1989) художник изображает спокойствие и неспешность, царящие в небольших поселениях. Листы пронизаны ощущением гармоничного сосуществования природы и рукотворных объектов. Подражание лубку, народной печатной картинке, можно заметить в сериях Елены Леонидовны Старовойтовой «История русской кавалерии» (1988) и Александра Дмитриевича Кокорина«Пословицы» (1997), а также его работах «Девушка с собаками» (1994) и «Забавный календарь» (1995). Во всех листах используется художественный приём лубочной картинки: контур изображения печатается чёрным цветом, а цвет добавляется с помощью ручной росписи акварелью.

В коллекции УРМИИ можно выделить 12 листов на религиозные темы А.Д. Кокорина, выполненных в 1990–1992 гг. Места, в которых разворачивается действие, совершенно нетипичны для библейских сюжетов, на дальнем плане угадываются деревянные постройки с наличниками и православные церкви с куполами-«луковицами». Персонажи одеты, как сельские жители, их можно поделить на непосредственно вовлеченных в основное действие, зевак и случайных людей, игнорирующих происходящее, занятых своим делом.

Еще одна техника высокой печати **– гравюра на картоне** в коллекции УРМИИ представлена листами А.Д. Кокорина**.** В серии «Завод ячеистого бетона» (1984) небольшие фигуры людей напечатаны одним темным цветом, создающим ощущение сплоченности коллектива, где каждый занят своим делом для достижения общего блага. В сериях «Старое и новое Моньи» (1979) и «Воспоминания детства» (1982) художник использует цвет для усиления эмоциональности, передачи безмятежности течения жизни.

Наиболее широко и разнообразно в коллекции печатной графики УРМИИ представлен **офорт.** Основные произведения удмуртских художников в технике «офорт» выполнены в 1970–1980-х гг. Художники А.Д. Кокорин и В.Б. Котляров в сериях «Ижсталь» (1979) и «Багги» (1983) изображают кипящую индустриальную жизнь строящегося города.

Жизнь деревни показана в работах В.И. Веретенникова, Л.А. Прозорова и М.Г. Гарипова, лиричных пейзажах Ю.А. Наговицына «Деревня Лудорвай» (1984), «Ивы» (1984) В.Г. Костылева, В.М. Лузина и интерьерах М.Д. Гончарова. Также стоит отметить меланхоличную серию «Весна в совхозе Арзамаский» (1984) А.Г. Олина. Деревенские будни изображены в работах серии В.И. Веретенникова «Моё лето» (1983) и серии «Деревенская любовь» (1980-е) Л.А. Прозорова. Легким штрихом, похожим на карандашный, художник создает атмосферу беззаботности и жизни в гармонии.

В различных техниках офорта много и плодотворно работает М.Г. Гарипов. Он закончил художественно-графический факультет Удмуртского государственного университета в 1967 г., а затем, в 1977 г., Московский полиграфический институт. В сериях «Ремёсла» (1981), «Удмуртские народные

© Зорина А.А., 2024

праздники» (1980–1982), «Удмуртские народные песни – заклички» (1989) изображена жизнь в деревне. Зачастую это многофигурные композиции, повествующие с совместном труде или отдыхе деревенских жителей. В листах «Мироздание» (1988), «Хозяин леса» (1988) и «Легенда о том, как девушка появилась на Луне» (1988) из серии «Удмуртские легенды и предания» используется техника «акватинта». С её помощью М.Г. Гарипов добивается глубокого насыщенного тона ночного неба и создает плавные переходы от темного, почти черного в белый. В работе «Жертвоприношение» (1991) художник использует технику «мягкий лак», благодаря которой создается ощущение, что работа была выполнена карандашом**.**

В коллекции УРМИИ хранятся серии исторической тематики В.Н. Олюшина и А.Г. Олина, выполненные в технике цветного офорта. В серии В.Н. Олюшина «Герои революции» (1973) интересное композиционное решение: в центре листа располагается портрет, а место вокруг него заполнено местами или событиями, связанными с изображенным человеком. Серия «В пламени революции» (1970–1980-е) В.Н. Олюшина листы полностью заполнены человеческими фигурами, архитектурными сооружениями и лозунгами как кусочками пазла. Работы экспрессивны, особенно мощно передает эмоции лист «Помоги».

«Один день на буксире» – серия офортов А.Г. Олина. Её цветовая гамма сине-голубая, но в фонде УРМИИ хранится несколько вариантов цветных оттисков листа «После вахты». «Броня наша крепка и танки наши быстры» (1985) – ещё одна серия А.Г. Олина. Два основных цвета насыщенный красный и черно-зелёный.

Большинство работ в технике «**литография»,** хранящиеся в УРМИИ, выполнены в 1970–1980-е гг. и посвящены теме труда: «Автозавод. Цех сварки» (1978) В.Н. Олюшина, «У деревни Лонки-Ворцы» (1979) и «Посёлок нефтяников» (1979) В.В. Окуня, серия «Ижевске металлурги» (1986) В.Б. Котлярова.

В работах В.Б. Котлярова из серии «Лето. На отдыхе» «Утро», «На пасеке» (1986), «Полдень» из серии «Отдых на юге» (1986) и «Утренний кофе» (1986) через натюрморт, интерьер и портреты на фоне природы изображена жизнь в гармонии с собой и окружающим миром.

В листах серии «Золотой век» В.В. Окуня «Праздничный ритуал» и «Реликтовые пастбища» (1999) и композиция, и земляные цветовые оттенки напоминают рисунки первобытных людей, отсылают зрителя к наскальной живописи. Так же стоит отметить стилистически похожие работы В.В. Окуня «Месть матерого волка» (1992) и «Рыболовы» (1992).

В технике цветной литографии много экспериментировал художник-график А.Ю. Чернышов. В фонде УРМИИ хранятся его листы «Двое», «Материнство» (1998), беспредметные композиции «Черная луна», «Без названия», «Воспоминания» (2002).

Монотипия – техника печатной графики, получившая в Удмуртии развитие в середине 1980-х гг. Она является основной для художника Анвара Гумаровича Сафиуллина. «Лань» (1985) «Тоска по небу» (1985) – точные, многоцветные изображения животных, выполнение в реалистичной манере. Однако листы художника, выполненные в конце 1990 – начале 2000-х гг. более графичные, в них исчезает большое количество цветов, манера художника становится более упрощенной, стилизованной, расширяется тематический диапазон его работ. Натюрморты представлены листами «Хозяин кухни – чайник» (2003), «Рюмочка» (1999), портреты – «Автопортрет с неотрезанным ухом» (2003), «Ополаскивание головы» (2002), «Лань» (1996), «Девушка» (1997). Так же в коллекции УРМИИ много работ А.Г. Сафиуллина, изображающих лошадей: «Ноздри тянет к цветам, мчится ветра быстрее…» (2004), «Степная кобылица» (2004), «Лошадка для Дали» (2001).

В заключение необходимо отметить, что до 1960-х гг. в Удмуртии станковая печатная графика не получила свое развитие как самостоятельный вид изобразительного искусства. Ситуация изменилась, когда в республике начали работать выпускники столичных вузов (Р.К. Тагиров, Г.Г. Верещагин), заложившие основы станковой печатной графики Удмуртии. Это время – период развития техники печатной графики «линогравюра».

© Зорина А.А., 2024

Активное развитие станковой печатной графики начинается в 1970-е гг. В то время, когда линогравюра теряет свою популярность, художники начинают работать в технике «офорт». Именно тогда происходит освоение новых техник и расширение тематического диапазона удмуртских графиков В.Н. Олюшина, В.В. Рубцова. Появляются работы, среди которых особенно выделяются листы в жанре «пейзаж».

1980–1990-е гг. – самый плодотворный период в развитии станковой печатной графики Удмуртии. За счёт активного участия художников в международных выставках, возможности начинающим художникам обучаться в других регионах, в творчестве удмуртских художников появляются разнообразные темы и творческие приемы их воплощения. Независимо от того, в какой технике и в каком жанре работали художники, самыми популярными темами были изображение сельской жизни, природы и труда. Это время – период расцвета творчества В.И. Веретенникова, М.Г. Гарипова, А.Д. Кокорина, В.Б. Котлярова, Ю.А. Наговицына, В.В. Окуня, П.Г. Олейника, А.Г. Олина, В.Н. Олюшина, А.Г. Сафиуллина, А.Ю. Чернышова и техник печатной графики офорт (в т. ч. цветной), литография, монотипия, цветная линогравюра.

Сейчас в фонде Удмуртского республиканского музея изобразительных искусств самая поздняя работа, выполненная в технике печатной графики, датируется 2007 г. Таким образом, сделать вывод о состоянии станковой печатной графики на современном этапе не представляется возможным.

Литература

1. Золотухин А.В. Художники родникового края. Ижевск: Изд-во ИУУ, 2001.
2. Национальная электронная библиотека Удмуртской Республики: [сайт]. URL: https://elibrary.unatlib.ru/home.
3. Поляк А.И. Художники Удмуртии: Профессиональное изобразительное искусство Советской Удмуртии. Ижевск: Удмуртия, 1970.
4. Поляк А.И. История изобразительного искусства Удмуртии. Ижевск: Изд-во Ижев. гос. техн. ун-та, 1995.
5. Розенберг Н.А. Развитие удмуртской графики. Ижевск: Удмуртия, 1977.

ANASTASIYA ZORINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

EASEL PRINTED GRAPHICS OF UDMURT ARTISTS IN THE COLLECTION OF UDMURT REPUBLICAN MUSEUM OF FINE ARTS

The analysis of easel printed graphics in the collection of Udmurt Republican Museum of Fine Arts is conducted. The systemization of the works of Udmurt artists by the mechanism of printed graphics is carried out. There are identified the stylistic and thematic peculiarities of printed graphics of artists in Udmurtia.

Key words: *printed graphics, linocut, etching, lithography, Udmurt Republican Museum of Fine Arts.*

© Зорина А.А., 2024

УДК 791.4

Т.А. МЫТАРЕВА, А.Д. РЯЩИКОВ
(mytareva.tatyana@gmail.com, alexander.ryashikov@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО КИНЕМАТОГРАФА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ О СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ*

Исследуется влияние современного художественного и документального кинематографа по истории Сталинградской битвы на представления студентов о событиях 1942–1943 гг. Анализируются результаты опроса, проведенного среди студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета, о формировании картины военной истории Сталинграда на основе современных кинолент.

Ключевые слова: *опрос, студенты, современный кинематограф, Сталинградская битва, военная история.*

Сталинградская битва, одно из ключевых сражений Великой Отечественной войны, определившее дальнейший ход ее событий, является неотъемлемой частью не только истории российского государства, но и мировой истории. Память об этом величайшем сражении имеет особое значение для российского общества и является, одновременно, одной из задач современной России, т. к. сохранение памяти об истории Сталинградской битвы помогает не только увековечить подвиг советских героев, но также и укрепить государственную идентичность, патриотизм российских граждан. Отметим, что политика современного российского государства направлена на укрепление и сохранение памяти о Великой Отечественной войне. В контексте данного исследования подчеркнем региональный аспект, а именно сохранение памяти о Сталинградской битве.

В общественном сознании закрепилось ложное представление об угасании значения Сталинградской битвы в коллективной памяти молодежи, т. к. данная социальная группа является последней, заставшей лишь немногих ветеранов при жизни. Однако, результаты социологического исследования, представленные в статье, написанной авторским коллективом в лице В.А. Гижова, А.Н. Учаева, Н.В. Шалаевой «Механизм формирования исторической памяти о Великой Отечественной войне в молодежной среде (по результатам регионального социологического опроса студентов Саратова и Волгограда)» 2022 г. доказывают обратное: у современной молодежи благодаря проводимым государством мероприятиям, а также доступу к более широкому спектру информации, чем у предыдущего поколения, выстроены ценностные установки, ориентированные на сохранение исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны и Сталинградской битвы, в частности. В этой связи необходимо уточнить, что «94% студентов считает, что на региональном уровне проводится достаточное количество мероприятий, посвященных Великой Отечественной войне» [4, с. 5].

Действительно, в последние годы государство проводит множество мероприятий по укреплению памяти о событиях 1942–1943 гг., а именно, развиваются памятники и мемориальные комплексы, проводятся памятные мероприятия и выставки в школах, СУЗах и ВУЗах, проходят торжественные митинги в день Победы и т. д. Многое сделано для сохранения памяти, но в современных условиях массовой фальсификации истории 1941–1945 гг. необходимо грамотно подходить к выбору источника достоверных знаний. В этом отношении авторы исследования отметили, что молодое поколение не испытывает трудностей с выбором источников знаний в числе которых научная литература, архивные документы, воспоминания, однако этого нельзя утверждать применительно к кинематографу. По результатам данного исследования можно утверждать, что молодое поколение предпочитает современный зарубежный и отечественный кинематограф по истории Великой Отечественной войны советскому, что, не-

* Работа выполнена под руководством Шипицина А.И., кандидата философских наук, доцента кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Мытарева Т.А., Рящиков А.Д., 2024

сомненно, сказывается на формируемых у них представлениях о событиях войны [4, с. 4]. В этой связи актуальность нашего исследования продиктована возрастанием популярности современного кинематографа, посвященному событиям Великой Отечественной войны среди молодого поколения, который может стать источником недостоверных знаний у студентов.

Цель данного исследования подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что представления студентов о Сталинградской битве, сформированные через современный кинематограф, напрямую влияют на их знание и понимание исторических событий. Исходя из цели были сформированы следующие задачи:

1. Сделать подборку современных отечественных фильмов, посвященных Сталинградской битве.
2. Провести опрос студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета разных факультетов с целью получения данных о том, какие фильмы ими были просмотрены и о сформированных представлениях о Сталинградской битве на основе этих фильмов.
3. Сделать общий вывод о том, как современный кинематограф влияет на формирование представлений об истории Сталинградской битвы, и как это отражается на знании и интерпретации исторических фактов студентами.

Обращаясь к вышесказанному о значении сохранения памяти о Сталинградской битве, отметим, что важно восполнить пробел в исследованиях по формированию достоверных знаний, основанных на современном кинематографе о данных событиях. Вопросам формирования исторической памяти о Великой Отечественной войне на основе кинематографа у студентов посвящены исследования В.И. Филоненко, Л.А. Штомпель, О.М. Штомпель, А.А. Понеделкова [6]. Образам именно Сталинградской битвы в кино посвящены исследования Т.Н. Орешкиной, Е.Ю. Болотовой [1], Е.В. Волкова [3]. Авторы данных исследований отмечают, что формирование достоверных знаний об истории Сталинградской битвы возможно с помощью советского кинематографа, однако студенты часто обращаются именно к современному кино.

Для проведения исследования нами была сформирована подборка современных отечественных и зарубежных кинокартин, повествующих об истории Сталинградской битвы:

1. «Сталинград», 2013 г., Россия. Режиссер: Фёдор Бондарчук. Жанр: военный, драма, боевик.
2. «Сталинград. Мы еще живы или нет?», 2021 г., Россия. Режиссер: Алексей Янковский. Жанр: документальный, история.
3. «Жизнь и судьба», 2012 г., Россия. Режиссер: Сергей Урсуляк. Жанр: драма, военный.
4. «Снайпер: Оружие возмездия», 2009 г., Россия, Беларусь. Режиссер: Александр Ефремов. Жанр: военный.
5. «Враг у ворот», 2001 г., США, Ирландия, Великобритания, Франция, Германия. Режиссер: Жан-Жак Анно. Жанр: боевик, драма, военный.
6. «Сталинград: Подлинная история», 2003 г., Германия, Россия, Нидерланды, Финляндия. Режиссер: Sebastian Dehnhardt, Christian Deick. Жанр: документальный, военный, история слова.

В рамках проведения исследования, учитывая результаты исследований вышеуказанных авторов, нами были проанализирована подборка данных кинокартин и даны оценки по критерию исторической достоверности.

Фильм «Сталинград», выпущенный в 2013 г. и срежиссированный Федором Бондарчуком, является драматическим военным фильмом, как заявляется, основанным на реальных событиях битвы за Сталинград во время Второй мировой войны. Однако данный кинопродукт снят, скорее, в историческом сеттинге. Приписка «на реальных событиях» хоть и не обязывает автора работать в соответствии с историческими документами, но есть тонкая грань, которую не следует переступать. По нашей оценке, съемочная группа, ориентируясь на западный кинопрокат боевиков создала продукт, недостоверно отражающий военную историю Сталинграда. Отметим ошибки авторов: недостоверно отражена местность города Сталинграда, реки Волги, отсутствие грамотного командования, принижение роли

© Мытарева Т.А., Рящиков А.Д., 2024

сталинградских женщин, ошибки в действиях снайперов и т. д. Для опровержения данных ошибок мы обратились к интервью о данном произведении с ветераном Сталинградской битвы Фень Александром Фёдоровичем (01.12.1923 – 21.12.2017 г.) [2], а также к научной статье Е.Ю. Болотовой и Т.Н. Орешкиной «Сталинградская битва в советском и постсоветском кинематографе», где с профессиональной исторической и искусствоведческой точки зрения дана невысокая оценка достоверности фильма [1].

Документальный фильм «Сталинград. Мы еще живы или нет?», выпущенный в 2018 г. под авторством Алексея Янковского состоит из кинохроники, составленной из не связанных между собой фрагментов военной хроники Сталинградской битвы, которые сопровождаются закадровым текстом, посвященным истории битвы. В целом, благодаря такому подходу, фильм помогает сформировать достоверное общее представление о Сталинградской битве в различных ее аспектах.

Сериал «Жизнь и судьба» 2012 г., снятый Сергеем Урсуляк по одноименному произведению Василия Гроссмана нашел отклик у массового зрителя. Произведение получило положительные оценки ввиду адекватной передачи эмоций и ужасов войны, и даже слабая техническая реализация не мешает погружению. В целом, внешние атрибуты, создающие хорошую визуализацию событий Сталинградской битвы присутствуют. Например, в одной из сцен боя, советские солдаты сближаются с немецкими, а затем идут в штыковую атаку. Подобную тактику ведения боя можно встретить в мемуарах Чуйкова [7]. Так, данное произведение не искажает исторические представления о Сталинградской битве и может послужить источником знаний (хоть и ограниченным) по этому периоду.

«Снайпер: Оружие возмездия» – отечественный мини-сериал, срежессированный Александром Ефремовым, содержит историю о сталинградских снайперах, которая не отражает реальные события Сталинградской битвы и использует ее как «фон» для художественного повествования. Лишь фрагментарно здесь звучат исторические личности, но как исторический источник использовать данную киноленту не стоит.

Фильм «Враг у ворот» повествует об истории подвигов Василия Зайцева – сталинградского снайпера. Сложно сказать, что данный фильм достоверно отражает события Сталинградской битвы: отчасти, здесь визуально война показана без «прикрас» – такой, какая она есть, но, с другой стороны, здесь много западных клише, из-за чего фильм похож на блокбастер (искаженная роль заградотрядов, очернение роли Н.С. Хрущева в битве, отсутствие боевого духа солдат и др.), за которыми упустили героизм советских солдат [5]. На наш взгляд, данный фильм нельзя считать исторически достоверным и использовать как источник знаний о битве.

«Сталинград: Подлинная история» представляет документальный фильм в трех частях, снятый немецкими режиссерами, и описывает события на основе воспоминаний участников битвы с немецкой и советской стороны, сопровождают данные монологи кинохроники военных лет. Отметим, что с исторической точки зрения фильм снят достоверно – нет политического субъективизма, история Сталинградской битвы рассматривается с разных сторон, что позволяет судить об объективности документальной ленты.

Проанализировав данные кинопроизведения нами был сформирован опросный лист «Представления об истории Сталинградской битвы, сформированные на основе современного кинематографа», который был предложен студентам ВГСПУ. В опросе участвовало 156 респондентов с различных факультетов ВУЗа. Студентам предложили отметить просмотренные ими фильмы о Сталинградской битве, оценить их историческую достоверность и как они повлияли на их представления об истории Сталинградской битвы.

Еще в школе учащимся начинают прививать чувство принадлежности, патриотичности, любви к родному краю, его истории. Проводят большое количество памятных мероприятий, вводят специальные школьные предметы (напр.: «История родного края»). Поэтому историю своей области многие россияне знают лучше, чем события истории России других регионов. В соответствии с этим, первый

© Мытарева Т.А., Рящиков А.Д., 2024

вопрос опросного листа уточняет место рождения респондентов. Исходя из результатов 78%, студентов являются уроженцами Волгоградской области, но важно отметить, что остальные 21% респондентов отметили географически и культурно разнообразные города и республики.

С этой же целью был сформирован второй вопрос: «Укажите факультет/институт, на котором вы обучаетесь». В опросе приняли участие не только студенты, получающие профессиональное историческое образование, но также и студенты других факультетов, среди которых наибольшую численность представили студенты факультетов социальной и коррекционной педагогики (32 %), математики, информатики и физики (14%) и т. д.

Для понимания уровня сформированности представлений о Сталинградской битве выборке студентов ВГСПУ предлагается оценить свои знания самостоятельно. Большая часть оценивает свои знания, как средние-высокие (около 70%).

Для решения поставленной задачи, респондентам предлагается выбрать источники, из которых они получали знания о Сталинградской битве (рис. 1). Большинство опрашиваемых отметили, что наибольшее влияние на представления о Сталинградской битве оказали учебные занятия в университете, часть студентов выбрала специфические профильные источники, такие как участие в поисковом движении или военно-патриотических организациях. Высокая доля представлена формированием представлений по художественным кино, в то же время документальное кино послужило источником знаний для более чем половины обучающихся. В целом, одним из главных источников представлений о Сталинградской битве считают для себя кинопродукцию около 80% респондентов.

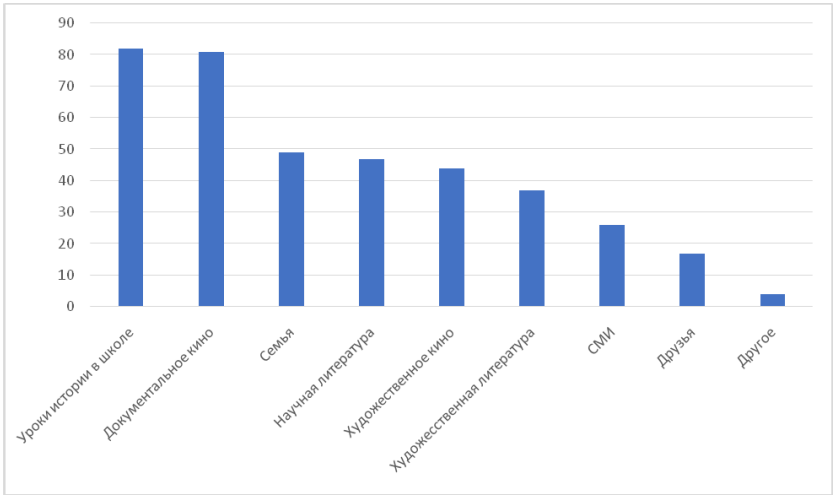


Рис. 1. Что для вас является основным источником информации по истории Сталинградской битвы?

Далее респондентам был предложен список современных художественных и документальных кинопроизведений с целью понимания степени ознакомленности студентов с кинопродукцией (рис. 2 на с. 29). Самым просматриваемым фильмом среди списка по результатам опроса является «Сталинград» Федора Бондарчука. Остальные фильмы, представленные ранее в статье, набрали примерно равное количество просмотров (от 10 до 20%). Часть респондентов отметили не указанные в списке современные фильмы и программы. Большинство студентов отдают предпочтение художественным фильмам (158 просмотров), нежели чем документальным (57 просмотров), несмотря на то, что документальные отражают наиболее объективную картину событий. Все это влияет на качество сформированных у студентов представлений: фильм «Сталинград» Фёдора Бондарчука является наименее объективным среди всех перечисленных фильмов, но набрал наибольшее количество просмотров, и, в целом, более качественные представления о Сталинградской битве формируют именно документальные киноленты.

© Мытарева Т.А., Рящиков А.Д., 2024

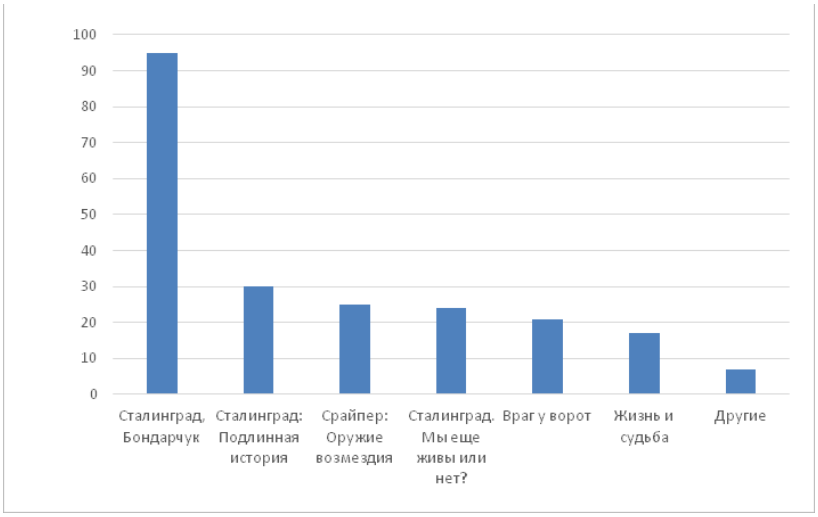


Рис. 2. Какие из перечисленных фильмов вы смотрели?

Чтобы оценить, как влияет современный кинематограф на студентов, им было предложено дать оценку исторической достоверности предложенным фильмам. Результаты опроса показали оценку достоверности кинокартин студентами в данном процентном соотношении:

– «Сталинград» Фёдора Бондарчука, 2013 г. считают достоверным 29% студентов; содержащим незначительные ошибки 57%; недостоверным 14%;

– «Сталинград. Мы еще живы или нет?» Алексея Янковского, 2021 г. считают достоверным 43% студентов; содержащим незначительные ошибки 50%; недостоверным 7%;

– «Жизнь и судьба» Сергея Урсуляка, 2012 г. считают достоверным 35% студентов; содержащим незначительные ошибки 62%; недостоверным 3%;

– «Снайпер: Оружие возмездия», 2009 г. считают достоверным 37% студентов; содержащим незначительные ошибки 57%; недостоверным 6%;

– «Враг у ворот», 2001 г. считают достоверным 32% студентов; содержащим незначительные ошибки 61%; недостоверным 7%;

– «Сталинград: Подлинная история», 2003 г. считают достоверным 43% студентов; содержащим незначительные ошибки 52%; недостоверным 5%.

Важно отметить, что в процентном соотношении практически все фильмы схожи по оценкам респондентов, однако данные результаты позволяют сделать вывод о том, что наиболее достоверными считают документальные киноленты, а наиболее недостоверным фильмом отмечают «Сталинград» 2013 г. Вносят неясность ответы по незначительным ошибкам в кинематографе, где фильм «Сталинград» 2013 г. не был уличен в ошибках 1/3 респондентов. Вышеизлагаемые результаты позволяют резюмировать, что студентам сложно оценить историческую достоверность в кино, что может быть вызвано разными причинами (недостаток исторических знаний, субъективное отношение к кинематографу, желание погрузиться в сюжет без соотнесения с реальными событиями и т. д.).

Несмотря на прошлые ответы респондентов о значимости современного кинопродукта, как важного источника по истории Сталинградской битвы около половины студентов не могут ответить или признают, что ничего нового из фильмов не подчеркнули. 1/4 опрашиваемых указали, что фильмы составили общее представление о войне, короткие фрагментарные знания, когда как другая четверть восприняла комплексные факты из кино (биографии личностей, подвиги героев и т. д.). Критичным выводом из результатов явилось то, что некоторые респонденты воспринимают художественный вымысел как реальные исторические факты.

© Мытарева Т.А., Рящиков А.Д., 2024

По окончании опроса респондентам предлагается провести самоанализ о влиянии современного кинематографа на представления о Сталинградской битве и большинство студентов считает (68%), что современное кино никак не влияет на их преставления. Однако, учитывая прошлые результаты опроса, можно сделать вывод, что современный кинематограф нередко негативно влияет на представления о Сталинградской битве, т. к. часть зрителей при просмотре художественного кино воспринимают его буквально и, следовательно, взращивают в своих умах зерно лжи. С другой стороны, для части студентов данные картины стали стимулом к изучению Сталинградской битвы, т. к. допущенные в них исторические ошибки, которые видны невооружённым взглядом, заставляют задуматься над достоверностью происходящего на экране и сподвигают найти истину.

Подводя итог исследованию, подчеркнем основные выводы. В современном цифровом пространстве, наполненном визуализацией в различных областях информации и знаний, место нашло и отражение военной истории, а именно, истории Сталинградской битвы. Стремясь к яркому изображению данных событий, режиссеры, снимая кинокартины на эту тему, часто уходят от реальных событий, чтобы привлечь внимание зрителя, и, следовательно, молодежь, в т. ч. и студенты как поколение, воспитанное в эпоху визуализации, предпочитают данные киноленты менее ярким, но более исторически достоверным фильмам. Таким образом, искажаются представления об истории Сталинградской битвы, у некоторой части из них действительно складываются ложные представления о данном событии, т. к. одной из важнейших проблем становится сложность разграничить достоверность с выдумкой. Однако, в целом, по результатам опроса современный кинематограф оказывает несущественное влияние на формирование представлений об истории Сталинградской битвы у студентов, т. к. только около 20% из них обращаются к современному кинематографу по данной теме (за исключением фильма Фёдора Бондарчука «Сталинград») и в большинстве, смотрят их через призму критического мышления.

Литература

1. Болотова Е.Ю., Орешкина Т.Н. Сталинградская битва в советском и постсоветском кинематографе // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та, 2018. № 4(127). С. 205–214.
2. Ветеран битвы за Сталинград о к./ф. Сталинград – интервью: [видеозапись]. URL: https://clck.ru/3DWoZ2 (дата обращения: 26.09.2024).
3. Волков Е.В. Образы Сталинградской битвы в советском художественном кино // Новый исторический вестник, 2015. № 2(44). С. 128–151.
4. Гижов В.А., Учаев А.Н., Шалаева Н.Д. Механизм формирования исторической памяти о Великой Отечественной войне в молодежной среде (по результатам регионального социологического опроса студентов Саратова и Волгограда) // Общество: философия, история, культура. 2022. № 2. С. 57–62.
5. Острогожская Ю. Каждую пулю – в фашиста. Как жил герой-снайпер, о котором сняли фильм в Голливуде // Музей-заповедник «Сталинградская битва». 25.03.2020 [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/3Cxmp6 (дата обращения: 26.09.2024).
6. Филоненко В.И., Штомпель Л.А., Штомпель О.М. [и др.] Интерпретация образа Великой Отечественной войны художественно-образными средствами в восприятии современных студентов // Власть. 2015. № 8. С. 163–168.
7. Чуйков В.И. От Сталинграда до Берлина. М.: Сов. Россия, 1985.

TATYANA MYTAREVA, ALEXANDER RYASHIKOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

INFLUENCE OF MODERN CINEMATOGRAPH ON THE REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF UNIVERSITIES ABOUT THE BATTLE OF STALINGRAD

The influence of modern artistic and documentary cinematograph of the history of the battle of Stalingrad on the representatives of students about the events of 1942–1943 is studied. There are analyzed the results of the questionnaire, conducted among the students of Volgograd State Socio-Pedagogical University, about the development of the picture of the military history of Stalingrad on the basis of modern cinema film.

Key words: *questionnaire, students, modern cinematograph, the battle of Stalingrad, military history.*

© Мытарева Т.А., Рящиков А.Д., 2024

Исторические науки

УДК 93/94

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

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОЕННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ СТАЛИНГРАДА: НАЧ. 1930-Х. ГГ. – СЕНТЯБРЬ 1942 Г.*

Выявляется процесс формирования и развития военно-промышленного комплекса в Сталинграде с начала 1930-х гг. до сентября 1942 г. Характеризуется перечень производимой в Сталинграде военной продукции и перечень предприятий, включенных в военно-промышленный комплекс СССР. На основе опубликованных и архивных источников раскрывается мобилизационные потенциал военной промышленности Сталинграда.

Ключевые слова: *военно-промышленный комплекс, военная промышленность Сталинграда, производственные мощности Сталинграда, танкостроение, производство артиллерии, военное судостроение, военно-промышленный потенциал Сталинграда.*

Данная работа посвящена развитию военной промышленности в Сталинграде с начала 1930-х гг. по сентябрь 1942 г. Данные временные рамки обуславливаются тем, что к 1931 г. в Сталинграде происходит возрождение уже ранее существовавшей дореволюционной военной промышленности и строительство новых мощнейших производственных предприятий. Так, еще дореволюционными предприятиями, частично или полностью занятыми военной промышленностью, были завод «Баррикады», который являлся артиллерийским заводом и был концессией британской компании “Vickers Limited”, и металлургический завод «Красный Октябрь». Новыми ударными стройками стали «Сталинградский Тракторный Завод» и «Сталинградская судоверфь», по-другому завод № 264. СТЗ был запущен 17 июля 1930 г., а судоверфь 1 октября 1931 г. На СТЗ к 1933 г. был готов план мобилизации производственных мощностей под танковое производство, причем завод изначально предполагался как головное танкостроительное предприятие союзного значения. Судоверфь занималась производством военно-морской продукции с самого основания [1, с. 39]. Этим объясняется начало хронологических рамок работы. На 1940 г. в Сталинграде всего производило продукцию 126 заводов, из которых 53 имели союзное или республиканское значение [4, с. 17]. В 1941–1942 гг. происходит массовая мобилизация заводов, которые имеют возможность производить военную продукцию. За 1941 г. на военные рельсы было переведено порядка 10-ти заводских предприятий. Сталинград стал одним из важнейших производственных центров в СССР. К лету 1942 г. производство набрало максимальные обороты, после чего из-за постоянных налетов и опасности приближения фронта было принято решение о начале эвакуации. Это был пик военного производства в Сталинграде, который уже не удалось восстановить. Из всех предприятий выпуском военной продукции после окончания Сталинградской битвы продолжили заниматься только СТЗ в ограниченных масштабах и завод «Баррикады». Таким образом, объясняется верхняя граница хронологических рамок.

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

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

© Артёмов П.А., 2024

в год к 1942 г. [1, с. 46–47]. В 1940-м г. был определен весь производственный процесс для заводов Сталинграда: на заводе «Красный Октябрь» производить отливку и обработку бронелистов, а также сборку орудийных башен, на СТЗ производить поковки, литье, штамповки и метизы для бронекорпусов Т-34, на судоверфи производить комплекты башен и корпусов из компонентов, отправляемых с СТЗ и «Красного Октября», собранные корпуса с судоверфи отправляются на СТЗ для окончательной сборки. На 1940 г. план собранных комплектов для судоверфи составлял 20 штук, а на 1941 г. уже 2000 штук [Там же, с. 49]. Впервые была освоена конвейерная сборка на СТЗ и на заводе № 264. В 1942 г. «Красный Октябрь», помимо отливки и раскатки самих броневых листов, начал отливку новых литых башен и проводил замену устаревших сварных на Т-34 [15, с. 4]. Тем не менее, во время развертывания производства Т-34 на СТЗ выявился ряд трудностей, которые помешали с ходу эффективно запустить валовое изготовление: была необходима организация совершенно новых цехов; отсутствие квалифицированных производственных кадров, ранее занимавшихся танковым производством; позднее получение кузнечных чертежей; изготовление инструментария оснащения временной технологии заняло большое количество ресурсов, которые могли бы быть направлены на налаживание постоянного технологического процесса; постоянно изменявшиеся чертежи самого танка приводили к необходимости перестройки производства и задержке танков на конвейере. В совокупности все это приводило к отставанию производства от плана и затруднению дальнейшего набора оборотов производства [13, Л. 6–8].

В 1942 г. одним из важнейших центров по производству нового легкого танка Т-60 стал именно Сталинград. Это во многом было возможным благодаря эвакуированному на судоверфь оборудованию с Харьковского тракторного завода и наличию внушительной базы танкостроения, созданной для производства Т-26 и Т-34 [1, с. 63–64]. Сборка корпусов и башен для Т-60 проводилась на «Красном Октябре», там же проводили все операции по обработке брони. На судоверфи проходила сборка орудийной башни и полная комплектация танка. Также часть готовых бронекорпусов отправлялась для комплектации на СТЗ. СТЗ обеспечивал поставки траков для гусениц на судоверфь. Производство Т-60 в Сталинграде велось до июля 1942 г. Это было связано с устареванием техники.

Другой ведущей отраслью военной промышленности Сталинграда было производство артиллерийских систем. Ведущим артиллерийским предприятием был завод «Баррикады». С началом общего производственного подъема в Сталинграде было принято решение о реконструкции «Баррикад». В мае 1929 г. главная инспекция ВСНХ постановила восстановить завод «Баррикады» в составе наркомата тяжелой промышленности. В 1934 г. НКТП констатировал, что: «этот год считается годом установления на заводе «Баррикады» артиллерийского производства как валового.» Заводу была поставлена задача по обеспечению военно морского флота 12-дюймовыми корабельными орудиями. Поднятые с затонувших кораблей, снятые с береговых линий 12-дюймовые орудия в 1935 г. были отправлены на «Баррикады» для перестволения. Всего с 1936 по 1941 г. было перестволенно 42 12-дм орудия. Также проводилось перестволение 14-дм орудий с 1938 по 1940 г. С началом Великой Отечественной Войны было свернуто все производство и ремонт морских орудий, завод полностью перешел на производство наземных артиллерийских систем. С июля 1941 г. завод начал производство 76-мм дивизионной пушки Ф-22, доведя выпуск в ноябре до 1000 штук [2 с. 27–29]. Особенно отличился завод «Баррикады» своими крупнокалиберными гаубичными и мортирными артиллерийскими системами. В КБ завода «Баррикады» под руководством Иванова была создана 152-мм пушка Бр-2. Опытный образец пушки Бр-2 был готов к 9 декабря 1935 г. В 1937 г. завод «Баррикады» изготовил малую серию Бр-2 в количестве 7 штук из плановых 30-ти. В 1938 г. серийные пушки не сдавались. В 1939 г. сдали 4 пушки из плановых 26. В 1940 г. сдали 23 пушки из плановых 30-ти. В 1941 г. не сдали ни одного орудия [17, с. 737–738].

В 1933 г. было начато производство гаубиц Бр-4. Однако первые гаубицы были сданы только к 1934 г., после чего производство было прекращено до 1938 г., после чего продолжалось до 1941 г. Всего заводом «Баррикады» было изготовлено 70% всех гаубиц Бр-4 (около 700 штук).

© Артёмов П.А., 2024

В 1937 г. в КБ завода «Баррикады» была создана 280-мм мортира Бр-5. Мортира получила обозначение 280-мм мортира Бр-5 обр. 1939 г. Всего в 1939 г. произвели 20 штук, в 1940-м еще 25, с началом Великой Отечественной Войны ее производство прекратили окончательно [17, с. 743].

Значимое место в развитии производства нового вида оружия – реактивной артиллерии, занял «Красный Октябрь».

В начале августа 1941 г. заводу было поручено приступить к изготовлению термитного оружия «М-13». Изначально монтаж самой установки базировался на основе транспортного трактора СТЗ-5-НАТИ. Однако ввиду неподходящих габаритов СТЗ-5 в качестве базы начали использовать автомашины «ЗИС». После крупной поставки автомашин «студебеккер» из Ирана они были определенны как основные для производства М-13. Было налажено производство 5 штук «Катюш» в месяц. В сентябре 1942 г. были прекращены все производственные и ремонтные мероприятия, касающиеся М-13 [14, с. 39].

Уже упомянутый завод № 264 носил важнейшую роль в обеспечении речного флота военной продукцией. Военная продукция завода состояла из следующих типов судов: несамоходные десантные баржи типа «А» для конницы; бронекатера проекта № 1124; сетевые заградители проекта № 1; морские баржи для ВМФ грузоподъемностью 500 тонн с грузоподъемными средствами на палубе [1, с. 40]. К 1942-му г. было развернуто производство авиадеталей. Однако завод, в какой-то степени, уже был перегружен производством танков, что сказалось на эффективности производства. Так, было отмечено невыполнение программы по производству бронекорпусов Ил-2 и бронеспинкам для самолетов Пе-2, Дб-3Ф, А-61, А-34, А-33, ЛаГГ-3 [3, с. 291; 7, Л. 194].

Помимо крупномасштабного производства танков, артиллерии и морской техники в Сталинграде проходила мобилизация заводов гражданской промышленности. По классификации они, в своем большинстве, относились к предприятиям, которые только во время войны переходят на частичное или полное производство военной продукции. Дальше следует перечень заводов, перешедших с производства гражданской продукции на военную.

Полугражданским заводом был «Красный Октябрь». На нем с 1935 г. велось производство бронебойных и шрапнельных снарядов, а также дистанционных взрывателей, с 1939 г. производили штамповку корпусов мин М-122, а с 1941 г. завод штамповал корпуса ракет РС для «Катюш» [14, с. 32]. Фактически без перерыва на заводе производили шлема (каски) со времени Гражданской войны в Испании, т. е. с 1936 г. Во время Великой Отечественной войны проводилась отливка гранат Ф-1, штамповка авиационных фугасных бомб ФАБ-100, производилась штамповка бронепластин для бронежилетов.

Заводом «Красный Октябрь» в кооперации с другими заводами города было изготовлено два бронепоезда, которые были сданы Красной Армии в сентябре 1941 г., и в январе 1942 г. «Баррикадами», «Красным Октябрем» и судоверфью было проведено бронирование еще одного паровоза «Волжский Богатырь» [Там же, с. 43; 15, с. 6].

Было развернуто производство ППШ на мощностях филиала завода № 192. В постановлении СГКО о производстве ППШ в Сталинграде был поставлен план в 1500 штук выпущенных ПП в декабре 1941 г. [5, Л. 148].

Был отдан приказ о организации производства 52 мм. Минометов на заводе имени «Сакко и Ванцетти» с выпуском в октябре – 100 штук, в ноябре – 300 шт. и в декабре 1941 г. – 500 штук [10, Л. 97].

На Заводе № 28 (Сталинградский консервный завод) было организовано производство ВПГС-41 в количестве 5000 шт. в день [6, Л. 43].

На Заводе № 91 «Волга» За время осады города было изготовлено и сдано 57 и 64 армиям: КС в бутылках – 8200 шт.; КС в бочках – 17200 кг.; дымообразующих смесей – 110000 кгр.; Баллонов с КС – 810 шт. [9, Л. 353].

За 10 лет (до 1941 г.) на заводе № 91 были созданы мощности: по фосгену, по иприту, по хлору, по каустику, по жидкому хлору, по хлорной извести, по жёлтому фосфору, по снаряжению снарядов 76 мм и 122 мм [16, Л. 110].

© Артёмов П.А., 2024

Головным заводом по сборке корпусовреактивных снарядов М-8 и мехобработке деталей сопло и каморы была определена судоверфь. Плановый выпуск в ноябре месяце 5.000 шт. и в декабре месяце 1941 г. не менее 20.000 шт. изделий [11, Л. 103].

Мощности Силикатного завода № 4-5 были использованы для производства взрывчатого вещества диамон «О». После успешного освоения производства диамона «О» было издано постановлении о производстве на силикатном заводе № 5 12 000 штук противотанковых мин в месяц [12, Л. 52; 8, Л. 203].

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Во-первых, сталинградская военная промышленность занимала важнейшее место в структуре обеспечения фронта техникой и снаряжением. Во многом носила универсальный характер и имела широкую номенклатуру производимой продукции. Промышленность Сталинграда производила: танки, артиллерийские морские и наземные установки, реактивные артиллерийские установки, авиационные комплектующие, бронепоезда, снаряды, мины, гранаты, каски, броне пластины, бронекатера, различные взрывчатые вещества, химические вещества, зажигательные смеси. Можно выделить высокую степень эффективности мобилизации гражданских предприятий. Сталинград обеспечивал значительную долю всего военного производства. Так, касательно танкостроения, СТЗ обеспечил 50% произведенных Т-34 в 1941 г. и около 20% в 1942 г. Судоверфь обеспечила 14% всего производства Т-60.

В период с 1930 г. по 1942 г. Сталинградская военная промышленность приобрела всесоюзное значение. Это стало возможным благодаря появлению и реконструкции в первые года 1930-х гг. таких головных предприятий, как СТЗ, «Баррикады», «Красный Октябрь», Сталинградская судоверфь. К началу Великой Отечественной войны была сформирована мощнейшая производственная база. Так, к лету 1942 г. был достигнут пик военного производства в Сталинграде – были мобилизованы и поставлены на военные рельсы все доступные производственные мощности. К сентябрю 1942 г. постепенно началась эвакуация всех предприятий из Сталинграда. Были прекращены все производственные работы, и мог проводиться только ремонт техники в ограниченных объемах.

Во время развертывания производства предприятия сталкивались с некоторыми главными, во многом общими проблемами: нехватка специалистов для работы на оборудовании; на ранних этапах становления военного производства была нехватка самого оборудования, которое изначально заказывалось из-за границы, но постоянно задерживалось; необходимость постоянного строительства новых цехов и перенастройка оборудования под каждый заказ по производству новой военной продукции; особенно касательно производства танков, сложность заключалась в связи Сталинградских заводов с большим количеством других специализированных заводов, например Ярославский или Харьковский, и в связи с прекращением их работы было необходимо налаживать изготовление комплектующих в самом Сталинграде.

Литература

1. Баженов А.Ю. Организационно-экономические основы создания и развития бронетанкового производства в Сталинграде: 1930–1945 гг.: дисс. ... канд. экономич. наук. Волгоград, 2010.
2. Виноградов С.Е. Модернизация и ремонт крупнокалиберной морской артиллерии на сталинградском орудийном заводе «Баррикады» накануне великой отечественной войны (1937–1941 гг.) // Военно-исторический журнал. 2020. № 12. С. 25–30.
3. Водолагин М.А. Очерки истории Волгограда. 1589–1967. М.: Наука, 1968.
4. Кузьмина Э.В. Восстановление Сталинграда, 1943–1950. Волгоград: Издатель, 2002.
5. Постановление № 131/23 обкома ВКП(б) о производстве вооружения, боеприпасов и мероприятиях по подготовке к защите гор. Сталинграда. Сталинград. 22 октября 1941 г. // ЦДНИВО. Ф. 113. Оп. 12. Д. 143. Л. 25–27.
6. Постановление государственного комитета обороны от 29. XI. 1941 за № 972-сс – «о производстве ружейно-противотанковых гранат в Сталинградской области» // Центр документации новейшей истории Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: https://cdnivo.ru/promyshlennost-stalingrada-v-dni-velikogo-srazheniya (дата обращения: 09.10.2024).
7. Постановление СГКО № 149 о ходе выполнения программы по бронекорпусам ИЛ-2 и бронеспинкам на заводе № 264. Сталинград. 25 декабря 1941 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 73–75.
8. Постановление СГКО № 159 о производстве противотанковых мин. Сталинград. 3 января 1942 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 87–87об.
9. Постановление СГКО № 293 о работе завода № 91. Сталинград. 4 июня 1942 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 158.

© Артёмов П.А., 2024

10. Постановление СГКО № 52 о ходе производства 50-мм минометов на заводе им. Сакко и Ванцетти. Сталинград. 10 ноября 1941 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 21–21 об.

11. Постановление СГКО № 62 о производстве снарядов к установке М-8 на предприятиях гор. Сталинграда. Сталинград. 10 ноября 1941 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 23–23 об, 39–42.

12. Постановление СГКО № 3 об организации производства динамона «О». Сталинград. 25 октября 1941 г. // ЦДНИВО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 5–5 об.

13. Сведения, справки директоров машиностроительных заводов о выполнении планов по выпуску товарной продукции // Ф 113; Опись 12. Д. 31. Начато 10 января 1941 г. Окончено 26 января 1941 г. На 130 листов.

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

15. Спорышков П.Н. Завод «Красный Октябрь» в годы Великой Отечественной войны. 1942 г. (рукопись, 147 с.)

16. Справка отделов обкомов ВКП (б) и райкома ВКП (б) о ходе выполнения бюро обкома ВКП (б) по вопросам работы транспорта и промышленности // Ф. 113. Оп. 12. Д. 19. ЛЛ. 1–125.

17. Широкорад АБ. Энциклопедия отечественной артиллерии. Минск: Харвест, 2000.

PAVEL ARTEMOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORMATION AND DEVELOPMENT OF WAR INDUSTRY OF STALINGRAD: THE BEGINNING OF THE 1930S – SEPTEMBER 1942

The process of formation and development of military industrial complex in Stalingrad from the beginning of the 1930s till September 1942 is revealed. There are characterized the list of the produced military products in Stalingrad and the list of enterprises, included in the military industrial complex of the USSR. On the basis of the published and archive sources there is found out the mobilization potential of war industry in Stalingrad.

Key words: *military industrial complex, war industry of Stalingrad, production facilities of Stalingrad, tank building, artillery production, naval shipbuilding, military industrial potential of Stalingrad.*

© Артёмов П.А., 2024

УДК 93/94

Д.А. КИРИЛЛОВ
(mitya.kirillov.02@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РЕВОЛЮЦИЯ 1917 Г. В ИСТОЧНИКАХ ЛИЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ (в дневниках современников событий)*

Рассмотрена революция 1917 г. сквозь призму дневников. В рамках исследования мы изучили дневники участников или очевидцев событий Февральской революции. Также мы классифицировали существующий объем дневников на несколько групп. Особое внимание в статье уделяется дневникам офицеров и солдат, дневникам обывателей и детей. Продемонстрированы дневники, опубликованные на сайте «Прожито», который представляет собой цифровой архив личных документов из частных собраний, в частности, дневники, которые не были введены в научный оборот.

Ключевые слова: *источники личного происхождения, эго-документы, дневники, революция, очевидцы, современники, обыватели.*

Источники личного происхождения являются важными источниками для изучения истории XX в. В отечественной историографии, начиная с середины 1990-х гг., исследователям стал доступен огромный пласт дневников и воспоминаний современников и очевидцев революции 1917 г. Однако все же, многие исследователи не склонны полностью доверять данным источникам. Тем не менее, именно источники личного происхождения олицетворяют эпоху. В современной зарубежной исторической науке есть иная трактовка источникам личного происхождения.

В конце XX в., голландский историк Якоб Прессер ввел в научный оборот термин «эго-документы». К эго-документам он относит те источники, в которых «исследователь сталкивается с понятием “я”, или иногда с понятием “он” (как писали о себе Гай Юлий Цезарь, Генри Адамс), и это понятие постоянно присутствует в таком тексте и описывает состояние субъекта» [9, с. 574]. Эту характеристику Я. Прессер также дополнил еще одним определением эго-документа: это «те документы, в которых “эго” намеренно или ненамеренно раскрывает, или скрывает себя» [1, с. 26]. Данную концепцию развивал другой голландский историк – Рудольф Деккер. Под эго-документом он понимал любой текст, в котором есть информация о делах, мыслях и чувствах человека [18]. Распространено и определение немецкого историка Винфреда Шульце. К эго-документам он относит все те источники, в которых человек сообщает нам о себе намеренно или случайно. Помимо перечисленных дневников, мемуаров и писем к ним Шульце относит, интервью, судебные допросы, свидетельские показания, завещания и т. д. [9, с. 575].

Таким образом, эго-документы – тип текста, в котором доминирует авторская (субъектная) составляющая линия. К этим источникам относятся мемуары, дневники, письма, исповедальные нарративы и некоторые пограничные жанры [19]. Введение термина эго-документ связано в первую очередь с т. н. лингвистическим поворотом, суть которого состоит в применении методов лингвистики к историческим исследованиям.

Все чаще в центре внимания современной исторической науки ставится проблема человека в истории, его психология, ментальность, историческая память, повседневность. В исследованиях, объектом которого выступает человек, субъективность не является проблемой и помехой. В таких исследованиях эго-документы – главный источник, поэтому происходит переосмысление понятия субъективности, где субъективность не воспринимается как что-то отрицательное [20].

Концепцию эго-документов в отечественной историографии разделяет В.Н. Ерохин [9]. Согласно их исследованиям, эго-документы и источники личного происхождения должны существовать параллельно. Главный вопрос заключается в предмете исследования историка. Если исследователь занима-

* Работа выполнена под руководством Гаврилюка И.Л., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Кириллов Д.А., 2024

ется историей повседневности, то по мнению ученых, целесообразнее использовать понятие «Эго-документ» и соответствующую эго-терминологию.

Перейдем непосредственно к теме исследования и на примере Февральской революции 1917 г. рассмотрим дневники современников. В рамках исследования мы классифицировали существующий объем дневников на следующие группы:

1. Дневники генералов и старших офицеров (полковников);
2. Дневники солдат и младших офицеров;
3. Дневники обывателей (дневники жителей столицы и других городов, а также крестьян);
4. Дневники детей и молодежи;
5. Дневники политиков;
6. Дневники интеллигенции.

При анализе дневников мы сосредоточились на следующих интересующих нас вопросах:

1. Определение формы дневника и специфика его написания до начала революционных событий;
2. Описание начала революционных событий в дневниках (восприятие автором революции, его чувств, размышлений и отношение к революции);
3. Отречение Николая II от престола в глазах современника (изменились ли его чувства после отречения императора);
4. Определение формы дневника во время революции (изменилась или нет);
5. Настроения окружения автора дневников (друзей, знакомых, сослуживцев);
6. Ожидания автора от революции.

Для того, чтобы определить форму дневника мы воспользуемся классификацией Е.Д. Твердюковой. Согласно данной классификации, все дневники можно условно разделить на следующие формы: дневники-хроники, дневники-медитация, путевой дневник, дневники описания военной кампании [18].

В рамках статьи рассмотрим четыре группы дневников: дневники генералов и старших офицеров, дневники солдат и младших офицеров, дневники обывателей и дневники детей. Данная статья ограничена объемом, поэтому мы рассмотрим 6 дневников: К.А. Аллендорф, М.С. Анисимова, М.Д. Григорьевой, Г.А. Иванишина, С.П. Каблукова, В.П. Кравкова.

Не стоит отрицать, что большую роль в революции 1917 г. сыграли генералы и старшие офицеры. В современной историографии все чаще заявляют о том, что ставка верховного главнокомандования примыкала к заговорщикам и активно участвовала в революции. «Главнокомандующие практически всех фронтов прислали царю телеграммы, в которых настоятельно рекомендовали монарху отречься от престола. Эти странные обстоятельства по-разному оцениваются современными историками. Одни считают эти действия генералов предательством, другие же считают, что генералы приняли верное решение и тем самым спасли Россию от краха, третьи – действия генералов являлись заговором против самодержавия» [14, с. 63]. Но как были настроены генералы и полковники русской императорской армии? Восприняли ли они революцию?

Рассмотрим дневник военного врача русской императорской армии Василия Павловича Кравкова. До 1917 г. Василий Павлович вел дневник описания военной кампании с элементами хроники повседневной жизни русского офицера. С начала 1917 г. В.П. Кравков в своем дневнике все чаще обращается к политической ситуации в стране, и уже 31 декабря 1916 г. он пишет «Последний день проклятого года. Прочитал на досуге литературу по истории французской революции. Как много похожего на переживаемый теперь кавардак во внутренней политической жизни России!» [15, с. 123]. По мнению В.П. Кравкова, самодержавие лишилось понимания не только общества, но и своих личных интересов. Как мы видим, отношение у полковника к существующий в империи ситуации негативное. Также В.П. Кравков сообщает нам о слухах и настроениях, которые царили в Петрограде накануне революции. По его мнению, все «жаждут революции» или дворцового переворота. Однако сам никто действовать не хочет, и надеется, что все, что нужно, сделает за него кто-то другой, а не сам он [15].

© Кириллов Д.А., 2024

Таким образом, начиная с начала 1917 г., Василий Павлович Кравков в своем дневнике все больше времени уделяет размышлениям о политической обстановки в стране, и все меньше его внимание сконцентрировано на фронте (хотя до начала 1917 г. его дневник был описанием военной кампании).

Первые дни революции и отречение Николая II от престола В.П. Кравков встретил радужно, и 6 марта 1917 г. он пишет: «Россия теперь сделалась для меня вдвойне дорогим отечеством, не хочу я теперь экспатриироваться; теперь я искренне и от всей души желаю ей всяких побед и одолений над германцами, и буду в этом видеть торжество демократизма над абсолютизмом» [15]. Офицер считает, что самый могучий и страшный враг для России – это враг внутренний. И он сражен, остается – лишь враг внешний. В.П. Кравков, до этого критиковавший войну и даже в какой-то степени желавший России проигрыша, с началом революции поменял свое отношение к войне и теперь он желал России выигрыша. Ко временному правительству в начале революции Василий Павлович относится положительно и даже доверяет ему. 7 марта он пишет: «С умилением читаю, как распоряжением “министра юстиции гражданина Керенского” выпускаются теперь борцы за свободу из всех узилищ и “из глубины сибирских руд”». Также 7 марта В.П. Кравков сообщает нам и о настроениях солдат, которое царит в его части: «Настроение солдат – превосходное; многие из лежащих в лечебных заведениях просятся на выписку, говоря, что они теперь знают, ради чего им придется жертвовать собой» [Там же, с. 148]. Ожидания В.П. Кравкова от революции оправданы. Практически весь март его записи посвящены одной лишь революции, причем с открытой эйфорией. Однако вскоре В.П. Кравков начал критиковать какие-то моменты революции, политику Временного правительства и, в частности, приказ № 1, который, по его мнению, значительно повлиял на дисциплину в армии.

Следующий рассматриваемый нами дневник принадлежит Иванишину Георгию Алексеевичу, полковнику, заведующему арестантскими помещениями Петропавловской крепости. Особенность данного дневника заключается в том, что он ведется в форме записной книжки. Как писал сам Г.А. Иванишин, это связано с тем, что в его записных книжках записи идут иногда не в хронологическом порядке, из-за того, что он не всегда имел при себе записную книжку и заносил записи на клочки (как называл сам Иванишин четвертушки) бумаги и потом переписывал в записную книжку. В дневнике записи часто делятся на разделы и как правило посвящены какой-либо ситуации или какому-либо человеку. Записная книжка № 5 посвящена революции. Как ее называет сам Иванишин – Великая русская революция.

В дневнике Г.А. Иванишина представлены ценные сведения о Петропавловской крепости в разгар революции. Однако в дневнике сложно проследить его настроение и отношение к революции, даже к таким знаковым событиям как отречение Николая II от престола. Интересна запись за 28 февраля 1917 г. В тот день силы революции подошли к Петропавловской крепости, защитники крепости освободили заключенных с гауптвахты. В 10 часов утра солдаты и народ вошли в арсенал с оружием и начали его грабить. Г.А. Иванишин пишет: «С болью в сердце мы целый день наблюдали из окон выносимое из арсенала оружие. Состояние у всех было такое, точно все освободились от своих обязанностей» [11, с. 42]. Пожалуй, это единственная запись, где можно увидеть его чувства. До революции дневник ведется в форме хроники и часто посвящен либо каким-нибудь событиям, либо конкретному человеку. Во время революции форма дневника не меняется. Г.А. Иванишин вел дневник с целью записать те события, которые происходили с ним, не акцентируя внимания на его чувствах и мнениях. Тяжело однозначно сказать, как Г.А. Иванишин относится к революции, поддерживает ее или нет.

Дневники солдат Первой мировой войны занимают особое место среди всего пласта дневников XX в. и пользуются большой популярностью у историков. Однако, несмотря на это, как отмечает Е.Д. Зайцев: «Большинство историков, изучая военную историю, в частности, Первую Мировую войну и участие в ней Российской империи, в качестве источниковой базы, в первую очередь, опираются на широкий пласт нормативно-правовых актов и делопроизводственной документации» [16, с. 64]. Источники личного происхождения зачастую оказываются второстепенными и вспомогательными.

В 2023 г. Т.Н. Галашева опубликовала статью «Дневник пинежского крестьянина П.Н. Никифорова 1914 г.: война и плен глазами солдата», в которой историк сосредоточилась на нескольких особенно

© Кириллов Д.А., 2024

интересных для нее темах: образе неприятеля, меняющемся в ходе повествования, противопоставленном общности русских солдат; молитвенных песнопениях как способе самоидентификации Прокопия Николаевича и других пленных; событиях в мире лагеря – слухах, еде, погоде, праздниках и буднях [6]. Тем не менее, дневники солдат редко рассматриваются исследователями в контексте русской революции 1917 г., хотя являются важными и ценными источниками.

Михаил Сидорович Анисимов – артиллерист, участник Первой мировой войны. Начинает свой дневник с момента начала Первой мировой войны. До революции М.С. Анисимов описывает свои солдатские будни, успехи и неудачи, следит за погодой, редко обращается к своим чувствам и размышлением, в основном конспектируя что с ним произошло за день. Дневник ведется в форме хроники. С начала 1917 г. его записи становятся короткими и лаконичными. Начиная с февраля 1917 г. записи становятся объемнее, но это связано не с революционной ситуацией в Петрограде, а с изменением обстановки на фронте. Политическая обстановка не интересует М.С. Анисимова. 6 марта 1917 г. в его дневнике есть запись про отречение Николая II от престола. Процитируем дословно: «Государь Император Николай II отказался от престола и наследник. Престол передают Совему Брату В. Князю Мих. Александровичу. Верховное Командование передал Вел. Князю Николаю Николаевичу. Правительство Старое Арестовано. Сечас Новое ответственное преднародом правит министры из членов Государственной думы. Безпорядки в Петрограде отановлены Настала тишина. Не слыханый великий переворот всей россии» [3]. 7 и 9 марта М.С. Анисимов пишет про все новые и новые вести с Петрограда, но какие именно не сообщает. Политическая обстановка слабо повлияла на дневниковые записи М.С. Анисимова, в них не указано про его чувства и переживания по поводу обстановки в стране. Трудно сказать, поддерживает ли революцию Анисимов или нет.

Каблуков Сергей Платонович – религиозный и общественный деятель, связанный, главным образом, с Религиозно-философским обществом в Петербурге. Его дневник широко известен в исследовательской среде и является одним из основных источников для изучения Петербургского Религиозно-философского общества [8]. Дневник пользуется популярностью и у литературоведов за его ценные сведения о деятелях Серебряного века. Так, С.П. Каблуков оставил свои впечатления от общения с З.Н. Гиппиус [16] и О.Э. Мандельштам [17]. Однако данный дневник является ценным источником и по истории революции 1917 г. в России.

С.П. Каблуков вел дневник с 1909 г. По форме – дневник хроника с элементами медитации. До революции 1917 г. в дневнике в основном освещаются встречи С.П. Каблукова с интеллигенцией, где подробно написано, как проходила эта встреча. Также в дневнике присутствует описание сюжета книг с рецензиями, которые он читал и содержание писем, которые ему отправляют. Редко в дневнике можно увидеть размышления автора на отвлеченные темы, не связанные с литературой и встречами. Некоторые записи в дневнике С.В. Каблукова посвящены отдельным людям, в которых раскрывается их биография. До революции ситуация в стране практически не интересуют автора. Интересен тот факт, что наибольшее количество записей приходится на 1909 г. и составляет 143 записи, затем в течение шести лет с 1910 по 1917 г. общее количество записей в дневнике составляет 30 записей. Ситуация меняется в 1917 г., где С.П. Каблуков оставил 101 запись за год.

В начале февраля незадолго до революции С.П. Каблуков начинает писать про обсуждения и споры со своими товарищами о политике. Их волнует вопрос Константинополя, вопросы войны и продовольствия. 10 февраля С.П. Каблуков пишет про нехватку муки и рабочих рук. «Да и не до веселья, когда даже муку достать нельзя, когда дают по 3 фунта сахара в месяц, всё дорожает, а войне конца не видно и не видно. А купцы грабят и грабят, хотя и трусят и ждут погрома 14-го. Недаром Хабалов наводнил столицу казаками и грозит рабочим нагаечной расправою. Дрова дорожают, за березовые приходится платить чуть что не 35 рублей за сажень» [13]. Практически все дневниковые записи С.П. Каблукова посвящены ситуации в Петрограде. 23 февраля С.П. Каблуков сообщает о начавшихся беспорядках. С начала революции дневник С.П. Каблукова превращается в хронику революционных событий.

© Кириллов Д.А., 2024

Однако несмотря на обилие информации о жизни революционного Петрограда отношение С.П. Каблукова к революции проследить сложно. Касательно отношения автора к отречению от престола Николая II, то С.П. Каблуков считает, что «Внутренний враг, даст Бог, побежден. Осталось победить врага внешнего». Следовательно, можно предположить, что С.П. Каблуков положительно отнесся к революции и считает, что она пойдет на пользу России [13].

«Маленькие свидетели большого ужаса» это высказывание можно часто услышать, когда речь идет о детях, которые стали очевидцами войны и вели свои дневники, или оставили воспоминания в виде мемуаров. Детских дневников не так много, но тем не менее они являются ценнейшими эгодокументами для историков и лингвистов. Что касается изученности детских дневников, то наиболее изученными остаются дневники детей Великой Отечественной Войны, наименее изученными – Гражданской войны и Октябрьской революции, совсем неизученными или слабоизученными – дневники Февральской революции. Всего нами было найдено 16 дневников детей и молодежи, которые могут пригодиться для изучения Февральской революции 1917 г. В рамках данного исследования, под словом «дети» мы понимаем людей, не достигших совершеннолетия. Рассмотрим дневник К.А. Аллендорф.

Нам ничего не известно о ее биографии, единственное что известно – это дата ее рождения – 1905 г., и то, что она являлась ученицей частной женской гимназии Москвы. Дневник начала вести в 10-летнем возрасте в 1915 г. В основном в дневнике написано про учебные будни и проведение досуга: прогулки на улице, игры со сверстниками. За 1 марта 1917 г. есть запись: «Когда я позавтракала и пошла в гимназию, то оказывается, что всю гимназию уже распустили, т. к. в Москве беспорядки, по улицам ходят толпы народа, что-то кричат и поют: на Воздвиженской площади юнкера даже стреляли холостыми снарядами в народ, народ недоволен на нашего государя и, наверное, наш царь отречётся от престола, и, тогда, у нас будет республика, как во Франции» [2].

Можно сделать вывод, что 11-летний ребенок хорошо осведомлен о происходящих в стране событиях. Интересна запись за 7 марта 1917 г.: «…У нас уже больше нет царя… У нас республика, как и во Франции. Царь отрёкся 2 марта 1917 г., он отрёкся за себя и за своего сына Алексея. Может быть, будет у нас царствовать Михаил Александрович, т. е. он будет царствовать, как в Англии царствует король, это называется конституция. Все эти дни были очень оживленные; из окон гостиной было очень хорошо видно, как проходили целые полки солдат с развёрнутыми знамёнами и с красными флагами; и автомобили, в которых сидели солдаты; солдаты держали в руках сабли и махали ими, а народ кричал им «Ура». На Каменном мосту убили двух солдат и четырёх ранили. Говорят, что из окон Покровских казарм стреляли. 2-го марта днём позвонил, вдруг, папа, и сказал, что папу и начальника движения Чурилова арестовали, и, что их поведут в городскую Думу спросить, хорошо ли они будут служить новому правительству и т. д. Услышав это, мама начала беспокоиться…» [Там же] 18 марта 1917 г.: «У нас в Москве теперь всё спокойно. Николай II арестован» [Там же]. Таким образом, К.А. Аллендорф до революции вела дневник-хронику. Во время и после революции форма написания дневника не изменилась. Однако интересен тот факт, что в дневнике девочки иногда можно увидеть размышления на политические темы. Отношение к революции и к отречению Императора от престола в дневнике проследить сложно.

Следующий дневник принадлежит М.Д. Григорьевой, 11-летней девочке, дочери приказчика галантерейного магазина. Вела дневник в 1916–1918 гг. С революцией навсегда закончилась безмятежная жизнь семьи Григорьевых. Начался голод. Осенью 1918 г. умерла от воспаления легких сестра Марии Соня. До революции дневник написан в форме хроники и является описанием повседневной жизни школьницы. 1 марта 1917 г. девочка пишет: «…Везде развешан «Бюллетень революции». Вчера ходила с толпой барышня и говорит – солдаты, два полка, сдались. У думы очень много народу, все с красными флагами. Те солдаты, которые сдались народу, ездили на автомобиле с красными флагами, и народ им кричал «Ура». В понедельник Панченко принес две телеграммки про Петроград, там полная революция. Вчера нам раздали карточки на хлеб по 1 фунту белого или черного или ¾ фунта муки. 3-я не-

© Кириллов Д.А., 2024

деля поста. Арсенал взят. Мы ходили к Манежу, народу ужасно много. Нынче по Остоженке шла толпа с извозчиком, и Соболев пожертвовал 12 мешков, а Чуев 5 мешков хлеба тем солдатам, которые присоединились к народу. Говорят, что Царская семья арестована. Сейчас пришел из той комнаты жилец и говорит, что переодетая полиция хочет громить магазины. У нас была классная на днях, немецкая. Говорит, что Англия и Франция прислали нам приветы, поздравляя с новым правительством, и что у нас после войны будет республика...» [7]. М.Д. Григорьева хорошо осведомлена о происходящих событиях, и для 11-летнего ребенка хорошо разбирается в терминологии. Практически все записи за март 1917 г. (а их было 7) посвящены событиям революции и слухам, которые распространялись по городам. Таким образом, на основании анализа дневника, отметим, что произошедшая революция повлияла на написание дневника М.Д. Григорьевой. До революционных событий, М.Д. Григорьева вела дневник, характерный для ребенка, описывая свою повседневную жизнь. С начала революции ведение дневника крайне изменилось. Однако сложным остается вопрос об отношении девочки к революции.

Проведенный анализ дневников позволяет нам сделать вывод о том, что политические события, в частности революция влияют на написание дневников. Для ряда людей это характеризуется изменением формы ведения дневников. Другой немаловажный аспект – это проявление заинтересованности к политике. Люди, которые никогда не интересовались политикой или интересовались ею слабо начинают проявлять активную заинтересованность к происходящим событиям. Однако чувства и в целом отношения к революции проследить не всегда удается возможным.

Литература

1. Автор и биография, письмо и чтение: сб. доклад. / ред.-сост. Ю.П. Зарецкий, В.П. Лихачев, А.Ю. Зарецкая. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.

2. Аллендорф К.А Дневник // Электронный корпус «Прожито». [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/notes?date=%221917-01-01%22&diaries=%5B376%5D (дата обращения: 30.10.2023).

3. Анисимов М.С. Дневник // Электронный корпус «Прожито». [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/notes?date=%221917-01-01%22&diaries=%5B1630%5D (дата обращения: 30.10.2023).

4. Бакшис М. Дневник // Электронный корпус «Прожито. [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/notes?date=%221917-01-01%22&diaries=%5B2385%5D (дата обращения: 30.10.2023).

5. Белоус Н.Н. Дневник // Электронный корпус «Прожито». [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/person/87 (дата обращения: 30.10.2023).

6. Галашева Т.Н. Дневник пинежского крестьянина П.Н. Никифорова 1914 г.: война и плен глазами солдата // Словесность и история. 2023. № 2. С. 75–105.

7. Григорьева М.Д. Дневник // Электронный корпус «Прожито». [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/notes?date=%221917-01-01%22&diaries=%5B5759%5D (дата обращения: 30.10.2023).

8. Дневник Сергея Платоновича Каблукова. Год 1909-й // Литературоведческий журнал. 2012. № 31. С. 178–342.

9. Ерохин В.Н. Эго-документы в современной исторической науке // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VI междунар. науч.-практич. конф. (г. Нижневартовск, 13–15 фев. 2017 г.). Ч. I. Нижневартовск: Нижневартовск. гос. ун-т, 2017. С. 573–576.

10. Зайцев Е.Д. Личностный фактор поражения русской армии в восточной Пруссии в 1914 г. По источникам личного происхождения // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 3(50). С. 64–67. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1690291646.pdf (дата обращения: 24.10.2024).

11. Записные книжки полковника Г.А. Иванишина / публ. А.Д. Марголиса, Н.К. Герасимовой, Н.С. Тихоновой // Минувшее. Исторический альманах. Вып. 17. М.; СПб., 1995. С. 477–572.

12. Золотаренко А.П. Дневник // Электронный корпус «Прожито». [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/person/1217 (дата обращения: 30.10.2023).

13. Каблуков С.П. Дневник // Электронный корпус «Прожито». [Электронный ресурс]. URL: https://corpus.prozhito.org/notes?date=%221917-01-01%22&diaries=%5B1577%5D (дата обращения: 30.10.2023).

14. Кириллов Д.А. Основные проблемы новейшей отечественной историографии Февральской революции 1917 г. // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 3(38). С. 59–64. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1623321107.pdf (дата обращения: 21.10.2024).

15. Кравков В.П., Сенявская Е.С., Российский М.А. Великая война без ретуши: записки корпусного врача (1914–1917 гг.). М.: Вече, 2014.

16. Криволапова Е.М. Образ З.Н. Гиппиус на страницах дневника С.П. Каблукова // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 1. № 3. С. 31–40.

© Кириллов Д.А., 2024

17. Морозов А.А. Мандельштам в записях дневника С.П. Каблукова // Литературное обозрение. 1991. № 1. С. 77–85.
18. Сиренов А.В., Твердюкова Е.Д., Филюшкин А.И. Дневники // Источниковедение: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. С. 301–305.
19. Троицкий Ю.Л. Аналитика эго-документов: инструментальный ресурс историка // История в эго-документах: Исследования и источники: сб. ст. Екатеринбург: Изд-во «АсПУр», 2014. С. 14–31.
20. Филатова Н.М. Подходы к изучению эго-документов в современной исторической науке в свете «лингвистического поворота» // Документ и «документальное» в славянских культурах: между подлинным и мнимым: сб. науч. тр. М.: Институт славяноведения РАН, 2018. С. 24–40.
21. Dekker R. Family, Culture and Society in the Diary of Constantijn Huygens Jr., Secretary to Stadholder-King William of Orange. London–Boston: Brill, 2013. X. 195 p.

DMITRIY KIRILLOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE REVOLUTION OF 1917 IN THE SOURCES OF PRIVATE ORIGIN (based on the diaries of events contemporaries)

The revolution of 1917 is considered through the lens of the diaries. In the context of the study we examined the diaries of the participants and the witnesses of the events of the February Revolution. The existed volume of diaries was classified into several groups. There is paid special attention to the diaries of the officers and soldiers, the suburbia and children. The diaries, published in the site "Prozhito" (the digital archive of personal documents from private collections), are presented, particularly the diaries, that were not introduced.

Key words: *sources of private origin, ego documents, diaries, revolution, witnesses, contemporaries, suburbia.*

© Кириллов Д.А., 2024

Педагогические науки

УДК 376.37

О.О. АРТЮХ, А.Р. КАЛАШНИКОВА
(artyukh_2000@list.ru, kalashnikova41@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Рассматриваются вопросы коррекции связной речи и формирования диалогической и монологической форм речи у детей с общим недоразвитием средствами устного народного творчества. Описывается сказка как образцовый текст для построения пересказа и предлагается технология объединения сказок в блоки по главному действующему персонажу. Делается вывод о том, что использование в коррекционной работе произведений устного народного творчества способствует развитию у детей всех сторон речи и формированию связных диалогических и монологических высказываний.

Ключевые слова: *связная речь, дошкольники, общее недоразвитие речи, устное народное творчество, коррекция.*

В настоящее время наблюдается рост числа детей, страдающих нарушениями речи. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных методик развития связной речи у детей дошкольного возраста, которые имеют общее недоразвитие речи, т. к. это значительная группа детей с проблемами в речи среди дошкольников. Развитие связной речи является ключевым фактором успеха в процессе обучения ребенка. Она включает в себя не только усвоение богатого словарного запаса и правильной грамматической структуры языка, но и умение применять их на практике, а также использовать усвоенные навыки речи. Когда речь ребенка хорошо развита, он способен давать подробные ответы на вопросы, логично и последовательно излагать свои мысли, аргументировано излагать свое мнение и повествовать о содержании сказок и других текстов [7].

Такие авторы, как А.М. Бородич, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, К.Д. Ушинский и др. [5, 8], изучали развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи. В многочисленных работах, опубликованных этими авторами, доказывается, что коррекционное воздействие, направленное на формирование связной речи, приобретает важное значение в логопедической работе с детьми, помогая им преодолеватьих речевые нарушения. Это воздействие становится основной целью коррекционно-логопедического процесса, требующего длительной и тщательной работы со стороны логопедов, воспитателей, родителей и самих детей [8].

Традиционно педагоги использовали сказки в качестве воспитательного и обучающего средства для детей дошкольного возраста. Сказки имеют значительное влияние на развитие речи детей с общим недоразвитием речи. С помощью сказок можно успешно решать большинство задач по коррекции нарушений речи. Использование их в качестве средства коррекции связной речи актуально из-за выразительности, яркости, ритмичности и легкости этих фольклорных произведений. Можно утверждать, что сказки, благодаря своим художественным особенностям, эффективно помогают корректировать связную речь у детей. Процесс коррекции, начатый в дошкольном возрасте, предотвращает многие причины неуспеваемости в школе. Согласно Л.С. Выготскому, связная речь невозможна без мыслей [4]. Связность речи – это мысли, связанные между собой, в первую очередь, логикой построения высказывания. При достаточном развитии логического мышления каждый дошкольник способен овладеть связной речью и пониманием ее. Уровень развития речи детей можно определить на основе детских высказываний [Там же].

Использование русских народных сказок и малых фольклорных форм значительно облегчает детям развитие навыков связной речи. Народная педагогика активно использует различные произведения устного народного творчества в процессе воспитания. Согласно определению С.П. Белоку-

© Артюх О.О., Калашникова А.Р., 2024

ровой, устное народное творчество включает в себя различные формы не профессионального устного творчества, созданные коллективным автором (народом), существующие в вербальной форме. Основные особенности устного народного творчества включают устную форму передачи (произведения не фиксируются в письменном виде, а передаются из уст в уста из поколения в поколение) и вариативность (различные исполнители (сказители) могут создавать множество вариантов одного и того же произведения) [2].

Фольклорные произведения являются неисчерпаемым кладезем занимательных сюжетов и поучительных историй, что неизменно вызывает интерес у детей. Через восприятие таких произведений дети могут осознанно оценивать персонажей, используя сформированные ими критерии поведения человека в обществе. Непосредственное сопереживание героям, способность отслеживать развитие сюжета, сопоставление событий в произведении с их реальным опытом помогают детям быстро и правильно понимать различные жанры устного народного творчества. Именно с произведений устного народного творчества следует начинать знакомство дошкольников с богатейшими возможностями родного языка, вырабатывать у них речевые умения построения связного речевого высказывания как в форме диалога, так и форме монолога. Тексты народных сказок, потешек, загадок, небылиц и пословиц ритмически организованы, часто в них встречаются рифмованные строки, что, по мнению Б.Д. Эльконина, способствует лучшему их восприятию и запоминанию [9]. Ф.А. Сохин отмечает, что фольклорные устойчивые речевые формулы дают детям возможность запоминать и усваивать синтаксические структуры связных высказываний [6]. М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что понимание связности относится как к диалогическим, так и монологическим высказываниям и дошкольников следует учить эти формам речи последовательно, начиная с диалога, т. к. эта форма речи является первичной, а монолог осваивается позднее и опирается на ранее приобретенные умения [1]. Фольклорные произведения дают детям образцы диалогической формы речи, которые легко воспринимаются детьми в силу присущей эти произведениям яркой образности и занимательной фабулы. Знакомясь с ними, а затем заучивая наизусть, рассказывая по ролям, дети лучше воспринимают и воспроизводят диалогические конструкции и позднее строят по аналогии высказывания в спонтанной речи и в различных коммуникационных ситуациях. Так, в «Небылицах в лицах» Г. Сапгира, созданных на основе русских народных прибауток и потешек (в 1973 г. был снят популярный мультфильм, но в то же время была издана и детская книга, где этот же текст был напечатан и сопровождался яркими иллюстрациями; автору удалось очень точно передать дух русской народной поэзии и удачно стилизовать речь героев, что способствует восприятию произведения как подлинно фольклорного), дети воспринимают диалог героев (Никодима и Егора) и получают образец диалогической формы речи. Образцы диалога также встречаются и в сказках: «Кот и Лиса», «Лиса и дрозд», «Волк и Лиса», «Лисичка со скалочкой» и мн. др. Диалог вплетается в ткань сказочного повествования, органично передает мысли, чувства и интенцию персонажей, придает динамику описываемым в сказке событиям, что делает сказку более доступной для восприятия детьми. Диалоги из сказок могут быть сыграны по ролям, инсценированы с помощью метода драматизации. Такая работа не только эффективно формирует у дошкольников умение вести диалог, но и становится фундаментом для формирования монологической речи.

Для освоения монолога произведения устного народного творчества дают необходимую основу, которая становится необходимой базой для построения пересказа. В.К. Воробьева отмечает, что главным препятствием для детей с общим недоразвитием речи при формировании монологической формы речи становится невозможность соблюсти связность, последовательность текста. Кроме того, у этой категории дошкольников часто наблюдается искажение речевой структуры на уровне построения фразы, бедный лексикон и пробелы в понимании содержания отдельных частей текста [3]. В.П. Глухов подробно разработал методику обучения пересказу и построению собственных монологических высказываний, которая прошла проверку временем и с успехом используется в логопедической практике. Уважаемый ученый и методист предлагает на начальном этапе работы начинать с пересказа знакомых сказок, таких как «Теремок», «Колобок», «Курочка ряба» [5]. Эти сказки дети слышали с раннего возраста, им знаком сюжет, поэтому легче воспроизвести их пересказ. Кроме того, значительную часть

© Артюх О.О., Калашникова А.Р., 2024

в этих сказках занимают повторы, которые являются сюжетными доминантами, организующими текст: «Дед бил, бил, не разбил. Баба била, не разбила»; «Стоит в поле теремок, он не низок, не высок»; «Тянут-потянут, вытянуть не могут». Повторы хорошо запоминаются и воспроизводятся детьми, облегчая им построение пересказа. В дальнейшем следует расширять диапазон произведений устного народного творчества, привлекая сказки различных жанров: волшебные, бытовые, о животных. Целесообразно, по мнению авторов статьи, собирать сказки в блоки, объединенные одним главным героем, это может быть Медведь, Волк, Лиса или Заяц. Например, рассмотрим блок, посвященный лисе. Хитрая лисонька является героиней многих сказочных сюжетов и всегда выступает в них, демонстрируя яркие, узнаваемые черты своего образа: хитрость, находчивость, эгоизм, беспринципность т.п. Знакомясь со сказками «Волк и Лиса», «Лиса и медведь», «Заюшкина избушка», «Дрозд и Лиса», «Кот, Дрозд, Петух и Лиса» дошкольники учатся обобщению, систематизации и типизации образа главной героини, что помогает им лучше понять как мотивацию поступков персонажа, так и более полно воспринимать смысловое содержание каждой отдельной сказки. Немаловажно, что степень выраженности типических черт Лисы в разных сказках проявляется в разной степени: от легкой, как в сказке «Кот и Лиса» (в этой сказке Лиса вызывает симпатию, ее хитрость не приносит никому вреда), до максимальной, как в сказке «Волк и Лиса» (Лиса явно отрицательный персонаж, она вызывает негодование у детей своими поступками, хитростью и безжалостностью по отношению к Волку). Сравнивая между собой тексты разных сказок о лисе, дошкольники учатся обобщению и систематизации текстового материала, что формирует их умения построения связного речевого высказывания и совершенствует речевую деятельность, а также способствует формированию навыка пересказа.

Таким образом, произведения устного народного творчества играют важную роль в речевом развитии дошкольников, имеющих нарушения речи. Все жанры фольклора – от малых форм до сложно сюжетных сказок (например, «Хитрая наука») – способствуют развитию у детей языкового чутья, совершенствованию грамматического строя речи, расширению словарного запаса и формированию связных диалогических и монологических высказываний.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М: Издат. центр «Академия», 2010.
2. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2012.
3. Воробьёва В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та; Воронеж: МОДЕК, АСТ, 2009.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Национальное образование, 2019.
5. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2012.
6. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2012.
7. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2019.
8. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Логопедия: основы теории и практики. М.: Эксмодетство, 2021.
9. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2012.

OKSANA ARTYUKH, ANNA KALASHNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CORRECTION OF COHERENT SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY THE MEANS OF ORAL FOLKLORE

The issues of correction of coherent speech and development of dialogue and monologue forms of speech of children with general speech underdevelopment by the means of oral folklore are considered. The fairy tale as the model text for retelling is described, the technology of uniting the fairy tales in the blocks by the main acting character is suggested. It is concluded that the use of works of oral folklore in the correctional work supports the development of all sides of children' speech and the formation of coherent dialogue and monologue expressions.

Key words: *coherent speech, preschool children, general speech underdevelopment, oral folklore, correction.*

© Артюх О.О., Калашникова А.Р., 2024

УДК 371.386.7

И.И. БЕДНЕВА
(bednevairinaivanovna@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ А.С. МАКАРЕНКО В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ*

Рассматривается педагогическая система А.С. Макаренко и её актуальность в современном трудовом воспитании подростков. Анализируются основные принципы и подходы А.С. Макаренко, такие как интеграция воспитания и образования с трудовой деятельностью, формирование коллектива и социально значимых ценностей. Делается вывод о необходимости применения идей А.С. Макаренко в наше время в системе образования для улучшения уровня трудовой воспитанности у школьников. Результаты исследовательской работы позволяют судить о важности обучения современных подростков в современном обществе, а также применения педагогического наследия А.С. Макаренко для эффективного трудового воспитания.

Ключевые слова: *трудовое воспитание современных подростков, педагогическая система А.С. Макаренко, диагностика системы А.С. Макаренко, коллективизм, трудовая среда в воспитании, современные подростки и труд.*

Президент страны В.В. Путин подписал Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» [7]. Согласно изменениям в законе об образовании, все учащиеся средней и старшей школы привлекаются к процессу общественной уборки как в учебном заведении, так и за его пределами, т. е. на его территории. Помимо этого, школьники участвуют в массовых полезных мероприятиях. Все работы учитывают возрастные и психофизические особенности детей, а также предусмотрены ФОП (Федеральной образовательной программой).

Трудовое воспитание начинается с раннего возраста, с возрастом трудовые поручения усложняются и отделяются от игры. Важно, чтобы ребёнок видел пользу и необходимость труда, а трудовая задача доставляла ему удовольствие [2].

А.С. Макаренко утверждал, что, формирование соревновательного духа, развитие организационных навыков и взаимопомощи, стремление к улучшению и оптимизации производственных процессов происходит благодаря вовлечению детей в трудовую деятельность. Педагогическая система А.С. Макаренко основана на формировании личности в организованном общественно значимом труде. Он считал, что ключевым фактором в формировании характера человека выступает целенаправленная трудовая деятельность.

Главной и самой важной целью нашего исследования является актуализация педагогической системы А.С. Макаренко в трудовом воспитании современных подростков [6]. Однако для начала стоит обратиться к основным принципам данной системы, отследить их актуальность на сегодняшний день и доказать возможность их применения в процессе образования и воспитания.

А.С. Макаренко полагал, что ясное понимание педагогом целей воспитания – обязательное условие эффективности педагогической деятельности. Одной из важнейших составляющих являлся коллектив, а точнее коллектив воспитательный, в котором дети связаны общими бытовыми, деловыми и дружескими целями. Антон Семёнович акцентировал внимание на том, что настоящая группа должна выполнять разнообразные действия и иметь общую задачу. В группе также должны быть структуры, управляющие её работой и жизнью. Также знаменитый педагог настаивал на создании такой психологической атмосферы в группе, где каждый ребёнок сможет развить свой творческий потенциал и будет чувствовать себя защищённым. А.С. Макаренко также признавал важность и даже необходимость самоконтроля.

Антон Семёнович разработал методику коллективного и производственного обучения. При этом, согласно его теории, эти элементы тесно взаимосвязаны, а не являются отдельными составляющими.

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

© Беднева И.И., 2024

Основополагающей частью всего коллективного воспитания, по мнению А.С. Макаренко, является труд. Весь непрерывный процесс самоуправления и воспитания строился вокруг хозяйственных целей учеников, чтобы развить в них чувства ответственности и долга. Как упоминал А.С. Макаренко в «Педагогической поэме», дети, попавшие в колонию, «в основном не происходили из семей крестьян и рабочих, поэтому не были приучены к труду» [4, с. 153] – это значило, что их предстояло обучить этому.

По мнению А.С. Макаренко, трудовое воспитание содействует духовному и психическому развитию человека, являясь одним из ключевых аспектов физической культуры среди школьников. Из-за того, что современный рынок труда требует от сотрудников инициативности, мобильности, креативности, независимости и высокой квалификации, становится всё более очевидным привлечение школьников к деятельности производительного труда, в которой они развивают свои личные качества и профессионально обогащаются. В городских условиях используются как межшкольные, так и школьные мастерские, учебно-трудовые центры и учебно-производственные комплексы [1].

Приобщение учеников к продуктивной деятельности становится особенно важным благодаря концепции А.С. Макаренко о важности получения материального результата труда. Работа превращается во временную необходимость или развлечение, если она не приводит к созданию определённого продукта. Кроме того, неэффективная организация труда, когда единственной целью является «заполнение» времени детей любым способом, порождает безразличие и негативное отношение к работе.

Потребность в продукте трудовой деятельности обусловлена развитием эстетических ценностей у молодого поколения. Социальная значимость труда определяется непрерывным творческим процессом, поэтому ребёнок радуется результату своей работы, что способствует развитию эстетического восприятия [3]. Гармония продукта труда не позволяет выполнять работу некачественно или небрежно. Безусловно, на формирование эстетического вкуса влияет как процесс его достижения, так и результат.

Мы провели опытно-экспериментальную работу среди педагогов и подростков в МОУ «Гимназия № 7 Красноармейского района Волгограда» по изучению применения на практике педагогической системы А.С. Макаренко. Педагогам мы предложили на следующие вопросы:

1. Какие принципы трудового воспитания из наследия А.С. Макаренко Вы используете во время работы с детьми?
2. Какие приемы\методы, которые предлагал А.С. Макаренко, Вы сейчас применяете?
3. Насколько Вы видите эффективность методов А.С. Макаренко? Результаты опроса представлены на рис. 1, 2, 3:

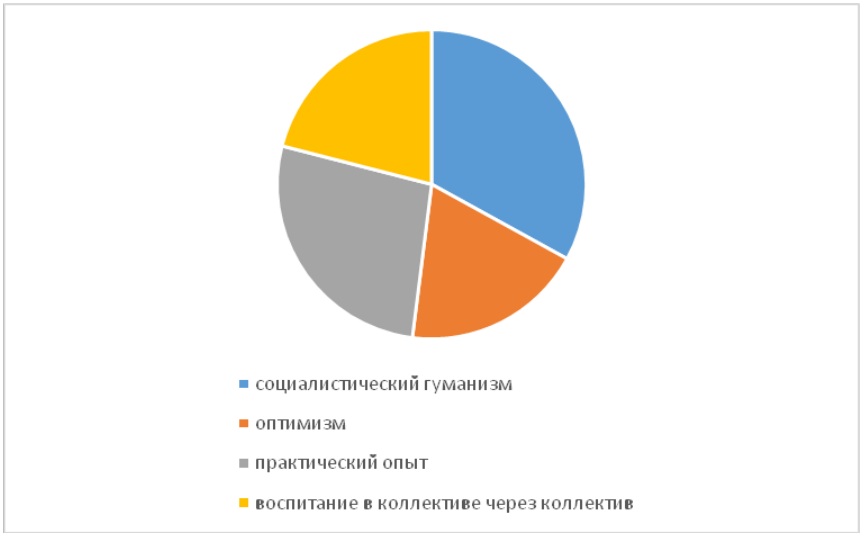


Рис. 1. Какие принципы трудового воспитания
из наследия А.С. Макаренко Вы используете во время работы с детьми?

© Беднева И.И., 2024

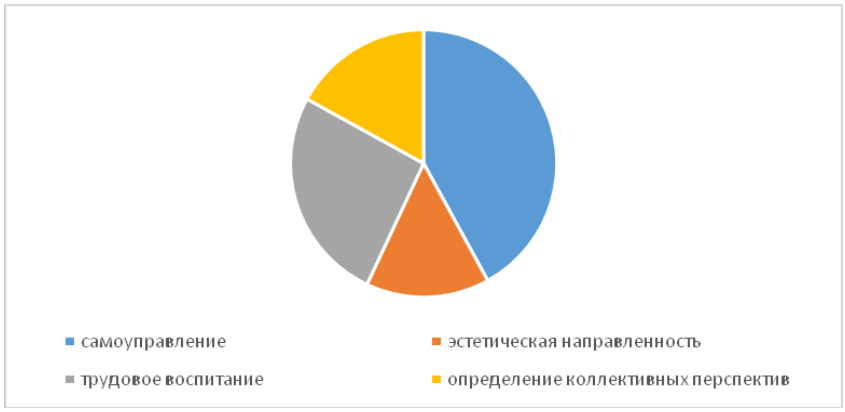


Рис. 2. Какие приемы\методы, которые предлагал А.С. Макаренко, Вы сейчас применяете?

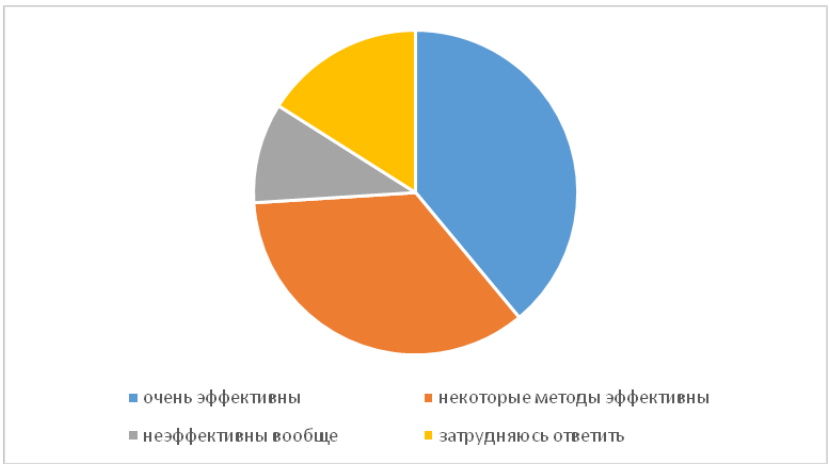


Рис. 3. Насколько Вы видите эффективность методов А.С. Макаренко?

Исходя из данных диаграмм следует, что на первый вопрос учителя в примерно равной степени ответили, что чаще всего пользуются принципами «социального гуманизма» (33%) и «практического опыта» (27%), что свидетельствует о приоритете данных принципов в рамках современного образования. Чуть меньшее количество голосов (21%) собрал принцип «воспитания в коллективе через коллектив», а еще меньше – принцип «оптимизма». На сегодняшний день идет сильная индивидуализация обучения, что обусловило лидерство первых двух ответов.

Наиболее частым приемом педагоги выбрали «самоуправление» (42%), т. к. современные дети особо нуждаются в формировании навыков ответственности и регуляции. «Трудовое воспитание» (26%) и «определение перспектив» (17%) не являются самыми актуальными методами в сегодняшней педагогике, однако без них невозможно формирование понимания ценности труда у детей и перспективного мышления. «Эстетика» набрала наименьшее количество голосов (15%), т. к. приоритет смещается на умственную и волевую сторону личности, а не эстетичную.

Большинство преподавателей высказали мнение о том, что в современных реалиях педагогическая система А.С. Макаренко либо очень эффективна (39%), либо некоторые из ее методов актуальны в наше время (35%) – наше время сильно отличается от того, когда жил А.С. Макаренко, поэтому некоторые из его принципов сейчас действительно нужны. И лишь малая часть людей ответила, что принципы Антона Семеновича «не эффективны вообще» (10%) или «затруднилась ответить» (16%), что свидетельствует о компетентном отношении учителей к наследию А.С. Макаренко.

© Беднева И.И., 2024

Ученикам 7 «Б» класса были заданы следующие вопросы: Какие формы трудового воспитания в школе Вы выделяете самыми интересными? В чем Вы видите значимость этих форм трудового воспитания? Нужно ли, по Вашему мнению, трудовое воспитание в наше время? Результаты опроса представлены на рис. № 4, 5, 6:

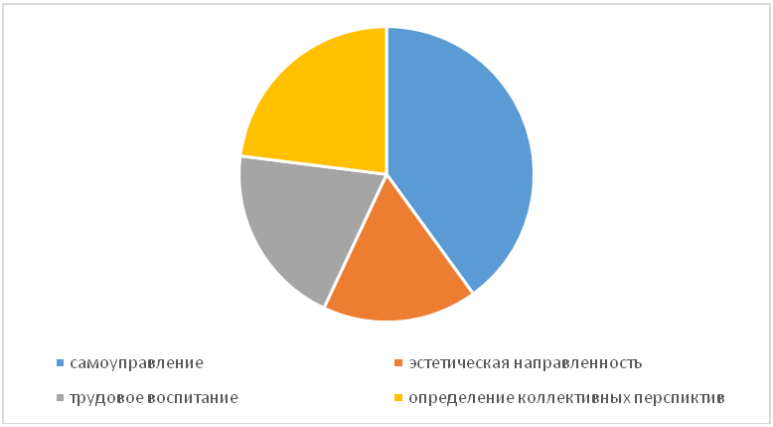


Рис. 4. Какие формы трудового воспитания в школе Вы выделяете самыми интересными?

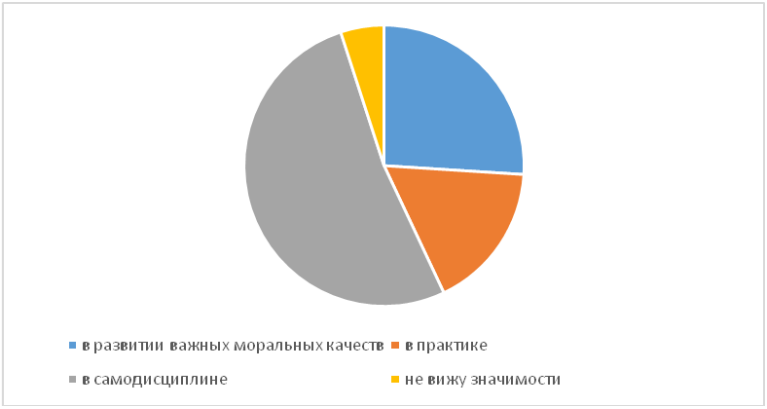


Рис. 5. В чем Вы видите значимость этих форм трудового воспитания?

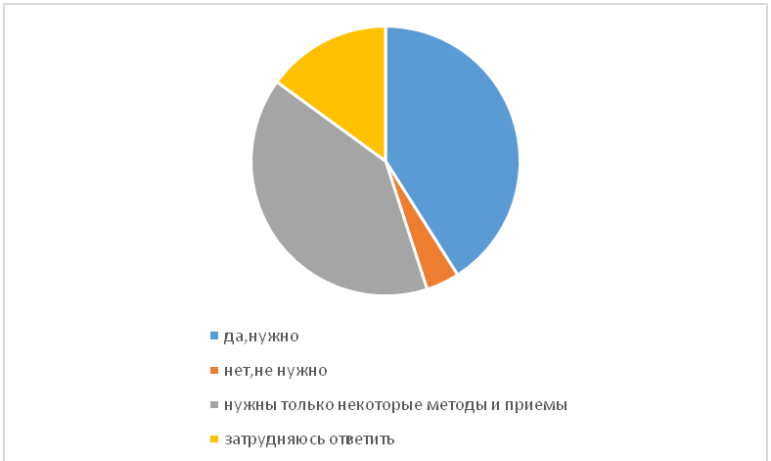


Рис. 6. Нужно ли, по Вашему мнению, трудовое воспитание в наше время?

© Беднева И.И., 2024

Исходя из данных диаграмм следует, что на первый вопрос большинство учеников ответило, что самой интересной формой педагогического наследия А.С. Макаренко выделяют самоуправление (40%), что совпало с ответом учителей в примерно равной степени – это значит, что современная система образования умело подстраивается под потребности как школьников, так и самих преподавателей. Примерно равное кол-во голосов получили «трудовое образование» (20%) и «определение перспектив» (17%), а «эстетика» снова заняла последнее место (17%), что также подтвердило теорию о высоком уровне осознанности учеников и их близости со своими преподавателями.

На второй вопрос дети ответили, что самое значимое для них – это «самодисциплина» (52%), что также свидетельствует о высоком уровне потребности школьников в самостоятельных волевых решениях. «Развитие важных коллективных качеств» (26%) также оказалось немаловажным результатом для учеников от преподавательских методик. Дети понимают, что они – часть коллектива, которая должна развиваться в соответствии ему. «Практический опыт» (17%) выделили не самым важным, однако не оставили без внимания – преподавателям следует сформировать более трепетное отношение школьников к труду. «Не вижу значимости» набрало лишь 5% голосов, что также говорит об ученической культуре и необходимости всестороннего развития личности.

На третий вопрос большая часть опрошенных сказала, что трудовое образование нужно (41%), но только некоторые его принципы (40%). Учащиеся сами видят потребности в наследии А.С. Макаренко, т. к. только малая доля школьников ответила, что, либо затрудняется ответить (15%), либо не видит необходимости вообще (4%).

Таким образом мы выяснили, что большинство преподавателей считают самым важным принципом «социалистический гуманизм». И, действительно, данная идея активно поддерживается в наше время. Наиболее частый прием среди педагогов из трудового наследия А.С. Макаренко можно выделить самоуправление как основную формуорганизации в классе. Она позволяет ученикам стать более самостоятельными и учиться принимать взвешенные решения. Необходимость нашего исследования подтвердилась благодаря мнению большинства учителей о том, что методы из трудовой системы А.С. Макаренко являются эффективными и по настоящий день.

Среди учеников самым интересным методом выявился метод самоуправления. Стало понятно, что самим учащимся интересно самостоятельно распределять социальные роли в школьном коллективе. Также школьники отметили, что основная важность этих форм для многих из них заключается в самодисциплине. Одна из педагогических целей А.С. Макаренко – это воспитание в детях ответственности и контроля. Благодаря опросу мы видим, что эти цели успешно достигаются и по настоящий день. Также примерно равные части учащихся считают, что трудовое воспитание нужно, однако не все принципы актуальны в наше время.

Система А.С. Макаренко сложна в реализации, но в то же время проста. Конечно, в педагогической теории нет универсальных решений, которые были бы актуальны во все времена и могли бы быть автоматически перенесены из начала прошлого века в настоящее время. Несмотря на то, что основные принципы его работы были сформулированы много лет назад, их можно применять и в современном воспитательном процессе, особенно в работе с подростками. В целом, педагогическая система А.С. Макаренко может быть адаптирована и эффективно использоваться в работе с современными подростками, помогая им стать более социально активными, ответственными и самостоятельными личностями.

Литература

1. Джалмаганбетова Г.Б. Идеи Макаренко и современность: к вопросу о самоуправлении в школах, трудовом воспитании // Вестник магистратуры. 2014. № 11-1(38). С. 135–139.

2. Лыгин С.А., Денисова К.С. Трудовое воспитание в педагогической системе А.С. Макаренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 42. С. 46–50.

3. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. М.: Изд-во Юрайт, 2024.

4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма: в 2 кн. Кн. 1. М.: Изд-во Юрайт, 2024 // Образовательная платформа «Юрайт». [Электронный ресурс]. URL: https://urait.ru/bcode/541032 (дата обращения: 08.04.2024).

© Беднева И.И., 2024

5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма: в 2 кн. Кн. 2. М.: Изд-во Юрайт, 2024 // Образовательная платформа «Юрайт». [Электронный ресурс]. URL: https://urait.ru/bcode/541033 (дата обращения: 08.04.2024).

6. Симатова Т.В. Идеи А.С. Макаренко в решении современной проблемы трудового воспитания // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2006. № 4(44). С. 153–159.

7. Федеральный закон от 04.08.2023 г. № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49666 (дата обращения: 08.04.2024).

IRINA BEDNEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF A.S. MAKARENKO IN LABOUR EDUCATION OF MODERN TEENAGERS

The pedagogical system of A.S. Makarenko and its urgency in modern labour education of teenagers are considered. The basic principles and approaches of A.S. Makarenko, such as the integration of upbringing and education with the labour activity, the team creation and the development of socially significant values are analyzed. There is concluded about the necessity of use of ideas of A.S. Makarenko nowadays in the system of education for the improvement of the level of labour education of schoolchildren. The results of research work allow to judge the importance of teaching the modern teenagers in modern society and the use of the pedagogical heritage of A.S. Makarenko for the efficient labour education

Key words: *labour education of modern teenagers, pedagogical system of A.S. Makarenko, diagnostics of system of A.S. Makarenko, collectivism, labour environment in education, modern teenagers and labour.*

© Беднева И.И., 2024

УДК 37.022

П.В. БОНДАРЕНКО
(bondarenkopolinaa@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА*

Обосновывается актуальность проблемы формирования математической функциональной грамотности у младшего школьника. Раскрывается сущность таких понятий, как «функциональная грамотность младшего школьника», «математическая функциональная грамотность». Представлены этапы и средства формирования математической функциональной грамотности у младшего школьника.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, компоненты функциональной грамотности, математическая функциональная грамотность, формирование математической грамотности, младшие школьники.*

В настоящее время акцент в образовании и педагогической науке сместился в сторону активизации процесса формирования функциональной грамотности учащихся, рассматриваемой как ключевой фактор их эффективной социализации в обществе. Этот процесс приобретает высокую значимость не только в научных кругах, но и на уровне государственного управления образованием, т. к. он направлен на улучшение качества образования в России.

Функциональная грамотность предполагает способность к поиску, использованию и оценке информации, а также к самообразованию. Ориентация образовательного процесса на приобретение знаний без развития умения их применять может привести к поверхностному и ограниченному личностному росту. Это подтверждается анализом достижений учащихся начальных классов, проведенным в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта [8], а также результатами их участия в международных оценочных исследованиях.

Введение термина «функциональная грамотность», произошедшее в 1957 г. по инициативе ЮНЕСКО, изначально подразумевало освоение базовых навыков чтения и письма для их дальнейшего использования в повседневной жизни и при решении обыденных проблем. С течением времени, представления о функциональной грамотности эволюционировали от элементарного понимания к более глубокому и многоаспектному, отражая не только потребности индивида в адаптации к окружающему миру, но и требования, предъявляемые обществом и государством.

Н.Ф. Виноградова отмечает, что функциональная грамотность, в современном понимании, охватывает готовность и способность индивида к продуктивному взаимодействию с окружающей средой и самим собой, решению учебных и жизненных задач, построению социальных отношений в соответствии с общественными ценностями, а также к рефлексии. Это понятие подразумевает использование навыков и знаний, накопленных в течение жизни, для решения широкого спектра задач в различных областях деятельности [2].

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования указано, что «в целях обеспечения реализации программы основного общего образования … должны создаваться условия, обеспечивающие возможность… “формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий”» [8, с. 15].

Процесс воспитания функциональной грамотности является сложным и долгосрочным, требующим системного подхода. Достижение поставленных целей возможно через интеграцию различных современных образовательных и педагогических технологий, методов и приемов, которые использу-

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

© Бондаренко П.В., 2024

ются как на уроках, так и в рамках внеурочной и воспитательной деятельности. Важно обеспечить развитие всех аспектов функциональной грамотности, включая математическую, естественнонаучную и читательскую [2].

В.А. Горбунова пишет о том, что интеграция в глобальное образовательное пространство требует от стран выполнения международных образовательных стандартов, среди которых ключевое место занимает формирование математической функциональной грамотности. Этот аспект подразумевает не только освоение математических знаний, но и их применение в повседневной жизни и обучении, что предполагает осознание их значимости, способность к использованию математики для решения реальных задач и анализа информации о мире [5].

Определение функциональной математической грамотности включает в себя способность к формулированию, использованию и толкованию математики в различных контекстах. Это означает не только владение математическими понятиями и методами, но и способность к логическому рассуждению, применению математики для анализа и предсказания событий, а также для обоснования решений в жизненных ситуациях. Таким образом, математическая грамотность является инструментом для понимания мира и активного участия в жизни общества [7].

Исследование Л.О. Рословой подробно описывает структуру математической грамотности, включая контекст проблемы, математическое содержание, используемое для ее решения, и когнитивные процессы, связанные с применением математики. Особое внимание уделяется взаимосвязи между математическими рассуждениями и решением задач [Там же].

Процесс формирования математической функциональной грамотности предполагает последовательное прохождение нескольких этапов:

1. Мотивационный этап, на котором формируется интерес и понимание необходимости математики для решения жизненных задач.
2. Когнитивный этап, направленный на приобретение и развитие математических знаний и навыков.
3. Деятельностный этап, в ходе которого учащиеся применяют полученные знания для решения практических задач.
4. Рефлексивный этап, предусматривающий анализ и оценку собственной деятельности по решению математических проблем, что способствует углублению понимания и накоплению опыта [3].

Таким образом, формирование математической функциональной грамотности является многоаспектным процессом, требующим комплексного подхода как в образовательной системе, так и в процессе воспитания и самообразования.

В процессе обучения математике для достижения цели в виде формирования математической функциональной грамотности у учащихся, необходимо опираться на множество инструментов. Среди ключевых инструментов выделяются задания, которые основываются на ситуациях, имеющих место в реальной жизни. Ученики, в первую очередь, должны идентифицировать математическую сущность проблемы из повседневной жизни и сформировать из неё математическую задачу. В процессе решения этой задачи, они применяют свои математические знания, а затем транслируют решение обратно в контекст реального мира. Далее, они осуществляют оценку эффективности решения поставленной проблемы, анализируют применённые методы с точки зрения их эффективности и выделяют необходимые математические знания, использованные для решения [1].

Рассмотрим различия между традиционными математическими задачами из учебников и заданиями, направленными на развитие математической грамотности. Изучение учебных материалов показывает, что большинство задач в учебниках представляют собой задания закрытого типа с заранее заданными данными и известным методом решения, который нужно лишь вспомнить. Стратегия решения таких задач обычно основана на уже изученных правилах, алгоритмах и формулах. В отличие от них, задания, направленные на развитие математической грамотности, требуют от учащихся более глубокого и творческого подхода. Уровень когнитивной активности при этом переходит от репродуктивного к творческому, а характер деятельности становится созидательным. Такие задания, как правило, являются открытого типа, содержат элементы неопределенности, предполагают использование разно-

© Бондаренко П.В., 2024

образных методов решения, требуют логического мышления и могут иметь не одно верное решение. Они направлены на стимулирование творческого и альтернативного логическому мышления у учащихся. Необходимо отметить, что в учебниках по математике для начальных классов количество таких заданий недостаточно, что делает актуальным самостоятельное создание подобных заданий [4, 6].

При разработке заданий на формирование математической грамотности важно учитывать их строго определённую структуру. Они должны включать в себя контекст, представляющий проблемные ситуации из реальной жизни, математическое содержание, включающее в себя количество, неопределенность, данные, изменения, зависимости, пространство и форму, а также процесс мышления, который связывает контекст с математической моделью. Создание таких заданий может происходить двумя способами: первый включает разработку контекста и составление от двух до пяти математических заданий на его основе; второй подразумевает трансформацию уже существующей задачи, что предполагает введение в задачу имён, фамилий, кличек животных, названия известных организаций [1].

В контексте обучения математике актуальным становится вопрос формирования математической грамотности учащихся. В этом направлении эффективным методом является предложение заданий, направленных на формирование навыков логического мышления. Примером такого задания может служить упражнение под названием «Всегда, иногда, никогда», цель которого – анализ предложенных утверждений на предмет их истинности. Задания могут быть следующего характера: проверка истинности утверждений о результатах арифметических операций с числами. Важным аспектом является стимулирование учащихся к обоснованию своих ответов через постоянное задавание вопросов «Почему?», что способствует развитию критического мышления.

В современном мире значительную роль в образовательном процессе играют информационно-коммуникационные технологии, предоставляющие широкий спектр цифровых инструментов для обучения. Это включает в себя использование электронных образовательных систем, таких как «Яндекс Учебник» и “Google Classroom”, цифровых платформ, например, «ЯКласс» и «Учи.ру», а также сервисов для создания учебных материалов, вроде “Learningapps” и “Wordwall”. Цифровые тренажеры, доступные через такие ресурсы, как банк тестовых заданий от издательства «Просвещение» и онлайн-платформа «ЯКласс», облегчают процесс обучения за счет немедленной обратной связи и экономии времени учителя на подготовку материалов. Однако следует учитывать некоторые ограничения этих ресурсов, включая отсутствие заданий с развернутым ответом и ограниченное количество материалов для начальной школы.

Проектная деятельность также занимает важное место в процессе формирования математической грамотности. Работая над проектами исследовательского, информационного, творческого или практико-ориентированного типа, младшие школьники могут развивать свои математические навыки в контексте реальных задач и ситуаций. Это способствует не только углублению знаний, но и повышению мотивации к изучению предмета. Однако существуют и определенные слабые стороны проектной деятельности. Большинство учеников начальных классов при создании заданий опираются на свой собственный опыт, что ведет к недостаточному количеству задач, включающих научный контекст. Кроме того, разработка задач часто требует значительных усилий, особенно от учащихся с низким уровнем подготовки, что может привести к увеличению времени, необходимого для завершения проекта.

Таким образом, «функциональная грамотность» интерпретируется как способность индивида адаптироваться к изменениям в окружающей среде, осваивать знания и навыки, требуемые для эффективного взаимодействия в современном мире. Это включает в себя использование знаний в разнообразных жизненных ситуациях и способность адаптироваться к новым вызовам и требованиям. Математическая грамотность является ключевым аспектом функциональной грамотности. Задания для развития функциональной математической грамотности характеризуются описанием реальных ситуаций, комплексным и интегративным подходом. Использование разнообразных методов и подходов способствует всестороннему формированию функциональной математической грамотности у младших школьников на различных этапах: мотивационном, когнитивном, деятельностном и рефлексивном.

© Бондаренко П.В., 2024

Литература

1. Артемьева В.В., Воронина Л.В., Артемьева Е.А. Математическая грамотность как необходимый элемент функциональной грамотности личности // Функциональная грамотность: новые дидактические решения и методические императивы: материалы Междунар. науч.-практич. конф. (г. Ярославль, 1–2 нояб. 2022 г.). Ярославль: Изд-во Ярослав. гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского, 2023. С. 135–142.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. [и др.] Функциональная грамотность младшего школьника. М.: Рос. учебник: Вентана-Граф, 2018.
3. Воронина Л.В., Хабибуллина О.Н. Формирование у младших школьников функциональной математической грамотности // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 54–64.
4. Ганичева Е.М. Формирование математической грамотности обучающихся: учебное пособие. Вологда: ВИРО, 2021.
5. Горбунова В.А. Математическая грамотность как одно из направлений функциональной грамотности младших школьников. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2023.
6. Копылова В.И., Воронина Л.В. Условия формирования математической грамотности младших школьников // Современный учитель – взгляд в будущее: сб. науч. ст. (г. Екатеринбург, 17–18 нояб. 2022 г.). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2022.
7. Рослова Л.О. Функциональная математическая грамотность: что под этим понимать и как формировать // Педагогика. 2018. № 10. С. 48–55.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2023.

POLINA BONDARENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL FUNCTIONAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The urgency of issue of development of Mathematical functional literacy of younger schoolchildren is substantiated. There is revealed the essence of such concepts as "functional literacy of younger schoolchildren" and "Mathematical functional literacy". The stages and means of development of Mathematical functional literacy of younger schoolchildren are presented.

Key words: *functional literacy, components of functional literacy, Mathematical functional literacy, development of Mathematical literacy, younger schoolchildren.*

© Бондаренко П.В., 2024

УДК 376.37

О.И. ИВЛИЕВА
(mysteriousgirl@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР*

Основное внимание уделено использованию дидактических игр для улучшения грамматической компетенции у детей с недоразвитием речи. Освещается важность внедрения игровых методов в процессе развития речи этой группы детей. Выявлено, дидактические игры являются эффективным инструментом для коррекции таких нарушений.

Ключевые слова: *дидактическая игра, дошкольный возраст, коррекционно-развивающая работа, грамматический строй речи, общее недоразвитие речи.*

Одним из важных условий, которое говорит о том, что ребенок всесторонне развит, является правильная и хорошо развитая речь. От того на сколько правильно и хорошо разговаривает ребенок, зависит его умение широко познавать окружающий мир, а также умение формулировать свои мысли. В дальнейшем эти умения помогут во взаимоотношениях не только со сверстниками и взрослыми, но и сыграют положительную роль в психологическом развитии и успешности обучения [8].

По мнению таких исследователей, как Н.С. Алпатова, Е.П. Фуреева, И.А. Ульянова, стало заметно увеличение количества детей дошкольного возраста, страдающих от комплексных нарушений в развитии речи. Такое состояние характеризуется как глубокое расстройство речевых функций, где, несмотря на отсутствие проблем со слухом и сохраненным интеллектом, наблюдается нарушение компонентов речевой деятельности, включая правильное формирование слов и их грамматическую структуру, а также развитие звуко-произносительных навыков [1].

Нельзя не согласиться с мнением Н.Ф. Виноградовой о том, что дети с общим недоразвитием речи испытывают сложности с общением из-за ограниченного словарного запаса и речевых дефектов. Проблемы также возникают с логической последовательностью высказываний, правильным произношением звуков и распознаванием звуков. Все эти нарушения мешают детям эффективно усваивать программу дошкольного учреждения и в дальнейшем – школьную программу [3].

По мнению А.В. Запорожец, в процессе формирования грамматического строя речи важна активная практика усвоения новых слов и конструкций. Развитие морфологической и синтаксической системы языка требует благоприятных условий воспитания и достаточного словаря. Грамматический строй речи подражает окружающей речи, а работа по его формированию включает задачи из области морфологии, словообразования и синтаксиса. Развитие словаря и грамматического строя речи после трех лет начинает активно развиваться. Это происходит под влиянием социальных факторов, т.е. включения ребенка в окружающую действительность. Важный момент в становлении грамматического строя речи – взаимодействие слов в предложениях и словосочетаниях [5].

В своей диссертации Э.А. Федеравичене говорит о том, что формирование грамматически правильной речи становится эффективным благодаря применению различных методов, среди которых особое место занимают дидактические игры. Эти игры не только обогащают словарный запас детей, но также способствуют закреплению грамматических структур языка. В процессе игровой деятельности, которая является одной из самых естественных форм обучения ребенка, эмоциональность, активность и коммуникативные навыки достигают своего развития [12].

Изучением грамматического строя речи детей дошкольного возраста занимались такие исследователи, как Н.Ф. Виноградова, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, М.М. Конина, М.С. Лаврик, Г.И. Николай-

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

© Ивлиева О.И., 2024

чук, Л.А. Пеньевская, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева, А.Г. Тамбовцева-Арушанова, Э.А. Федеравичене, Д.Б. Эльконин и мн. др. [5].

В области специальной педагогики широко признаются и активно применяются многие методологические подходы, среди которых особое место занимает задача развития грамматического строя речи. Это особенно актуально для детей, сталкивающихся с глубокими затруднениями в освоении языка, в частности, для тех, кто относится к III уровню общего недоразвития речи. Такие дети демонстрируют умение строить сложные предложения, хотя и сталкиваются с проблемами в освоении словарного запаса, грамматики и правильного звукопроизношения [9].

Важно понимать, что эффективное обучение детей с недоразвитием речи требует индивидуального подхода и тщательно разработанных программ, которые учитывают особенности их языкового развития. Основная цель специалистов – не только научить ребенка правильно строить предложения, но и помочь ему полноценно развить свой языковой потенциал, что важно для общего развития и социальной адаптации [11].

Знание особенностей грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи является ключевой предпосылкой для организации необходимого коррекционного воздействия.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня могут сами образовывать слова, т. к. период словотворчества уже наступил, и они постепенно осваивают словообразовательные модели. Но это часто приводит к нарушению звуковой и слоговой организации производного слова [13].

При общем недоразвитии речи у детей происходят нарушения грамматического строя из-за недоразвития морфологических и синтаксических обобщений. Грамматическое конструирование происходит в процессе несформированных языковых операций. Для решения проблемы необходимо оценить возможности ребенка и применить коррекционно-педагогическое воздействие. Инструментальное обеспечение играет важную роль в формировании речевого строя [6].

Формируя у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня грамматический строй, используются дидактические игры. Эти игры, вместе с определенными упражнениями, целенаправленно способствуют развитию нужных навыков, тогда как игровая форма обучения помогает детям адаптироваться к социальному опыту в игровых условиях [2]. В итоге, интегрированный подход, объединяющий в себе игры и упражнения, обеспечивает эффективное усвоение грамматических правил речи. Например, для воспроизведения уменьшительно-ласкательных форм существительного можно использовать игру «Назови ласково». В данной игре логопедом предлагается пригласить в гости куклу. Так как кукла маленькая, то ее можно назвать «куколка». Все предметы для этой куколки тоже маленькие, и поэтому их надо назвать ласково.

Для закрепления в речи детей словосочетания прилагательное + существительное можно использовать игру «Что из чего сделано?». При проведении данной дидактической игры детям выдаются карточки лото с изображением различных предметов. Логопедом называется предмет и тот материал, из которого он сделан. Например, ваза из фарфора. Дети ищут изображение этого предмета на карточках. Тот, кто его находит у себя на карточке, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т.е. ответить на вопрос: «Какой?», «Какая?» или «Какое?» (фарфоровая ваза) и закрыть картинку фишкой.

Для обогащения словаря наречий, прилагательных, глаголов, существительных можно использовать игру «Наоборот». Такие упражнения развивают сообразительность, гибкость мышления. Чтобы научить детей правильно использовать предлоги в речевой практике, можно воспользоваться такой дидактической игрой, как «Солнечный зайчик». По условиям данной дидактической игры детям необходимо сначала показать, как на самом деле выглядит солнечный зайчик, а затем прочитать стихотворение – считалку про солнечного зайчика. После прочтения они должны назвать все места, где был солнечный зайчик [7].

Игры в обучении можно разделить на три категории: игры с материалами, настольные и словесные игры. При проведении обучающих занятий дидактические игры следует распределять по уровню сложности, начиная с простых и переходя к более сложным в зависимости от содержания, целей, дей-

© Ивлиева О.И., 2024

ствий и правил. Использование игры на занятии позволяет проверить усвоение материала, подвести итоги и обобщить изученное. Таким образом, дидактическая игра способствует формированию грамматической структуры речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня [10].

В рамках любой дидактической игры существует уникальная структура, отличающая ее от других видов игровой и учебной деятельности. Эта структура состоит из различных элементов, которые можно разделить на основные и дополнительные компоненты. К основным задачам относятся как дидактические, так и игровые, а также и игровые действия. К дополнительным же компонентам причисляют сюжет игры и роли участников. Неотъемлемой частью дидактической игры являются правила, соблюдение которых обеспечивает успешное освоение игрового материала [4].

Использование дидактических игр в логопедической работе по развитию словаря и грамматического строя позволяет детям старшего дошкольного возраста активно развивать свои синтаксические и морфологические навыки, а также улучшать свои умственные способности. Игры, которые требуют выполнения различных операций, становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивая детям уникальную возможность для всестороннего развития.

Литература

1. Алпатова Н.С., Фуреева Е.П., Ульянова И.А. Формирование речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 92–96.

2. Виницкая М.Д., Бондаренко Т.А. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 2(55). С. 8–11. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/jurnal/61 (дата обращения: 05.10.2024).

3. Виноградова Н.Ф. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с природой: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1972.

4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007.

5. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. М.: Просвещение, 2012.

6. Лаврик М.С. Методика развития речи дошкольников. Кишинев: Лумина, 2002.

7. Никитина Ю.А., Артемова С.А. Актуальные аспекты развития технологии формирования навыков слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3(32). С. 11–14. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589281826.pdf (дата обращения: 06.10.2024).

8. Пеньевская Л.А. Рассказывание детей старшей группы детского сада, как средство обучения связной речи: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1947.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2012.

10. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском. М.: Просвещение, 2016.

11. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1983.

12. Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2017.

13. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.

OKSANA IVLIEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF GRAMMATICAL SYSTEM OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL BY THE MEANS OF DIDACTIC GAMES

The use of didactic games for the improvement of grammatical competence of children with general speech underdevelopment is emphasized. The importance of implementation of game methods in the process of speech development of this group of children is described. It is revealed that the didactic game is an efficient tool for the correction of such disorders.

Key words: *didactic game, preschool age, correctional and developmental work, grammatical system of speech, general speech underdevelopment.*

© Ивлиева О.И., 2024

УДК 37.022

Н.В. ТЕРЕЩЕНКО
(nata911vspu@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА*

Представлены и проанализированы актуальные данные общероссийской оценки функциональной грамотности по модели PISA. Рассмотрена проблема формирования читательской грамотности младшего школьника. На основе анализа разработан и предложен методический материал по формированию читательской грамотности, представлены результаты его апробации.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, читательская грамотность, литературный жанр, жанровое моделирование, младший школьник.*

Запросы современного общества к образованию и воспитанию его новых членов стремительно меняются. Если прежде основную роль в развитии государства играл его ресурсный, сельскохозяйственный и производственный потенциал, то теперь наиболее значимыми становятся категории «знание», «творчество», «мастерство» [3, с. 20–21].

Вектор такого развития уже задан, в связи с чем необходимо обучение специалистов, способных идти в этом направлении, уметь работать с большими объемами информации – обрабатывать, пропускать через себя и превращать ее в знания для дальнейшей их реализации в своей деятельности.

Умение человека использовать знания и приобретенные навыки при решении широкого спектра жизненных задач определяет понятие функциональной грамотности. Фундамент для ее формирования закладывается еще в начальной школе при освоении обучающимися федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОПНОО). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), реализация ФОП НОО должна обеспечивать возможность: «...формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром…» [4, с. 17].

Согласно международному исследованию функциональной грамотности PISA к компонентам функциональной грамотности относятся: читательская, математическая и естественнонаучная грамотность. В связи с тем, что чтение является необходимым навыком для освоения любой предметной области, можно говорить о том, что развитие читательской грамотности обучающихся имеет первостепенное значение, что делает ее базисом функциональной. Результаты общероссийской оценки функциональной грамотности по модели PISA за 2023 г. были опубликованы Федеральным институтом оценки качества образования (ФГБУ «ФИОКО») в октябре 2024 г. Исследование позволило оценить уровень читательской грамотности по трем видам умений школьников:

– поиск информации – заданной в явном и неявном виде как в рамках содержания одного текста, так и умение находить и выбирать релевантный текст;

– понимание значения прочитанного и способность делать выводы;

– оценивание учеником качества и достоверности информации, разделение формы и содержания, выявление противоречий [5, с. 11].

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

© Терещенко Н.В., 2024

При анализе результатов было выявлено, что по читательской грамотности часть обучающихся, не достигших порогового уровня, составила 7,4%. Наибольшее число обучающихся показали результат третьего и выше уровней (65,9%), но часть обучающихся с высоким результатом (5 и 6 уровень) составляет всего 6% (см. рис. 1). Основная характеристика всех уровней читательской грамотности подробно представлена в отчете ФИОКО [5, с. 15].

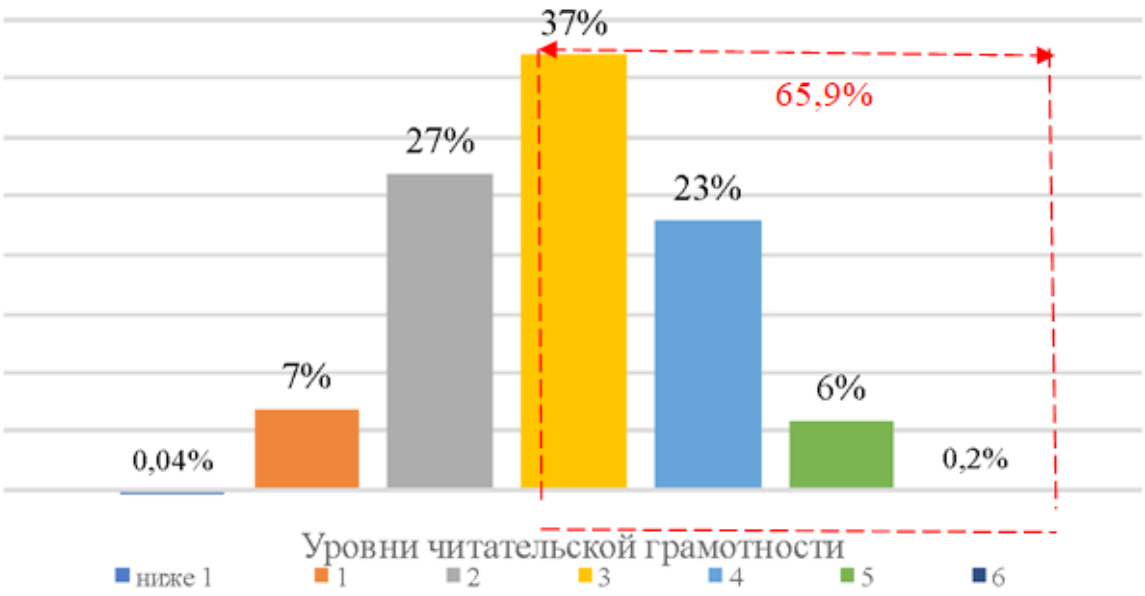


Рис. 1. Число обучающихся по уровню
читательской грамотности по данным общероссийской оценки по модели PISA 2023 г.

Третий уровень и выше характеризует следующий комплекс умений обучающихся:

– умение понимать буквальное значение текста, определять его идею, находить информацию по косвенным признакам или среди отвлекающих компонентов;

– умение работать с позитивными и негативными идеями автора текста;

– умение выделять информацию из текста по заданным требованиям; сопоставлять утверждение и общую позицию человека, осознавать авторские замыслы и идеи;

– умение работать с несколькими источниками информации, сравнивать, сопоставлять и противопоставлять утверждения, отвечать на вопросы по содержанию;

– умение устанавливать причинно-следственные связи, формулировать выводы на основе нескольких связанных по содержанию текстов, понимать контекстное значение языковых фрагментов текста;

– умение понимать объемные тексты, анализировать несколько точек зрения, отраженных в них, делать выводы в т. ч. на основе неоднозначной информации, расположенной в разных частях текста, находить релевантную информацию [Там же, с. 12].

Последние три вышеуказанных пункта относятся в большей мере к высокому уровню, соответственно над совершенствованием этих компетенций обучающихся необходимо интенсивно работать педагогу.

© Терещенко Н.В., 2024

Низкое число обучающихся с высокими результатами связано с «отсутствием устоявшихся подходов к формированию читательской грамотности и навыков работы с информацией, представленной в разной форме». Исследователи института ФИОКО рекомендуют активнее внедрять задания, предполагающие работу с текстами разных жанров и форматов, с явно и неявно заданной информацией, распространять в педагогической среде удачные учительские практики [5, с. 16].

Вышеуказанное доказывает, что педагогам необходимо совершенствовать и разнообразить методы, приемы и средства формирования читательской грамотности учащихся. В связи с этим мы предлагаем включить в методический арсенал учителя начальной школы разработку, направленную на повышение уровня читательской грамотности обучающихся на уроках литературного чтения.

На основе анализа ФОП НОО [4] мы выяснили, что круг чтения младших школьников в большей мере представлен художественными произведениями различных жанров. Для комплексной работы с содержанием прочитанного, формирующей целостное восприятие произведений в их жанровой специфике, мы предлагаем использовать метод моделирования. Моделирование – один из самых продуктивных методов обучения и эффективный способ организации взаимодействия учителя и учащихся. Это наглядно-практический метод, в основе которого лежит принцип замещения [1].

Идея опирается на работу по моделированию на уроках литературного чтения, разработанную Л.А. Ефросининой в рамках УМК «Начальная школа XXI века». Автор предлагает введение системы условных обозначений для тем, героев, а также составление схем, планов, моделей обложек книг [2]. Мы предлагаем дополнить эту работу и ввести создание моделей литературных жанров и работу с ними на уроках.

Процесс создания и работы с моделью может быть реализован несколькими вариантами.

Вариант 1. Учитель выдает ученикам модели в готовом виде для проведения анализа изучаемого произведения по ее компонентам. Такая работа позволит провести полный анализ произведения с учетом основных жанровых признаков. Недостатком является то, что у учащихся изначально пропадает возможность самостоятельно наблюдать и выявлять в содержании эти признаки.

Вариант 2. Учитель заранее предоставляет учащимся заготовки моделей в начале урока. В ходе беседы по прочитанному следует обращать внимание учащихся на жанровые признаки произведения, каждый из которых является компонентом будущей модели. Таким образом, обучающиеся будут собирать модель постепенно и по мере ее готовности обнаружат и усвоят характерные признаки конкретного жанра.

Вариант 3. Учитель использует электронные образовательные ресурсы (онлайн-конструкторы) для ведения фронтальной работы при анализе произведения. Недостатком будет являться отсутствие практического компонента в работе с моделями, которые, в данном случае, будут играть исключительно роль наглядного средства. Однако такой вид работы подойдет для этапа актуализации знаний учащихся или этапа подведения итогов анализа произведения.

Рассмотрим на конкретных примерах включение работы с жанровыми моделями в урок литературного чтения.

Пример 1 (УМК «Школа России», 2 класс). Реализуя метод учебной беседы на этапе анализа народной сказки «Лиса и журавль» с перечитыванием текста, учитель через систему вопросов направляет обучающихся к выявлению основных признаков жанра сказки о животных (см. табл. 1 на с. 62).

В данном фрагменте представлена примерная последовательность работы с жанровой моделью сказки о животных на уроке литературного чтения (см. рис. 2 на с. 62). Вопросы учителя обращают внимание учащихся на текст произведения: поиск описания, характерных черт главных героев, сравнение содержания текста изучаемого произведения с ранее изученным.

© Терещенко Н.В., 2024

Таблица 1

Фрагмент урока литературного чтения по сказке «Лиса и журавль»

Система вопросов учителя	Ответы учащихся
Этап анализа произведения с перечитыванием текста	
– Как мы можем охарактеризовать Лису в данной сказке? Какая она?	– Коварная, хитрая, лукавая.
– В какой еще сказке из тех, что мы читали в этом разделе, главной героиней была Лиса?	– В сказке «Лиса и Тетерев».
– Похожи ли героини в этих сказках? Сравним их.	– В этих сказках лиса хитрая, пытается обмануть журавля, а в другой сказке тетерева.
– Что вы скажете о втором сказочном герое в этих сказках? Кто они? Что их объединяет? Какие они?	– Журавль и тетерев – это птицы.
– Смогла ли лиса добиться своего?	– Нет. Журавль перехитрил лису. И тетереву удалось не пойматься на уловку лисы. Эти птицы мудрые, сообразительные.
– Что объединяет всех героев в этих сказках?	
– О ком эти сказки, какой сделаем вывод?	– Все герои – животные. Это сказки о животных.
– Умеют ли в нашем мире животные разговаривать как люди?	– Нет.
– Это черта сказочного мира – животных наделяют качествами и способностями как у людей. Лиса в сказках имеет образ хитрой обманщицы, искусительницы. А журавль и тетерев?	– Это мудрые и спокойные птицы, они гораздо умнее лисы.
– Можно ли сказать, что каждый герой имеет здесь свой собственный характер?	– Да, можно.
– Предлагаю обобщить все, что мы проговорили о сказках о животных. Поработайте в парах. Соберите детали для модели сказки о животных.	– Работая в парах, каждый ученик создает жанровую модель сказки о животных. После проверки учащиеся могут вклеить модель себе в тетрадь



Рис. 2. Жанровая модель сказки о животных

С позиции формирования компонентов читательской грамотности на данном уроке ведется работа по совершенствованию: умения ориентироваться в содержании текста, находить информацию по

© Терещенко Н.В., 2024

заданным критериям; умения сравнивать и сопоставлять тексты произведений и их фрагменты (характеристики и образы героев); умения ориентироваться в жанровой системе детской литературы, выделять признаки конкретного жанра; умения определять свое отношение к прочитанному (к героям и их поступкам).

Пример 2 (УМК «Школа России», 2 класс). В данном случае модель жанра дается в готовом виде и используется на этапе подготовки к восприятию. Учащиеся с ее помощью прогнозируют возможное содержание произведения, а также сравнивают новые признаки с ранее изученными (см. табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент урока литературного чтения по сказке «Каша из топора»

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Этап подготовка к восприятию литературного произведения.	
– Ребята, на прошлом уроке мы создавали модель для сказки о животных. Посмотрите на нее и на экран. Похожи ли эти модели? В чем отличие? (сначала название жанра «бытовая сказка» скрыто)	– Модели похожи формой, отличаются цветом.
– Предположите, о чем будет новое произведение?	– В произведении будут происходить невероятные события, как и в сказке о животных. Различия в главных героях – в новом произведении это будут люди.
– Новое произведение, с которым мы будем знакомиться называется «Каша из топора».	– Речь пойдет о хитром человеке, который попал в непростую ситуацию.
– Возможно ли из топора сварить кашу, как думаете? Мы с вами узнаем наверняка – возможно или нет, прочитав сказку.	– Нет. Каша готовится из крупы. А топор – это инструмент, он не может превратиться во что-то съедобное.
Этап обобщения	
– Поговорим о прочитанном, опираясь на новую модель. Назовите главных героев сказки.	– Солдат и старуха.
– Из какой непростой ситуации солдат смог найти выход?	– Он был голоден, но жадная старуха не хотела его накормить. Тогда солдат придумал способ, как перехитрить старуху.
– Какое невероятное событие произошло в сказке? В чем выражается преувеличение?	– Солдат сварил кашу из топора. Это невозможно. Невероятно, что у него это получилось.
– Из чего на самом деле солдат сварил кашу?	– На самом деле каша была приготовлена из крупы, воды, соли и масла.
– Как солдат проявил хитрость, смекалку?	– Солдат догадался как можно получить кашу и предложил невозможное – сварить кашу из топора. А топор просто отвлек внимание старухи, поэтому солдату удалось ее перехитрить.
– Такая сказка называется «Бытовая». Соберите модель из деталей и вклейте ее в тетрадь.	– Учащиеся соединяют детали и получают модель, обобщающую основные признаки бытовой сказки.

В данном фрагменте представлен пример организации работы с жанровой моделью бытовой сказки на уроке литературного чтения (см. рис. 3 на с. 64). В аспекте формирования читательской грамотности обучающихся вопросы учителя направлены на: совершенствование умения прогнозировать содержание текста по заданным жанровым признакам; умения осуществлять поиск релевантной информации, поиск среди отвлекающих компонентов; отвечать на вопросы по содержанию; умения сравнивать и сопоставлять тексты, формулировать выводы.

© Терещенко Н.В., 2024



Рис. 3. Жанровая модель бытовой сказки

Аналогичная работа была проведена нами и в ходе изучения волшебных сказок. Всего по работе с жанром и его видами мы провели 6 уроков во 2-м классе (для 26 обучающихся). Динамика результатов обучающихся представлена на диаграмме (см. рис. 4).

Уровни сформированности умений учащихся работать с текстом сказок разных видов

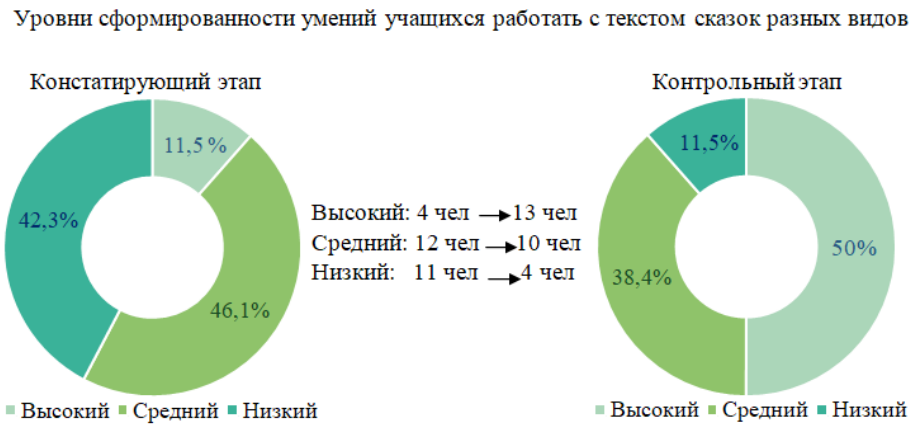


Рис. 4. Динамика уровня умений учащихся работать с текстами жанра сказка

Высокий уровень сформированности представлений учащихся о жанре сказка был выявлен у 13 человек (50%). На констатирующим этапе такой результат показали лишь 4 человека (11,5%). Таким образом, количество учащихся с высоким уровнем возросло на 38,5%.

Средний уровень выявлен у 10 человек (38,4%). На констатирующем этапе этого показателя достигли 12 человек (46,1%). Количество учащихся со среднем уровнем уменьшилось на 7,7%.

Низкий уровень выявлен у 4 человек (11,5%). На констатирующем этапе этот показатель был выявлен у 11 человек (42,3%). После проведения уроков с моделированием жанра количество учащихся с низким уровнем сократилось на 30,8%.

Обучающимся были предложены диагностические задания, направленные на:

– оценку умения осуществлять поиск информации в тексте, расположенной в разных его частях;

– оценку представлений обучающихся о жанровых признаках сказок; об их видах и способности их различать;

© Терещенко Н.В., 2024

– оценку умения определять тему и главную мысль, соотносить ее с предложенной пословицей;

– оценку умения сравнивать сказки одного вида по содержанию, сравнивать характерные признаки героев;

– оценку умения делать выводы на основе нескольких связанных по содержанию текстов.

Динамика результатов обучающихся позволяет сделать вывод о том, что предложенная нами работа на уроках литературного чтения в начальной школе и использованием моделирования литературных жанров при изучении художественных произведений способствует повышению читательской грамотности учащихся начальной школы и является эффективным методом, который можно рекомендовать к применению педагогу начальной школы.

Литература

1. Агапова Т.В. Мияилович Т.В. Использование метода моделирования в процессе обучения грамоте // Использование метода моделирования в реализации деятельностного подхода к обучению младших школьников: сб. методич. материалов / под ред. Л.В. Серых, Е.В. Головко, О.А. Деминой [и др.]. Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2021. С. 8–11.

2. Ефросинина Л.А. Литературное чтение: уроки слушания: 1 класс: методич. пособие. М.: Вентана-Граф, 2019.

3. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000.

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100.Редакция от 17 февраля 2023 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/FGOS/1._Ob_utverzhdenii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovatelnogo_standarta_nachalnogo_obschego_obrazovani.pdf (дата обращения: 20.10.2024).

5. Федеральный институт оценки качества образования. Результаты общероссийской оценки по модели международных исследований качества образования – 2023. Ч. 1. [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf (дата обращения: 24.10.2024).

NATALYA TERESHCHENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONSIDERING THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL READING LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The urgent data of the all-Russian value of functional literacy by the model PISA is presented and analyzed. There is considered the issue of development of reading competence of younger schoolchildren. On the basis of analysis there is developed and suggested the methodological material of development of reading literacy, there are presented the results of its implementation.

Key words: *functional literacy, reading literacy, literary genre, genre modeling , younger schoolchildren.*

© Терещенко Н.В., 2024

УДК 37.034

Н.И. ТИХОНЕНКОВ, А.А. КОРНИЕНКО
(tutor@vspu.ru, kornienkoalina0703@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Разработан комплекс дидактических игр, направленный на формирование нравственных ценностей подростков. Проведены экспериментальные исследования эффективности использования разработанного комплекса.

Ключевые слова: *игра, игровая деятельность, подростковый возраст, нравственные ценности, формирование нравственных ценностей, процесс воспитания.*

Во все времена и по настоящий день очень важными для современного общества являются нравственные ценности [4], потому что именно они служат основой моральных норм и принципов, способствуют развитию эмпатии, состраданию и мн. др. Таким образом, необходимо развивать их у подрастающего поколения, особенно у детей подросткового возраста.

Подростковый период очень сложный по многим причинам. Дети переживают физиологические изменения, стремление к независимости, перепады настроения. Психика в этом возрасте не всегда стабильна. На нее влияет огромный ряд факторов, в числе которых находятся и взаимоотношения со сверстниками, и неправильное воспитание в семье. Такие дети склонны к внушениям. Влияние среды, размытые нравственные ориентиры, не соотнесение нравственных знаний с практикой поведения – все это причины, по которым подростки в современном обществе могут не развивать нравственные ценности. Однако посредством игровой деятельности все можно изменить.

Детский игровой мир – это имитация взрослого, реального мира. Во все времена игра была основным методом воспитания и развития подрастающего поколения, подготовкой к взрослой действительности [3]. Именно такой вид деятельности способен всесторонне развить ребенка, сформировать его восприятие, мышление, память, а также, не хватающие многим, нравственные ценности, к которым можно отнести любовь к ближним, сострадательность, честность и т. д. В «Программе воспитания школьников» Н.Е. Щуркова создала пирамиду базовых ценностей. На первом месте пирамиды – Человек. Жизнь, Общество, Природа – определяют место на втором плане; Истина, Добро, Красота – вдохновляют на осознанную жизнь; Свобода, Братство, Совесть, Равенство, Справедливость, Счастье – определяют место достойного человека; Труд, Познание, Общение [7].

Нравственные ценности помогают людям определять правильность поступков. Подростки же критически воспринимают идеи, принципы, стараясь выстроить собственную систему ценностей. Они, используя какие-то манеры поведения, стараются самовыражаться, ищут себя [6].

Огромное значение игра имеет для детей начальных классов, но не меньшее значение она имеет и для подростков. Ведь именно в процессе игры ребенок может сбросить напряжение и переключиться со своих проблем на что-то положительное, есть возможность найти единомышленников, почувствовать себя. В процессе игры дети могут научиться доверять. Подростки, играя, не только получают возможность пережить собственный опыт, но и наблюдать за действиями и реакциями других участников. Этот социально-психологический опыт определяет для подростка ключевые ориентиры поведения в различных ситуациях. Эти ориентиры в литературе принято называть ценностными ориентациями. Процесс включения ценностных ориентаций в систему деятельности сопровождается задействованием критически важных индивидуально-личностных качеств, что приводит к формированию нравственных ценностей [3].

В современной ситуации воспитания возникает вопрос: как определить игровую деятельность, чтобы исходная система игр оптимизировала процесс формирования нравственных ценностей под-

© Тихоненков Н.И., Корниенко А.А., 2024

ростков? Нами было принято решение организовать исследования, направленное на решение этой актуальной проблеме.

Исходя из этого, на первом этапе мы определили основные задачи исследования:

1. Определить игровую деятельность как средство формирования нравственных ценностей подростков.

2. Разработать комплекс игр, направленных формирование нравственных ценностей подростков.

Для решения первой задачи мы проанализировали процесс игровой деятельности подростков и согласующийся с ним педагогический процесс организации игровой деятельности.

Игровая деятельность подростков опирается на реализации ведущих потребностей, таких как самореализация творческих способностей и выражение своих индивидуальных качеств, а также удовлетворение познавательных, коммуникативных, эстетических потребностей подростка [1]. Этот факт позволяет педагогу в практической деятельности с уверенностью использовать игры на различного рода взаимодействия в социокультурной среде, где в единстве представлены компоненты: ценностно-смысловой, мотивационно-целевой, предметно-содержательный, организационно-деятельностный, коррекционно-аналитический, оценочный.

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

Современные исследования показывают, что игра имеет множество положительных эффектов на развитие подростка. Она способствует улучшению когнитивных навыков, таких как внимание, память и креативность. В процессе игры дети учатся работать в команде, развивают эмоциональный интеллект и учатся решать конфликты. Кроме того, игра позволяет экспериментировать с разными ролями и сценариями, что способствует социальному и эмоциональному развитию подростков. Игры могут принимать различные формы: от настольных и видеоигр до ролевых и спортивных. Каждая из них предоставляет уникальные возможности для обучения и самовыражения.

А.С. Макаренко полагал, что дети воспитываются, в первую очередь, в игровой деятельности. Он также писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни личности... Для него игра – это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед людьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир личности вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». Педагог считал, что духовная жизнь личности полноценна лишь тогда, когда она живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества [5].

Л.С. Выготский подчеркивал, что игра – это живой социальный коллективный опыт личности, и в этом отношении она представляет собой незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений. Ученый, рассматривая роль игры в психическом развитии личности, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика. «В школьном возрасте, – отмечал он, – игра не умирает, а проникает в отношения действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде» [1].

Мнения различных ученых достаточно схожи. Так, например, С.Л. Рубинштейн писал, что «игра – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. … Роли, которые принимаются и проигрываются ребёнком в игре, образуют и взращивают его личность». С.А. Шмаков писал, что, включаясь в разнообразные виды игр, подросток овладевает социальным опытом, развивает свой творческий и физический потенциал, волю, характер, умения и навыки [2].

© Тихоненков Н.И., Корниенко А.А., 2024

Действительно, игра – это отличный способ, который может заинтересовать подростка. Она таит в себе много преимуществ, к которым можно отнести и закрепление знаний, и социализацию, и мн. др. Главное необходимо понимать, что игры приносят пользу только при осознанном подходе и рефлексии над результатом.

Игровая деятельность – это мощный инструмент для социализации подростков. Она позволяет им учиться на собственном опыте и опыте других, а также накапливать социальные знания, которые будут полезны в будущем. Важно отметить, что такие игры могут быть как структурированными, так и свободными, что дает подросткам возможность выбирать, как им взаимодействовать с окружающим миром. Разнообразие игровых форматов позволяет каждому найти что-то свое, что делает процесс обучения через игру еще более увлекательным и эффективным.

Итак, можно сделать вывод, что игровая деятельность выступает средством формирования нравственных ценностей. Она важна в жизни каждого подростка и необходимо уделять ей особое внимание в процессе воспитания. Существует огромное разнообразие видов и форм игровой деятельности, но проблема педагогического обеспечения и организации игр напрямую связана с нехваткой методик их проведения. Так появилась необходимость разработки комплекса дидактических игр, направленных на формирование нравственных ценностей подростков.

Решением второй задачи стала разработка комплекса игр. Целью подобранных игр является всестороннее развитие нравственных ценностей личности подростка. Игры разбиты на несколько разделов:

1. Игры, целью которых является развитие умения выражать своё положительное отношение к другим людям, научить оказывать и принимать знаки внимания, умение общаться (Игра «Я и другие», игра «Самолетики»).
2. Игры на развитие лидерских качеств (Игра «Раз, два, три», игра «Сделай шаг вперед»).
3. Игры на сплочение коллектива (Игра «Слепой счет», игра «Башня»).

Именно разделение игр на разделы поможет упростить процесс разработки, создать более глубокий и увлекательный мир игр, получить ощущение целостности и взаимосвязи всего происходящего.

Кроме того, при разработке комплекса был учтен факт того, что лучше всего делать игры, в которых есть какая-то работа в группах. Это связано с тем, что в любом коллективе необходимо создать дружескую атмосферу, укрепить взаимосвязи. Также, возможно, при проведении данных игр можно составлять такие группы участников, в которых нестабильные эмоциональные связи, тем самым создать условия для дальнейшего продуктивного взаимодействия между детьми.

Были проведены экспериментальные исследования, которые показали, что разработанный комплекс достаточно эффективен. Подростки активно принимают участие в подобных мероприятиях, им такой вид деятельности интересен. Кроме того, дальнейшее взаимодействие с детьми показало, что некоторые нравственные ценности действительно получилось сформировать, но в дальнейшем данный вид деятельности нужно повторять, чтобы закрепить результат.

Таким образом, для формирования нравственных ценностей подростков педагогу целесообразно опираться на игровую деятельность, которая предполагает коммуникации и взаимодействие с другими участниками. При этом для подростка ключевым смыслом становится деятельность, регулируемая не столько целевым компонентом, сколько процессуальными характеристиками. Именно в этих процессах, наиболее эффективно происходит формирование нравственных ценностей. Таким образом, педагогу следует более внимательно относится к организации процессуального компонента игровой деятельности. Это возможно сделать с помощью различных развивающих программ. Мы выяснили, что игра – это эффективный способ воздействия на подростков, который способен приносить действительно ценные результаты. Важно, чтобы и подростки, и их родители, и учителя занимались развитием важнейших в жизни каждого человека нравственных ценностей. И это возможно сделать как раз с помощью разработанного комплекса дидактических игр.

© Тихоненков Н.И., Корниенко А.А., 2024

Литература

1. Выготский Л.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2000.
2. Жданова С.Н., Чиркова А.А. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка: моногр. Чебоксары: ИД «Среда», 2019.
3. Кармова А., Тихоненков Н.И. Влияние игровых технологий на совершенствование познавательных универсальных учебных действий // Проблемы и перспективы развития России: Молодежный взгляд в будущее: сб. науч. ст. 5-й Всерос. науч. конф.: в 4-х т. (г. Курск, 20–21 окт. 2022 г.). Т. 2. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2022. С. 297–300.
4. Куликова С.В. Воспитательные практики формирования патриотизма и национального самосознания у детей и молодежи: региональный аспект // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2024. № 6(189). С. 90–97.
5. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. 2-е изд. М.: Академия педагогических наук, 1957–1958. Т. 4.
6. Федеральная рабочая программа воспитания // ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». [Электронный ресурс]. URL: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf (дата обращения: 13.10.2024).
7. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. М.: Педагогическое общество России, 1998.

NIKOLAY TIKONENKOV, ALINA KORNIENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

GAME ACTIVITY AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF MORAL VALUES OF TEENAGERS

The complex of didactic games, directed to the development of moral values of teenagers, is developed. There are conducted the experimental studies of efficiency of use of developed complex.

Key words: *game, game activity, teenage years, moral values, development of moral values, educational process.*

© Тихоненков Н.И., Корниенко А.А., 2024

УДК 376.37

Е.П. ФУРЕЕВА, Е.И. БАХОРИКОВА, М.И. МАСЛОВА
(fura54@mail.ru, elena.bahorikova@yandex.ru, mariamaslova620@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ КАРТИННЫХ ПЛАНОВ И МНЕМОТЕХНИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рассматривается проблема формирования связной речи и умения строить описательные рассказы с помощью картинного плана или мнемотехники детей с общим недоразвитием речи. Дается характеристика детей с общим недоразвитием речи. Рассматриваются особенности логопедической работы по формированию связного высказывания детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, логопедическая работа, описательные рассказы, картинный план, мнемотехника.*

Одна из задач специальных дошкольных учреждений – обучение детей умению излагать свои мысли четко и последовательно. Для этого необходимо развивать связную речь, что является одним из направлений коррекционной работы. Понятие «связная речь» относится к диалогической и к монологической формам речи. Диалогическая речь более доступна и служит для живого общения. Она состоит из отдельных высказываний или слов, поэтому дети не испытывают особенных трудностей, общаясь в диалогах. Им доступны простейшие формы диалогической речи. А вот монологическая речь представляет собой сообщение информации и отличается спецификой выполнения речевых задач, которые содержат замысел высказывания, последовательность спланированного изложения. Для детей с общим недоразвитием речи такая форма речи представляет некоторые затруднения [1].

Общее недоразвитие речи характеризуется стойким нарушением речевого развития, которое проявляется трудностями в различных аспектах: лексическом, грамматическом, фонетическом. Отмечаются ограниченные возможности использования лексики, грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций, отстает в развитии фонетическая сторона речи. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при построении сложных речевых конструкций, понимании и использовании связных текстов [Там же].

У детей данной группы часто наблюдаются: ограниченный словарный запас, проблемы с грамматической организацией речи, затруднения в построении связных высказываний. Таким образом, нарушение речевой деятельности носит многоаспектный характер и приводит к нарушениям деятельности общения [3].

Одно из направлений организации логопедической работы – научить детей с общим недоразвитием речи не только правильно произносить слова, но и организовывать свою речь в связные тексты, передавая логично и последовательно информацию, но и найти для каждого ребенка, занимающегося в логопедической группе, наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

Работа по развитию связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ, рассказ по серии картинок, рассказ из опыта, описательные рассказы, продолжение рассказа и т. д.

Описательный рассказ характеризуется тем, что, опираясь на основные характеристики (цвет, величина, функции и т. д.), нужно описать предмет, явление или событие [5]. Такая деятельность мало доступна для детей с общим недоразвитием речи, т. к. они чаще всего ограничиваются перечислением предметов и их составных частей. При пересказе допускаются ошибки в передаче логической последовательности событий, дети отвлекаются на второстепенные детали, не являются инициаторами общения, им требуется побуждение в виде вопросов и постоянной помощи со стороны логопеда. Для полноценной речевой деятельности необходимо достаточное развитие лексики, грамматического строя, способность к связному изложению. Это является основой для последующего перехода к обучению различным видам рассказывания.

© Фуреева Е.П., Бахорикова Е.И., Маслова М.И., 2024

На этапе работы над описательным рассказом логопед опирается на принцип наглядности, т. е. рассматривает с детьми предметы, картины, помогает детям называть их характерные признаки, производимые с ними действия. Очень важно, чтобы ребенок научился строить план высказывания. Дети затрудняются составить описательный рассказ и удержать в памяти последовательность событий, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. По мнению Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, использованию картин принадлежит ведущая роль, т. к. она стимулирует все аспекты речевой деятельности [4].

Приведем пример наблюдения: ребенку с общим недоразвитием речи нужно составить описание предмета, например, яблока. Он ограничивается фразами: «Яблоко большое», «Яблоко красное». Логопеду нужно помочь ребенку расширить описание, т. е. дать алгоритм описания, план рассказа. Дошкольники с общим недоразвитием речи еще не умеют читать, поэтому логопед использует схематичные рисунки-пиктограммы, чтобы дети их использовали как картинный план. Эту методику предложила Т.А. Ткаченко [5]. Такое задание не только развивает речь, но и тренирует у детей навыки логического мышления и последовательности изложения материала, хотя дети продолжают испытывать затруднения. Их рассказы схематичны, в изложении мало свойств, признаков предмета, ярких эпитетов. Удерживать в памяти последовательность плана-описания им тоже сложно. Таким образом, Т.А. Ткаченко разработала такие картинные планы на все изучаемые лексические темы. Пока дети знакомятся с материалом лексических тем и обобщающими понятиями, они запоминают алгоритм составления описательного рассказа по каждой теме («Овощи», «Фрукты», «Животные» и т. д.). Картинные планы представляют собой визуальные схемы, на которых изображения расположены в определенной последовательности, по которой строится рассказ. Они могут включать в себя серии картинок, персонажей и события, которые помогают детям запомнить и последовательно рассказывать истории. Картинные планы способствуют созданию ассоциаций, что увеличивает объем запоминания.

Темы картинных планов могут варьироваться – от описания предмета, описания повседневных ситуаций до сказочных историй. Важно, чтобы выбранная тема была интересна и доступна детям.

Сравнительно новый метод в логопедии – мнемотехника, которая тоже используется в развитии связной речи детей с речевым недоразвитием. Мнемотехника представляет собой совокупность приемов, которые способствуют запоминанию информации. Это набор техник и методов, улучшения запоминания. Она основана на использовании ассоциаций, определенных подходов и помогает детям с общим недоразвитием речи запоминать информацию. Таким образом, логопеды используют мнемотехнику в формирования связной речи.

Мнемотехника включает такие методы, как использование визуальных образов, рифмовок и т. д. В этот перечень входит:

Первое – ассоциативные карты. Это карты, которые помогают детям визуализировать информацию. Например, каждая карточка может означать отдельное слово, или фразу, связанную с темой. Ассоциации помогут укрепить запоминание.

Второе – рифмовки. Это рифмы для запоминания слов и предложений, небольшие стишки, в которых описываются основные понятия. Это оптимизирует обучение.

Третье – структурирование информации. Детей учат использовать схемы, карточки, цветовые сигналы для запоминания абстрактных понятий.

Четвертое – закрепление материала. Пройденный материал необходимо периодически повторять для развития и укрепления памяти.

Такой подход позволяет не только развивать связную речь, но и способствует формированию уверенности у детей, т. к. им легче запоминать и воспроизводить информацию.

Таким образом, информация сохраняется и восстанавливается с помощью ассоциаций, визуализаций и структурирования данных [2]. Логопед, используя мнемотехнические методы, помогает детям с общим недоразвитием речи организовать свой опыт, систематизировать знания и улучшить память.

© Фуреева Е.П., Бахорикова Е.И., Маслова М.И., 2024

Приведем пример наблюдения: ребенку нужно запомнить и воспроизвести последовательность действий, например, «перед тем как за обедом есть суп, нужно помыть руки, сесть за стол, взять салфетку, затем ложку и начать есть». Для улучшения запоминания логопед может предложить ребенку представить действия по этапам (например, «я вначале мою руки, потом вытираю их полотенцем, а после сажусь за стол и т. д.»). Постепенно усложняя эти действия, можно научить ребенка организовывать речь по аналогичной схеме в других ситуациях.

Работая с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, можно объединить использование картинного плана и мнемотехники в составлении описательных рассказов и для более успешного формирования связной речи в дальнейшей работе логопеда. Использование мнемотехники и картинных планов в контексте создания описательных рассказов помогает детям не только запомнить, но и логически организовать информацию, а также научиться выстраивать цепочку событий, действий и характеристик.

Приведем несколько примеров заданий:

«Описание игрушки»

1. Логопед предлагает ребенку описать игрушку (например, резиновый мяч). Сначала ребенок должен назвать игрушку.
2. Затем, используя мнемотехнику, логопед помогает ребенку создать ассоциации с цветом, формой и действиями, которые можно производить с мячом.
3. После этого ребенок сам, по памяти, строит связное описание: «Это мяч. Он большой и синий. Мяч резиновый. Его можно кидать и он отскакивает от земли. Мы часто играем в футбол с друзьями во дворе».

«К нам гости пришли»

1. Логопед предлагает детям сочинить историю о том, как в детский сад пришли сказочные герои.
2. Детям предлагаются карточки с разными сказочными героями (колобок, принцесса, Емеля и др.), нужно придумать, как дети проведут время в детском саду с этими героями. Каждый ребенок должен создать свою историю, используя карточки. Это поможет в развитии связной речи и формировании творческого мышления.

«Рифмующиеся слова»

1. Логопед называет слова, а детям нужно придумать рифму к нему.

– кот-рот;
– рак-лак;
– клетка-жилетка и т. д.

Это задание помогает расширить звуковую связь и словарный запас детей.

Перечисленные задания и упражнения использовались на занятиях с детьми с общим недоразвитием речи. Эта работа показала, что использование картинных планов и приемов мнемотехники позволили значительно улучшить уровень связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Было отмечено, что после таких занятий дети стали активнее участвовать в коммуникации и проявлять интерес к рассказам.

Анализ результатов логопедической работы подтверждает эффективность использования картинных планов и мнемотехники в развитии связной речи детей с недоразвитием речи.

Формирование связанной речи у детей требует комплексного подхода. Использование картинных планов и мнемотехники помогает развивать у детей важные навыки: от расширения словарного запаса и улучшения грамматической организации речи до способности к логичному и последовательному изложению мыслей. Такие задания обеспечивают активность и интерес детей на занятиях. Обучение становится увлекательным и помогает развивать не только связную речь, но и навыки организованного мышления. Важно помнить, что такие занятия должны быть систематическими, интерактивными и подкрепляться реальными примерами из повседневной жизни детей.

Новые нетрадиционные подходы помогают логопедам и педагогам эффективно работать с детьми, развивать психологическую базу речи (внимание, восприятие, память, мышление), речевые навыки, способность к логичному и последовательному изложению мыслей.

© Фуреева Е.П., Бахорикова Е.И., Маслова М.И., 2024

Литература

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002.
2. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники // Искусство памяти. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mnemotexnika.narod.ru/lib.htm (дата обращения: 14.12.2024).
3. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. 3-еизд.стер. М.: Изд-во «Академия», 2007.
4. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). / под ред. Ф.А. Сохина. 5-е изд. М.: Просвещение, 1981.
5. Ткаченко Т.А. Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников. Вып. 2. Методическое пособие и демонстрационный материал для логопедов, воспитателей и родителей. М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003.

ELENA FUREEVA, ELENA BAKHORIKOVA, MARIYA MASLOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH ON THE BASIS OF PAINTING PLANS AND MNEMONICS OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The issue of development of coherent speech and the skill to built the narrative stories with the help of painting plan and the mnemonics of the children with general speech underdevelopment is considered. There is given the characteristics of the children with general speech underdevelopment. The specific features of logopedic work directed to the development of coherent speech of the children with general speech underdevelopment are considered.

Key words: *general speech underdevelopment, logopedic work, narrative stories, painting plan, mnemonics.*

© Фуреева Е.П., Бахорикова Е.И., Маслова М.И., 2024

УДК 376

А.И. ШАБАЛИНА
(shabalina.anastasia2001@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА*

Рассмотрены особенности духовно-нравственного развития дошкольников. Изучены труды отечественных педагогов по вопросам духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. Приведен план коррекционно-развивающих занятий для детей с ЗПР. Разработана программа педагога-дефектолога по духовно-нравственному развитию дошкольников.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, задержка психического развития, духовно-нравственное развитие, педагог-дефектолог, коррекционно-развивающие занятия.*

Духовно-нравственное развитие детей дошкольного возраста – это процесс формирования моральных ценностей, эмоциональной зрелости и социальных навыков, который способствует интеграции ребенка в общество и его социализации в целом.

Проблемы духовно-нравственного развития дошкольников изучали многие ученые в области педагогики и психологии: Е.А. Антонова, Э.И. Кякинен, Л.С. Маркова, Т.В. Тимошенко и др. [1, 4, 5, 6].

В своих трудах Е.А. Антонова указывает на особенности в развитии нравственной сферы у детей с нарушением интеллекта: проявление девиантного поведения, отсутствие системы норм и ценностей, трудности социализации, общения и т. д. [1]. Исследования И.Н. Вавиловой указывают на присутствие нравственного эгоцентризма дошкольников с ЗПР: анализ образов «добра» и «зла» происходит через призму «Я», в то время как у нормотипичных детей того же возраста наблюдается более глубокое представление об этих понятиях и иная дифференциация, независимая от условий и направленности на самого ребенка [3].

Р.С. Буре называет дошкольное детство важнейшим периодом в нравственном становлении личности ребенка. Оно происходит благодаря целенаправленным педагогическим воздействиям в процессе различной деятельности педагога [2]. Целью духовно-нравственного развития, по его мнению, является создание условий, при которых дети смогут понять свои чувства и эмоции, научиться взаимодействовать с другими людьми, а также выработать собственные внутренние ориентиры и идеалы.

Процесс духовно-нравственного развития требует индивидуального подхода к каждому ребенку, учета его психических, физических, возрастных и индивидуальных особенностей и включает в себя различные методы и формы работы, например: игровая детальность, художественно-творческая деятельность, беседы и разговоры о национальных ценностях и т. д.

Целью нашего исследования стало формирование у старших дошкольников духовно-нравственных, социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в рамках воспитания в дошкольном образовательном учреждении.

Задачи:

- ознакомление с основными нравственными понятиями и нормами;
- формирование духовных и нравственных представлений в доступной для ребенка форме;
- формирование доброжелательного отношения к окружающему миру и другим людям;
- приобщение к общепринятым нормам общения со взрослыми и сверстниками.

Для достижения цели и задач нами была разработана программа для педагога-дефектолога, включающая в себя различные виды коррекционно-развивающих занятий. Данная программа по духовно-нравственному воспитанию дошкольников с ЗПР написана в соответствии с требованиями Федераль-

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

© Шабалина А.И., 2024

ного закона об образовании [9] и отвечает требованиям целевых разделов действующей программы ФГОС ДОО [8] и адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ [7].

Тематика и содержание занятий соответствуют базовым национальным ценностям, отраженным в программе, и включает в себя следующие разделы: «Семья», «Дружба», «Культурные ценности нашей страны», «Родной город, край, страна».

Программа по духовно-нравственному воспитанию дошкольников реализуется в течение 3 месяцев (с сентября по ноябрь), частота – 1 занятие в неделю по 30 мин., общее количество занятий – 12. Примерный тематический план работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников с ЗПР представлен в табл. 1.

Таблица 1

Тематический план

Раздел	Занятие	Содержание (деятельность педагога)	Методы и формы
Семья	1. Чтение и театрализация рассказа Л. Толстого «Косточка»	Проводит с детьми беседу о семье. Организует чтение и обсуждение рассказа «Косточка». Подготавливает мини театральное представление	Беседа, положительный пример, обсуждение, разыгрывания нравственных ситуаций, тематические беседы
	2. «Семья глазами ребенка»	Проводит занятие с элементами игры. Обсуждает с детьми их понимание семьи	Упражнение внушение, руководство деятельностью, ситуативные беседы
	3. Выставка «Я и моя семья»	Организует занятие в форме арт-терапии, оформляет выставку рисунков детей	Приучение, руководство деятельностью, арттерапия, сюжетно-ролевые игры
Друзья/ дружба	4. «Мир друзей»	Проведение занятия-путешествия в сказку	Беседа, разъяснение, внушение
	5. Беседа «Друг в беде не бросит»	Проводит беседу, организует игру «дружный круг»	Показ и воспроизведение воспитывающих ситуаций
	6. «Мирись, мирись и больше не дерись»	Организует групповое занятие между группами, воспроизводит и разбирает с детьми сюжетные ситуации	Показ и воспроизведение воспитывающих ситуаций
Культурные ценности	7. Знакомств с праздниками	Знакомство с календарными православными и народными праздниками («Колядки», «Широкая Масленица», «Пасхальный звон»)	Положительный пример, разъяснение
	8. Беседа «О защитниках Отечества»	Проводит беседу о героях ВОВ, рассказывает истории и факты о войне, проводит интерактивное занятие	Беседа, разъяснение, внушение, сюжетно-ролевые игры
	9. «Ценности твоей семьи»	Проводит занятие с элементами игры, задает вопросы	Показ воспитывающих ситуаций, ситуативные беседы, игры-путешествия
Родной город, край, страна	10. «Сталинград-Волгоград»	Организует виртуальную экскурсию, подготавливает памятки	Положительный пример, внушение
	11. Конкурс поделок	Проводит занятие в технике арт-терапии. Организует конкурс поделок «Мой город часть большой страны!»	Приучение, руководство деятельностью, художественно-продуктивная деятельность
	12. Беседа «Многонациональная Россия».	Проводит беседу на тему «Нас много, но мы все дружны!». Просмотр мультфильма.	Упражнение, беседа, внушение, игры-путешествия.

© Шабалина А.И., 2024

Программа учитывает сотрудничество дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в коллективных видах деятельности и обогащения их социального опыта через социальные ситуации и сюжетно-ролевые игры по духовно-нравственному воспитанию. Следующие конспекты социальных ситуаций и игр можно провести на занятиях педагога-дефектолога по следующим темам: «Семья глазами ребенка», «Мирись, мирись и больше не дерись», «Я знаю свой город лучше всех!» и т. д. (см. табл. 2).

Таблица 2

Конспекты социальных ситуаций и сюжетно-ролевых игр

Тема	Цель	Оборудование	Инструкция	Методика проведения
1. На приеме у врача (соц. ситуация)	Обучение детей озвучивать свои симптомы, ухаживать за собой и больными, использовать простые мед. инструменты, воспитывать заботливое отношение к людям	Медицинские халаты, бахилы, листочки- направления, шприцы,таблетки (пустышки), фонендоскоп, бинты, пластыри и т. д.	Пациент (один из воспитанников) приходит на прием к врачу (другому воспитаннику), описывает свои симптомы. Врач назначает лечение, лечит пациента	С помощью педагога выбирают действующую в игре пару детей (врач и пациент). Врач задает вопросы: «Что у тебя болит? Ты поранился? Где и как болит?» Пациент описывает свои жалобы: «Болит рука, порезался и т.д.» Врач осматривает пациента: «Готовлю бинт, лекарства. Сейчас промоем рану, а потом забинтуем. Готово!»
2. В магазине (соц. ситуация)	Формирование социального и духовно-нравственного опыта детей, умения вступать в диалог и определять свои желания	Столы, продукты (хлеб, молоко, овощи), касса, деньги, ценники	Педагог – продавец, дети – покупатели. Педагог задает тему покупки, контролирует оплату товаров. Далее дети становятся продавцами	Педагог задает настроение беседе «Ребята, нам с вами нужно купить продуктов к нашему столу. Куда нам нужно отправиться? А что можно купить в магазине?» Воспитанники выбирают товар в магазине, оплачивают и складывают в сумку купленные товары
3. Только хорошее (с/р игра)	Формирование таких качеств, как: доброта, чуткость, открытость.	Мяч, музыка.	Педагог бросает мяч по очереди – если качество хорошее – дети ловят и шаг вперед, плохое – не ловят. Поймали случайно плохое – шаг назад.	Педагог просит детей построиться в ряд, бросает им по очереди мяч. Хорошие качества: правдивость, доброта, аккуратность Плохие качества: нетерпимость, жадность, злость. Побеждает тот, кто быстрее дойдет до педагога.

Таким образом, данная программа может способствовать духовно-нравственному развитию детей с задержкой психического развития в процессе коррекционно-развивающих занятий педагога-дефектолога. Важно помнить, что духовно-нравственное развитие дошкольников с ЗПР является важным компонентом общего воспитательного процесса, т. к. помогает им не только развивать свою личностные качества, но и выстраивать положительные и продуктивные взаимоотношения с окружающими, интегрироваться и социализироваться в общество.

© Шабалина А.И., 2024

Литература

1. Антонова Е.А. Особенности представлений о добре и зле у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2011. № 129. С. 73–80.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: для занятий с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2016.
3. Вавилова И.Н. Гуманистическая направленность духовно-нравственного развития дошкольника // Мир детства и образование: сб. материалов II Междунар. науч.-прак. конф. (г. Магнитогорск, 14.06.2018 г.). Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. ун-т., 2018. С. 20–22.
4. Кякинен Э.И. Личностные особенности детей младшего школьного возраста с разным уровнем психического развития // Актуальные проблемы специального образования: тезисы III науч.-практ. конф. (17.11.2012). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 149–153.
5. Маркова Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития. М.: Айрис-пресс, Айрис дидактика, 2005.
6. Тимошенко Т.В. Современный подход к пониманию эмоционально-нравственного воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психическим развитием // Наука и Школа. 2018. № 4. С. 206–210.
7. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденная Приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/ (дата обращения: 02.10.2024).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/ (дата обращения: 02.10.2024).
9. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/499057887 (дата обращения: 02.10.2024).

ANASTASIYA SHABALINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION AT THE CLASSES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

The specific features of spiritual and moral development of preschool children are considered. The works of Russian teachers, associated with the issues of spiritual and moral development of preschool children, are studied. There is given the design of correctional and developmental classes for the children with mental retardation. The program of special education teacher, aimed at the spiritual and moral development of preschool children, is developed.

Key words: *preschool age, mental retardation, spiritual and moral education, special education teacher, correctional and developmental tasks.*

© Шабалина А.И., 2024

Филологические науки

УДК 821.161.1+821.112.2

М.В. КУТУЗОВА
(kutuzovarita6@gmail.ru)
Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

ПРОБЛЕМА «ФУТЛЯРНОСТИ» В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА «ЧЕЛОВЕК В ФУТЛЯРЕ» И П. ЗЮСКИНДА «ГОЛУБКА»: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ*

Статья посвящена осмыслению особенностей «футлярного» образа жизни в рассказах А.П. Чехова «Человек в футляре» и П. Зюскинда «Голубка». Проведен сравнительный анализ изображения типа «человек в футляре», показаны сходства и различия в художественной реализации этого образа в данных произведениях. Установлено, что, несмотря на различия по времени их создания, в данных произведениях много сходств. И А.П. Чехов, и П. Зюскинд поднимают важные вопросы о человеческой природе, о том, как человек справляется с одиночеством, и как общественные нормы могут ограничивать его личную свободу.

Ключевые слова: *«человек в футляре», А.П. Чехов, П. Зюскинд, одиночество, рассказ.*

Имя Патрика Зюскинда (род. 1949), автора романа «Парфюмер», принесшего ему мировую известность, уже давно знакомо широкому кругу читателей. Его произведения, пронизанные психологизмом и мастерски выстроенным сюжетом, не оставляют равнодушным никого. Установка на глубинное художественное исследование личности человека и нюансов его взаимодействия с социумом сближает поэтику произведений П. Зюскинда с проблемно-тематическим полем русской литературы XIX в.

Так, ряд сходств можно обнаружить в рассказах «Человек в футляре» А.П. Чехова и «Голубка» П. Зюскинда. Несмотря на разницу в эпохах и культурных контекстах, эти произведения затрагивают схожие темы одиночества, стремления к свободе и преодоления ограничений, накладываемых обществом на индивидуальность. В обоих рассматриваемых нами текстах их авторы предпринимают попытку проникновения в глубины человеческой души, раскрытия мотивов противоречивого поведения их героев, ставших символами неумолимого желания вырваться из оков социальных норм. Также данные рассказы связаны общим типажом «человек в футляре», под которым подразумевается личность, которая боится всяких новшеств, и замкнулась в кругу узких, обывательских интересов [4, с. 48].

А.П. Чехов написал свой рассказ «Человек в футляре» в 1898 г., первая публикация состоялась в том же году в журнале «Русская мысль». Произведение было высоко оценено и читателями, и критиками, а выражение «человек в футляре» стало нарицательным. Вместе с рассказами «Крыжовник» и «О любви» данное произведение образует так называемую маленькую трилогию. Названные тексты объединяет общая тема «футлярной жизни» людей, а также персонажи, которые представлены духовными рабами общества, лишенными высших ценностей и смысла жизни, они замкнуты в себе, героев окружает тягостная, серая действительность [3, с. 38].

Главный персонаж рассказа «Человек в футляре» – учитель гимназии Беликов, который своей неуверенностью надоедал окружающим, ходил в пальто, галошах в теплую погоду, всегда носил с собой зонтик и закрывал лицо высоким воротником, ведь в таком виде он чувствовал себя уверенно, даже ложась спать, Беликов укрывался с головой. Робкий, маленький и жалкий, он боялся малейших проявлений жизни [4, с. 47]. Его любимая фраза «как бы чего не вышло», которую он повторяет на протяжении рассказа много раз, заражает своей футлярностью не только его самого, но и окружающих его людей,

* Работа выполнена под руководством Мельниковой Л.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры филологических дисциплин БИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

© Кутузова М.В., 2024

которые тоже начали стесняться «громко говорить, посылать письма, знакомиться, читать книги, бояться помогать бедным, учить грамоте» [7, с. 44].

«Голубка» Патрика Зюскинда опубликована в 1987 г. и повествует об одном дне «маленького человека» Джонатана Ноэля, который ведет весьма аскетичный образ жизни и боится новых событий. Он закрыт от посторонних людей, у него нет друзей и знакомых. Каждый его новый день похож на предыдущий, и Джонатан не приемлет в своей жизненном ритме каких-либо изменений. Настоящим потрясением для данного персонажа стала внезапная встреча с голубем, оказавшимся на пороге его комнаты, после этого степенная жизнь Ноэля пошла под откос.

Джонатан, после тяжелых событий в прошлом (война, омрачившая его детство, неудачный брак) старается отгородиться от внешней среды и пытается построить свой небольшой уютный мир в пределах одной комнаты. Однако в тот момент, когда он, после многих лет постоянных усилий, начинает гордиться своим жилищем, крохотная, дружелюбная птица вселяет в его душу ужас и большой страх [2, с. 3]. Ноэль бежит из дома и, проведя ночь в отеле и думая о самоубийстве, возвращается утром домой и обнаруживает, что голубки уже нет [5, с. 179].

Между персонажами А.П. Чехова и П. Зюскинда есть много общего. Основная схожесть проявляется в их образе жизни и отношении к окружающему миру.

Герой А.П. Чехова Буркин говорит о Беликове, что он «всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в калошах и с зонтиком и непременно в теплом пальто на вате. И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в чехольчике; и лицо, казалось, тоже было в чехле, так как он всё время прятал его в поднятый воротник. Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой» [7, с. 43]. Беликов всегда стремился окружить себя оболочкой.

В рассказе П. Зюскинда мотив «человека в футляре» особенно ярко проявляется в эпизоде, когда Джонатан начинает готовиться к встрече с голубем: «наибольшее отвращение он испытывал при мысли о том, что голубь может прикоснуться к нему, клюнуть его в щиколотку, взлетев, коснуться его рук или шеи своими крыльями, или даже сесть на него своими когтистыми лапками. Поэтому он одел не свои легкие полуботинки, а прочные высокие ботинки с подошвой из бараньей шкуры, которые он обычно одевал только в январе или феврале, быстро натянул на себя зимнее пальто, застегнул его на все пуговицы, замотал шею аж под подбородок шерстяным шарфом и защитил руки кожаными перчатками на меху. В правую руку он взял зонтик. Экипировавшись таким образом, без семи восемь он был уже подготовлен к прорыву из своей комнаты» [1, с. 36–37]. Таким образом, Ноэль заключает себя в футляр, чтобы защититься от внезапной и, по его мнению, очень мерзкой птицы, случайно залетевшей в коридор.

Сходство присутствует и в отношении обоих персонажей к своей работе. Беликов преподает древний греческий язык в гимназии. Буркин говорит, что с помощью него он «прятался от действительной жизни» [7, с. 43], и больше он ничем не занимался. У него не было никаких интересов, помимо преподавания и чтения циркуляров и газет, в которых что-то запрещалось, а что-то разрешалось. Джонатан Ноэль из повести Зюскинда всю жизнь проработал в банке охранником и никогда не стремился вверх по карьерной лестнице, хотя у него были возможности. Его устраивало стоять на своем посту, он гордился тем, что «до своего ухода на пенсию проведет здесь, стоя на этих мраморных ступеньках, семьдесят пять тысяч часов. Во всем Париже – да скорее всего и во всей Франции – он был бы тогда наверняка тем человеком, который простоял на одном и том же месте дольше всех» [1, с. 60]. Образ охранника он сравнивает со сфинксом, который только лишь своим присутствием воздействует на людей. Сфинкс – мифологическое существо с телом льва и головой человека, символ силы, могущества и тайны. По мнению Джонатана, сила сфинкса и охранника не в оружии, а в умении оказать воздействие на окружающих самим фактом своего. Так же, как и у чеховского героя, у персонажа П. Зюскинда кроме работы больше нет никаких интересов и стремлений. Дома на полке стоят несколько книг, которые он знает наизусть, а его главное желание – приобрести собственную комнату.

© Кутузова М.В., 2024

Похожи образы анализируемых персонажей и своей манерой общения с другими людьми. Беликов из рассказа А.П. Чехова «поддерживал добрые отношения с товарищами» [7, с. 44] странным, но свойственным только ему образом – ходил по квартирам и молча сидел час-другой. Буркин говорит, что ему это давалось весьма тяжело, но он считал это товарищеской обязанностью. В свою очередь Джонатан Ноэль не имел близких отношений с людьми после измены жены. Он согласился на брак по наказу своего дяди, потому что «лелеял надежду найти в нем то состояние монотонного покоя и отсутствия событий, которого он единственно жаждал» [1, с. 10]. Женой оказалась девушка, которую он до этого ни разу не видел, и уже через четыре месяца она сбежала с другим мужчиной. После этого Джонатан приходит к выводу, что нельзя доверять людям и сближаться с кем-либо, его начинает раздражать излишнее внимание к своей персоне. Например, консьержка его дома, мадам Рокар, кажется ему очень подозрительной, потому что она постоянно его рассматривает и как будто следит за ним: «на протяжении десяти лет – а столько служила она в этом доме – он не сказал ей ни слова больше, чем “добрый день, мадам” и “добрый вечер, мадам” и еще “спасибо, мадам”, когда она отдавала ему почту» [Там же, с. 45]. Такая же тенденция в общении прослеживалась и в отношениях с коллегами по работе.

Однако, в аспекте коммуникации с другими людьми можно найти и различия между данными героями. Если Джонатану не нравится внимание к себе и именно поэтому он старается не заводить друзей и даже избегает новых знакомств, то Беликову волей-неволей приходится общаться с людьми и в его жизни появляется девушка Варенька, на которой он едва не женился. Весь городок ждет этой свадьбы, ведь Варенька очень нравится Беликова. Он общается с ней на тему языков, ведь «малороссийский язык своею нежностью и приятною звучностью напоминает древнегреческий» [7, с. 46], слушает ее песни и смех. Окружающие люди стараются способствовать женитьбе: директорша покупает паре билеты в театр, Буркин приглашает их на вечеринку. Беликов ставит портрет девушки у себя на столе, приходит в гости к Вареньке и ее брату, сидит там и молчит, а девушка поет ему и смеется. Но свадьба не состоялась из-за того, что Беликов увидел Вареньку на велосипеде, ведь, по его мнению, «женщина или девушка на велосипеде – это ужасно!» [Там же, с. 51].

Также различие между персонажами проявляется в том, что если Джонатан Ноэль старался жить максимально тихо и скрытно, не привлекая внимания, и его действительно никто не замечает, то Беликов весьма сильно влияет на окружающих людей. Свою «футлярность» он распространял на коллег, заражал страхом весь город [4, с. 48]. И люди тоже начинали всего бояться, «кабы чего не вышло». Таким образом, смерть Беликова вызвала у большинства чувство удовольствия, «чувства, похожего на то, какое мы испытывали давно-давно, еще в детстве, когда старшие уезжали из дому и мы бегали по саду час-другой, наслаждаясь полною свободой» [7, с. 53].

Можно отметить, что оба главных героя – Беликов и Джонатан Ноэль – представляют собой яркие примеры людей, оказавшихся в плену собственных страхов и социальных условностей. Беликов, укрываясь в своем футляре, символизирует стремление к безопасности и постоянному самоконтролю, что приводит к его изоляции и трагическому финалу. В то же время Джонатан Ноэль, стремящийся к стабильности и комфорту в своей комнате, оказывается перед лицом неожиданного вмешательства судьбы, которое разрушает его хрупкий мир.

Оба персонажа демонстрируют, как страх перед внешней реальностью и стремление к контролю могут привести к внутреннему кризису и потере связи с окружающей действительностью. Необходимо заметить, что данные произведения, написанные в разные эпохи (разница между ними почти 100 лет), очень схожи по проблематике. А.П. Чехов и П. Зюскинд поднимают важные вопросы о человеческой природе, о том, как мы справляемся с одиночеством и как общественные нормы могут ограничивать личную свободу. Таким образом, их произведения не только обогащают литературное наследие, но и заставляют читателя задуматься о собственных «футлярах» и способах их преодоления.

© Кутузова М.В., 2024

Литература

1. Зюскинд П. Голубка. Три истории и одно наблюдение: Повесть, рассказы / пер. с нем. Э. Венгеровой. СПб.: Азбука, 2000. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc367093378_579088520?hash=CDs8iX28dEgZUoupFgz0XxLkNAe00GH0YKYPI6sZpDs&dl=PpcUj7Grz5hdtHLVW6WG3MtnauhI4rFDwzZlLezTI2s (дата обращения: 10.10.2024).
2. Кабирова Г.Р. Концепт «свобода» в рассказе Патрика Зюскинда «Голубка» // Трибуна ученого. 2021. № 6. С. 404–407.
3. Котиева И.Х. Футлярная жизнь в «маленькой трилогии» А.П. Чехова // Вестник науки. 2019. Т. 2. № 2(11). С. 38–39.
4. Лебедев В.К. «Человек в футляре» и «футляры» Чехова // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 47–52.
5. Мжельская А.С. Мотивы свободы, страха и одиночества в новелле П. Зюскинда “Die Taube” // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 4-2. С. 179–182.
6. Чехов А.П. Человек в футляре // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. .М.: Наука, 1974–1982. Т.10. [Рассказы, повести], 1898–1903. М.: Наука, 1977. С. 42–54.

MARGARITA KUTUZOVA
Balashov Institute of Saratov State University

THE PROBLEM OF “BOXINESS” IN THE STORIES “THE MAN IN A CASE” BY A.P. CHEKHOV AND “DOVE” BY P. SUSKIND: COMPARATIVE ANALYSIS

The comprehension of peculiarities of “case” way of living in the stories “The Man in a Case” by A.P. Chekhov and “Dove” by P. Suskind is considered. There is conducted the comparative analysis of the image of the type “the man in a case”, there are demonstrated the similarities and differences in the fictional implementation of the image in these works. It is stated that despite of the differences, consisting in the time of their creation, these works have a lot of similarities, The works by A.P. Chekhov and P. Suskind describe the issues of man’s nature, how the man copes with loneliness and how the social conventions can limit his individual freedom.

Key words: *“the man in a case”, A.P. Chekhov, P. Suskind, loneliness, story.*

© Кутузова М.В., 2024

УДК 821.133.1.05

В.Д. ПАВЛЕНКО
(valletty2017@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СПЕЦИФИКА МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА (на материале французских художественных произведений)*

Приведены результаты анализа французского молодежного социолекта, выполненного на материале художественных произведений. В исследовании приводится краткий анализ семантически близких феноменов: жаргон, арго. Проведенное исследование позволяет констатировать отражение особенностей речи в формировании художественного образа.

Ключевые слова: *социолект, молодежный сленг, арго, жаргон, художественный текст.*

Исследование молодежного социолекта обладает высокой актуальностью в современном лингвистическом и социологическом контексте, поскольку позволяет судить о происходящих в современной коммуникации языковых трансформациях и культурных процессах.

Исследование источников пополнения словарного состава молодежного социолекта, способов образования сленга (верлан, усечение слов, англицизмы, полисемия) позволяет выявить тенденции в его развитии и формировании.

В нашем исследовании мы выделяем не только функциональный аспект сленга и его лексические особенности, но и рассматриваем связь между сленгом и другими лингвистическими явлениями, такими как арго и жаргон.

Целью настоящего исследования является изучение специфики французского молодежного социолекта на материале художественных произведений.

Поставленная цель предусматривает решение следующих *задач*:

– изучение определения понятия «сленг» и смежных ему понятий «арго» и «жаргон»;
– анализ способов образования сленга;
– анализ функционирования в речи жаргонизированной лексики.

Объектом нашего исследования выступает современный французский молодёжный язык.

Предметом выполненного исследования являются языковые и функциональные особенности французского молодежного социолекта.

Поставленные цель, задача и объект работы предопределили выбор *методов* и приемов исследования: дефиниционный анализ, семантический анализ, контекстуальный анализ, метод целенаправленной выборки.

Научная новизна данного исследования заключается в представлении новых данных о французском молодежном социолекте, его функциональных, стилистических и социокультурных особенностях, а также в анализе жаргонизированной лексики в речи молодежи на материале французской литературы.

Материалом исследования для данной статьи стали реплики главных героев произведений французского автора Анны Гавальда *“Je l’aimais” [8]* и *“Ensemble, c’est tout” [7]*.

Ключевыми понятиями нашей работы являются социолект, сленг, арго и жаргон, поэтому остановимся на общих чертах и отличительных признаках этих понятий.

Одной из форм языка является социальный диалект, применяемый в рамках определенной социальной группы, примерами которой могут выступать профессиональная или возрастная.

Понятие «сленг» можно охарактеризовать, как разновидность речи, которой свойственно пополнение новых и быстро меняющихся слов, которая используется молодежью или социальными и про-

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

© Павленко В.Д., 2024

фессиональными группами в процессе общения внутри своей группы, при этом оставаясь непонятной остальным членам общества.

Сленг – совокупность уже известных лексических единиц, употребляемых людьми конкретной социальной группы. Это особый вид лексики, который включает в себя жаргон, арго, просторечия и различные разговорные слова и выражения [6]. Источники пополнения сленга разнообразны, к ним можно отнести переосмысление ранее известных слов, *например, navet (m)* – в прям. значении репа, в разг. – халтура, ерунда (о фильме и т. д.).

Согласно определению О.А. Анищенко, *молодежный сленг* – это лексический пласт, первоначально возникший в одном из социальных диалектов (жаргонов, арго), но впоследствии перешедший в интержаргон (основную часть бытового словаря разных жаргонных формаций) и ставший популярным в молодежной речи. Одной из особенностей молодежного сленга является недолговечность его лексем. Каждому поколению присуще создание собственного и уникального запаса слов, который подвергается постоянным изменениям [Там же].

Арго – это речь, используемая социально замкнутыми группами и неформальными сообществами. Арго можно считать «секретным» языком, поскольку он создается с намерением сделать его непонятным для непосвященных людей [Там же]. Существуют разные виды арго: школьное, студенческое, воровское, тюремное и т. п. *«Камчатка»* (задние парты), *«шпора»* (шпаргалка) – примеры школьного арго.

Арго представляет собой широкий вид сленга, который включает в себя уникальные термины, применяемые в конкретных социальных или профессиональных сферах. Так, спортивному дискурсу характерно применение спортивной терминологии (argot des sportifs), примерами которого могут выступать следующие выражения: *“casser la baraque”* (побить рекорд) и *“se faire rouler dans la farine”* (проиграть).

Жаргон – одна из форм речи, применяемая в устном общении людей, объединенных не только одной профессией, социальным статусом или возрастной категорией, но и общими интересами. Применение жаргонизированной лексики определяет принадлежность личности к конкретной социальной группе, в то время как арго служит для того, чтобы скрыть содержание общения [Там же].

Можно рассуждать о профессиональном жаргоне, характерном для врачей, специалистов в области информационных технологий, а также представителей других профессиональных сообществ. *Например, “radio”* – общ. радио, в медицинском жаргоне является *рентгеновским снимком* или *рентгенограммой.*

Жаргон и арго можно рассматривать как синонимичные понятия, однако говоря о секретном языке, принято говорить об арго, в то время как профессиональные группы характеризуются собственным жаргоном.

Переходя к источникам пополнения сленга и к способам перевода нейтральной лексики в разговорную или жаргонизированную кратко охарактеризуем *verlan.*

Verlan (от l’envers – наоборот) состоит в особой перестановке слогов, что влечет не только изменение звучания, но иногда добавление некоторых букв: *например,* слово *“femme”* (женщина) в verlan становится *“meuf”, “parents” → “rempa”, “laisser tomber” → “laisser béton”.*

В современном французском сленге наблюдается тенденция к увеличению регионализмов, *например,* пришедшее из швейцарского французского: *“avoir le beau temps”* или из Корсики обращение *“Fraté”.*

Рассмотрим речь персонажей, проанализированных нами ранее произведений. В романе *“Je l’aimais”* разговорная речь характеризуется использованием лексики со сниженной стилистической окраской разговорных слов и просторечий: *un truc, gonfler, fichu, une mémère etc.* В романе *“Ensemble, c’est tout” [7]* главными героями являются три персонажа, которые отличаются друг от друга социальным статусом, манерами, что находит прямое отражение в их речи. Камилла Фок, которую автор представляет читателям в образе типичной молодой француженки, при этом используя

© Павленко В.Д., 2024

в речи как элементы разговорного стиля, так и нейтрального: *“Meuh non!”*. В ее речи можно встретить разговорные выражения, а также усечения слов: *“Mais en ce moment, tu reçois les allocs pour combien d’enfants? T’es vachement élégant…”*. Это соответствует тенденции, характерной для разговорной речи, при отрицании отсутствует первая частица ne: *“Ils disent (...) que tu peux pas avoir neuf enfants…”*. Герой романа Филибер Марке де ла Дурбельер, 36-летний аристократ с утонченными манерами, любезен в общении, применяет в своей речи устаревшие выражения и, к тому же, заикается, когда волнуется: *“Ça ne vous dérange pas si je fume? Je vous en prie…”*. Его речь представляет собой контраст, изобилуя устаревшими выражениями и конструкциями: *“Bon, ben mémé, voilà. Mes hommages… Fichtre non!”*. Третий герой произведения – Франк Лестафье, повар в парижском ресторане, с недоверием относится к интеллектуалам, а его речи присуще использование грубых выражений, сленга и усеченных слов: *“un bazar de philosophie, les chiottes, un barda, un bordel”*.

В заключение отметим, что анализ художественного текста демонстрирует характерные черты французского молодежного сленга, например, эмоционально-экспрессивную окраску речи, использование стилистически сниженных лексических единиц, просторечия. Речь персонажей стилистически дифференцирована и оттого узнаваема. Наличие в речи жаргонизированной лексики или ее отсутствие объясняется не только принадлежностью к молодежной среде, но и социальным происхождением.

Результаты, полученные в рамках проведенного исследования, способствуют выявлению особенностей естественной молодежной речи в художественном диалоге.

Литература

1. Акимова Н.Ф. Развитие социальной структуры французского разговорного языка // Формирование социолингвистической компетенции: проблемы и перспективы: сб. материалов Междунар. науч.-практич. конф. (г. Барнаул, 27–29 окт. 1998 г.). Барнаул: Типография администрации Алтайского края, 1998. С. 3–7.
2. Акимова Н.Ф. Разговорная лексика в социолингвистическом аспекте // Язык и культура: материалы Междунар. науч. конф. (г. Барнаул, 4–6 нояб. 1996 г.). Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. пед. ун-та, 1997. С. 4–6.
3. Аминова Л.В. Структурно-семантические особенности молодежного сленга в английском и французском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2004.
4. Анищенко О.А. Генезис и функционирование молодежного социолекта в русском языке национального периода. М.: Флинта: Наука, 2010.
5. Копытина Н.Н. Лингвистические особенности современного французского молодежного социолекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 3(10). С. 77–79.
6. Большая Российская энциклопедия: [сайт]. URL: https://old.bigenc.ru/vocabulary.
7. Gavalda A. Ensemble c’est tout. J’ai lu, 2005.
8. Gavalda A. Je l’aimais. J’ai lu, 2004.
9. Caradec F. Dictionnaire du français argotique et populaire. P.: Larousse, 2001.
10. Vidocq E.-F.Dictionnaire argot-français. P., 2002.

VALERIYA PAVLENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

SPECIFIC FEATURES OF YOUTH SOCIAL DIALECT (based on the French literary texts)

The results of analysis of the French youth social dialect, conducted at the material of literary works, are given. There is demonstrated the brief analysis of semantically related phenomena (jargon and argo) in the study. The conducted study allows to state the reflection of speech peculiarities in the development of fictional image.

Key words: *social dialect, youth slang, argo, jargon, literary text.*

© Павленко В.Д., 2024

УДК 811.134.2

А.А. ХЛЮСТОВА
(anastasia_0701@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОРЯДОК СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ*

Данная работа посвящена исследованию роли экспрессивного порядка слов в испанском языке. Рассматриваются основные правила и нормы порядка слов в испанском языке, описываются характеристики и способы передачи экспрессивности посредством изменения порядка слов. Предлагаются результаты эмпирического исследования влияния порядка слов на коммуникативные стратегии на материале кинотекста. Исследуются экспрессивные предложения в испанском языке как с изменением, так и без изменения порядка слов.

Ключевые слова: *испанский язык, экспрессивный порядок слов, коммуникация, экспрессивные предложения, эмоции, экспрессивные средства, конструкции, экспрессивность, коммуникативный эффект.*

По данным последних лингвистических исследований экспрессивный компонент проникает в каждое высказывание и непосредственно связан с активным субъектом. Разнообразные методы создания экспрессии находятся в систематической связи, отражая оценки, предпочтения и желания языковой личности. Говорящий выбирает средства, чтобы направить внимание слушающего в нужном направлении. Импровизация при выборе этих средств усиливает воздействие и увеличивает его интенсивность. Актуальность нашего исследования состоит в том, что в настоящий момент по заявленной в статье теме недостаточно работ, поэтому мы выбрали данное направление для дальнейшего изучения.

В данной исследовательской работе будет изучаться множество методов, которые использует язык для усиления выражения. Важными средствами являются лексические, морфологические, интонационные и синтаксические приемы. В особенности нас привлекает изменение порядка слов для достижения экспрессивности.

Цель исследования заключается в изучении особенностей экспрессивного порядка слов в испанском языке, его функции и влияния на коммуникацию.

Материалом для исследования послужил испанский сериал “Vivir sin permiso” («Жить без разрешения»), вышедший в 2018 г. [9].

Для решения поставленных задач исследования были использованы методы целенаправленной выборки, семантического анализа, компонентного анализа, сравнительный метод, метод обобщения полученной информации.

Расположение слов в предложении имеет ключевое значение, поскольку оно тесно связано с функционированием языковых элементов в процессе коммуникации. Очевидно, что гибкость языка напрямую зависит от свободы его структуры. В связи с тем, что морфологические маркеры становятся все более развитыми, порядок слов становится более свободным в отношении структурной функции и структуры.

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях подчеркивается, что испанский язык обладает определенной свободой в расположении слов. Так, Ю.А. Смычковская указывает, что, несмотря на относительную свободу порядка слов в испанском языке, это не означает, что каждое слово может находиться на любой позиции в предложении [7]. Согласно В.С. Виноградову, существует нормативный порядок расположения членов предложения, хотя он может изменяться в зависимости от целей высказывания и стилевых особенностей [4].

Обычный (прямой) порядок расположения членов повествовательного предложения следующий:

1) подлежащее со всеми относящимися к нему словами;
2) сказуемое;

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

© Хлюстова А.А., 2024

3) прямое дополнение;
4) косвенное дополнение;
5) обстоятельство [4].

Язык играет центральную роль в понимании человеческих эмоций, поскольку он не только обозначает и выражает их, но и описывает, воспроизводит, моделирует, классифицирует, структурирует, комментирует, а также создает возможности для искреннего или неискреннего проявления и сокрытия эмоций [3]. Благодаря языку происходит манипуляция и создание моделей определённых эмоциональных состояний. Таким образом, язык определяет эмоциональное восприятие мира для носителей различных лингвокультур [Там же].

Согласно теории О.В. Александровой, язык обладает способностью выражать эмоциональные состояния и субъективное отношение человека к окружающему миру [1]. Экспрессивные средства в языке используются для усиления выразительности и изобразительности как в процессе выражения эмоций и воли, так и в выражении мыслей. Эмоциональность является ключевым семантическим явлением, позволяющим выразить разнообразные чувства и желания человека. Экспрессивность определяет, насколько выразительная сторона высказывания превосходит предметное содержание [2].

Рассмотрим определение коммуникации. Коммуникация – это «социальное взаимодействие субъектов и обмен сообщениями» [5, с. 6]. Она служит материальной базой для появления естественного языка как системы знаков. Главной задачей при передаче экспрессивности является достижение коммуникативного эффекта, т. е. создание такой ситуации в процессе межъязыкового общения, при которой эмоциональная реакция читателя переводного текста могла бы соответствовать эмоциональной реакции читателя текста оригинала [6]. Коммуникативный эффект обеспечивает понимание текста.

Рассмотрим некоторые способы передачи экспрессивности.

1. Конструкция “Lo + adjetivo variable (любое прилагательное) + que + verbo (глагол)”.

Данная конструкция используется для усиления значения прилагательного и придаёт фразе больше эмоциональности. Que в таком случае переводится как «насколько, как, какой».

Рассмотрим пример.

¡No sabía lo listo que eres! – Не знал насколько ты умный (здесь и далее перевод наш. – *А.Х.*).

2. Восклицательная конструкция с “lo”, где частица может переводиться на русский язык как «сколько».

Перейдём к примеру.

¡Lo que come! Y, sin embargo, no engorda. – Сколько ест, а все равно не толстеет! Эта конструкция используется для придания большей эмоциональности.

3. Конструкция “Es de lo más + adjetivo (прилагательное)”.

В этом случае выражается оценка. Смысл очень близок к абсолютной степени.

Рассмотрим пример.

Este libro es de lo más interesante que he leído. – Эта книга одна из самых интересных, что я читал.

4. Конструкция «глагол в modo subjuntivo + lo que + тот же самый глагол».

Данная конструкция выражает безразличие относительно того, что произойдет или пока еще не известно.

Перейдём к рассмотрению примеров.

Sealoquesea. – Будь что будет.

Pase lo que pase. – В любом случае, случится то, что случится.

Cueste lo que cueste. – Любой ценой.

Как было отмечено выше, материалом для исследования послужил сериал “Vivir sin permiso” («Жить без разрешения»), вышедший в 2018 г. [9]. Сериал насыщен драматическими событиями и эмоциональными диалогами, в которых часто используются экспрессивные предложения без изменения порядка слов. Эти предложения помогают передать сильные эмоции, подчеркнуть значимость происходящего и раскрыть характеры персонажей.

© Хлюстова А.А., 2024

Проанализируем случаи использования экспрессивных предложений с изменением порядка слов.

Importa a nadie le lo que pase. – Никому нет дела до того, что происходит. Обычный порядок: “A nadie le importa lo que pase”. Из этого примера можно сделать вывод, что перестановка “importa” в начало предложения акцентирует внимание на важности безразличия окружающих.

Проанализируем следующий пример.

¡Qué locura es esta! – Что за безумие это! Обычный порядок: ¡Esta es qué locura! Из этого примера наглядно видно, что перемещение “qué locura” в начало предложения усиливает эмоциональный отклик на происходящее, подчеркивая возмущение говорящего.

Проанализируем ещё один пример.

Difícil es decir adiós. – Трудно сказать прощай. Обычный порядок: Es difícil decir adiós. Мы можем сделать вывод, что начало предложения со слова “Difícil” акцентирует внимание на сложности ситуации, подчеркивая эмоциональную тяжесть прощания.

Испанская разговорная эмоционально-экспрессивная лексика включает в себя множество междометий и междометных конструкций, которые лаконично передают широкий спектр эмоций и волевых намерений. Частота их употребления является очень высокой.

Проанализируем случаи использования экспрессивных предложений без изменения порядка слов.

¡Qué sorpresa tan grande! – Какая большая неожиданность! Как мы видим, междометие “¡Qué!” и усилительная частица “tan” создают экспрессивность, подчёркивая удивление.

Рассмотрим другой пример.

¡Vaya día hemos tenido! – Ну и денек у нас был! Из этого примера видно, что междометие “¡Vaya!” усиливает эмоциональную окраску предложения.

Приведенные выше примеры показывают, что междометия материализуют главные черты разговорного стиля, каковыми являются экспрессивность и эмоциональность. Ранее уже отмечался тот факт, что в последние десятилетия наблюдается быстрое расширение данного класса слов в испанском языке. Это связано с общей тенденцией к демократизации и «интимизации» речевого поведения испанцев [8]. Отсюда следует, что роль междометий в составе разговорной лексики определяется свойственной им функцией выражения эмоций и эмоционально-оценочных реакций [Там же].

Таким образом, экспрессивный порядок слов играет важную роль в испанском языке, обогащая коммуникативные стратегии говорящего. Он способствует передаче эмоций, выразительности и интенсивности высказывания, делая его более ярким и запоминающимся. Экспрессивный порядок слов является эффективным инструментом для достижения лингвистической экспрессии и создания эмоциональной окраски.

В ходе исследования было установлено, что использование экспрессивного порядка слов может отличаться в различных контекстах и зависеть от специфики коммуникационной ситуации. Например, в повседневном разговоре или в диалоге персонажей сериала “Vivir sin permiso” экспрессивный порядок слов может быть более часто использован для подчеркивания эмоционального состояния персонажей или создания напряженности в сцене.

В целом, экспрессивный порядок слов представляет собой важный исследовательский объект, который требует дальнейшего изучения и анализа. Его понимание и использование способствуют более глубокому восприятию испанского языка и развитию лингвистических компетенций у изучающих его людей. Подводя итоги, можно сказать, что экспрессивный порядок слов является неотъемлемой частью испанской лингвистики, отражающей ее богатство и многообразие.

Литература

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка. М.: Высш. шк., 1984.
2. Арутюнова Н.Д. Трудности перевода с испанского языка на русский. 2-е изд. М.: Кнорус, 2014.
3. Березина Ю.В. Аспекты изучения наименования эмоций в языке // Вестник Вятск. гос. гуманитар. ун-та. 2014. № 3. С. 88–93.
4. Виноградов В.С. Грамматика испанского языка: Практический курс. 4-е изд. М.: Книжный дом «Университет», 2000.

© Хлюстова А.А., 2024

5. Гатина А.Э. Введение в теорию коммуникации. Бишкек: КРСУ, 2017.
6. Ларина Т.В. A smile opens many doors: эмоции в коммуникации и переводе // Мосты. Журнал переводчиков. 2006. № 4(12). С. 50–55.
7. Смычковская Ю.А. Синтаксис современного испанского языка. Киев: Вища школа, 1979.
8. Федосова О.В. О лексической системе разговорного стиля современного испанского языка // Вестник Тамбов. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2008. № 4(60). С. 214–221.
9. Vivir sin permiso – Temporada 1 (2018) // JustWatch. [Электронный ресурс] URL: https://www.justwatch.com/mx/serie/vivir-sin-permiso/temporada-1 (дата обращения: 21.09.2024).

ANASTASIYA KHLYUSTOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXPRESSIVE WORD ORDER IN MODERN SPANISH LANGUAGE

The work is devoted to the study of the role of expressive order of words in Spanish. The fundamental rules and standards of word order in Spanish are considered. There are described the characteristics and ways of transfer of expressiveness by the means of change of word order. The results of empirical study of influence of word order on the communicative strategies at the material of film text are suggested. There are studied the expressive sentences in Spanish both with the change of word order and without it.

Key words: *Spanish, expressive order of words, communication, expressive sentences, emotions, expressive means, constructions, expressivity, communicative effect.*

© Хлюстова А.А., 2024

УДК 821.133.1.05

Д.В. ЦЕПЛЯЕВ
(dmitry45666@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В СТИЛИСТИЧЕСКОМ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ*

Представлен анализ стилистических и культурных особенностей французских фразеологизмов. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о взаимозависимости данных компонентов в языке и их функциях в речи.

Ключевые слова: *фразеологизмы (ФЕ), французские фразеологизмы (ФЕ), коннотация, стилистические средства, коды культуры.*

Актуальность настоящего исследования состоит в изучении стилистического, эмоционально-оценочного и культурного компонентов коннотации французских фразеологизмов, что позволяет выявить эмоциональное состояние, оценку человека, определённую сферу общения, а также национально-культурное своеобразие народа. Французские фразеологизмы представляют собой целое множество. Изучая каждую новую единицу с позиции разных видов коннотации, мы узнаём всё больше нового о французской лингвокультуре, о том, как французы воспринимают этот мир.

Новизна данного исследования заключается в применении комплексного подхода в изучении фразеологизмов французского языка с позиции стилистики и лингвокультурологии.

Объектом нашего исследования являются фразеологизмы.

В качестве *предмета* исследования мы рассматриваем стилистический и лингвокультурологический аспекты французских фразеологизмов.

Целью проведённого исследования является анализ стилистических и культурных особенностей французских фразеологизмов. Данная цель предполагает решение следующих *задач:* 1) определить основные понятия настоящего исследования; 2) выделить критерии стилистического и лингвокультурологического анализа; 3) исследовать наличие стилистических средств и кодов культуры в структуре французских фразеологизмов, а также функции этих компонентов в речи; 4) дать стилистическую и культурную характеристику французским фразеологизмам.

Теоретической базой исследования послужили работы Н.Н. Амосовой [1], В.В. Виноградова [2], И.Р. Гальперина [3], А.В. Кунина [6], В.В. Красных [4], А.Г. Назаряна [8] и В.Н. Телия [9].

Практическая значимость нашего исследования заключается в возможности применения его результатов в теоретическом курсе лексикологии и стилистики французского языка, а также в практическом курсе французского языка.

Материалом исследования послужили фразеологизмы, выделенные приёмом целенаправленной выборки из справочника самых употребительных французских фразеологизмов Т.М. Кумлевой [5] и словаря французских идиоматических выражений А.Г. Назаряна [7].

При работе над статьей мы использовали следующие *методы и приёмы* исследования: метод дефиниционного анализа, метод анализа культурных значений и смыслов, методы стилистического анализа и лингвокультурологического анализа, приём целенаправленной выборки.

Рассмотрим ключевое понятие нашего исследования. Отметим, что не существует единого определения фразеологической единицы (далее – ФЕ), что отражает неоднородность и неоднозначность изучаемого нами явления.

Так, по мнению А.В. Кунина, фразеологизм – это «устойчивое сочетание лексем, которое имеет либо полностью, либо частично переосмысленное значение» [6, с. 15].

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

© Цепляев Д.В., 2024

Н.Н. Амосова называет фразеологизм единицей постоянного контекста, представляющей собой устойчивое сочетание слов, которое характеризуется целостным значением и в котором одно или оба слова имеют фразеологически связанное значение [1, с. 59, 72].

А.Г. Назарян определяет фразеологизм как раздельнооформленную единицу языка, характеризующуюся полным или частичным семантическим преобразованием и соотносимую как со словом, так и со словосочетанием и предложением [8, с. 42, 58].

Данные определения отражают совокупность общих и частных признаков ФЕ. В рамках настоящего исследования нас в большей степени интересуют общие признаки ФЕ, свойственные всем их видам и наблюдаемые во многих языках. Таким образом, анализ существующих дефиниций позволил нам выработать следующее определение фразеологизма.

Фразеологизм – это семантически (частично или полностью) нерасчленимое сочетание слов с неизменным составом и фиксированным местоположением своих компонентов, которое употребляется в речи в готовом виде и функционирует как один член предложения.

Стоит уточнить, что «частично семантически нерасчленимое» – это случай, когда между компонентами ФЕ существует односторонняя смысловая зависимость (один из компонентов подвержен изменению своего значения: *rire aun ez de qn/qch* – букв. смеяться в нос – открыто высмеивать кого/чего-либо); «полностью семантически нерасчленимое» – это случай, когда между компонентами ФЕ существует многосторонняя смысловая зависимость (все компоненты подвержены изменению своих значений: *entre chien et loup* – букв. между собакой и волком – в сумерках или в сумерки). Говоря о грамматической структуре, французским ФЕ свойственна структура аналитической словоформы (*par coeur* – букв. сердцем –наизусть), структура словосочетания (*prendre la lune avec ses dents* – букв. достать луну зубами – желать невозможного) и структура незаконченного предложения (*croire que les enfants naissent dans les choux* – букв. верить, что дети рождаются в капусте – быть слишком наивным).

Для проведения стилистического и лингвокультурологического анализа объекта исследования мы вывели следующие критерии отбора ФЕ: 1) анализу подлежат исконно французские ФЕ (незаимствованные из других языков); 2) особенно значимы ФЕ, образованные путём метафорического и метонимического переосмысления, т. к. они непосредственно отражают компоненты языковой картины мира того или иного народа; 3) изучение ФЕ должно проводиться строго с опорой на контекст; 4) стилистический и культурный компоненты коннотации ФЕ должны рассматриваться с опорой на их денотативный и сигнификативный аспекты; 5) анализ должен строиться на базе апробированных классификаций стилистических средств и кодов культуры с возможностью дополнения этих или разработки собственных классификаций.

Прежде чем перейти к изложению результатов проведенного анализа, отметим наше понимание культурного кода и стилистического средства. Код культуры представляет собой языковой знак, отражающий отношение определённой нации и культуры к окружающему миру, а также их представление о нём. Под стилистическим средством мы понимаем абстрактную модель, модифицирующую языковую единицу за счёт усиления её структурных и/или семантических свойств, в результате чего в речи её форма характеризуется выразительностью или изобразительностью.

В рамках стилистического и лингвокультурологического анализа мы опирались на классификацию кодов культуры В.В. Красных, а также на классификацию стилистических средств И.Р. Гальперина. Классификация В.В. Красных включает в себя: 1) соматический; 2) пространственный; 3) временной; 4) предметный; 5) биоморфный и 6) духовный коды культуры [4, с. 6]. Классификация И.Р. Гальперина содержит: 1) фонетические, 2) лексико-фразеологические и 3) синтаксические стилистические средства [3, с. 123, 180, 271].

Таким образом, мы отобрали и проанализировали 50 ФЕ, из которых 13 содержат предметный, 13 – биоморфный, 12 – соматический, 6 – временной и 6 – пространственный коды культуры. Из стилистических средств чаще всего встречались метафоры (19), сравнения (13), метонимии (12), эпитеты (7). На периферии – перифразы (2), символы (2), гиперболы (2), аллюзии (2), парадокс (1), лексический повтор (1).

© Цепляев Д.В., 2024

Мы видим, что наиболее частотные коды культуры в отобранных ФЕ – это предметный, биоморфный и соматический. Это можно объяснить тем, что данные коды культуры отражают человеческие реалии, к которым ежедневно обращается большинство носителей языка. Концептуализация времени, пространства, духовных ценностей, скорее, находится на периферии обыденной жизни. В отношении стилистических средств мы наблюдаем только их лексико-фразеологический класс с метафорами во главе, что в первую очередь объясняется самой природой ФЕ (семантически преобразованные единицы, самый распространённый способ образования которых – метафорическое переосмысление). В справочнике самых употребительных французских фразеологизмов Т.М. Кумлевой [5] есть и несколько ФЕ с фонетическими и синтаксическими (антитеза, литота) стилистическим средствами, однако эти ФЕ не содержат кодов культуры, поэтому не были включены в анализ.

Итак, мы разделили 50 ФЕ на пять классов в зависимости от кодов культуры, входящих в их состав. Рассмотрим по одному примеру ФЕ с наиболее частотными кодами культуры.

Âgé comme le Pont-Neuf (*букв*. стар, как Новый мост) – очень старый, стар как мир: *"Comment! C'est pour un pareil masque que ce nigaud-là me fait des traits! Mais je la connais, moi, sa comtesse; elle est âgée comme le Pont-Neuf"* (Как! Из-за такой кикиморы этот негодяй изменяет мне! Но я-то её знаю, его графиню: она стара как мир) (Henry Murger, MadameOlympe, 1897). В данном контексте предметный код культуры символизирует культурно значимый объект Франции. Стар, *как* Новый мост, – это сравнение. Несмотря на его название, которое он получил по отношению к другим пяти мостам, построенным ранее, Новый мост – старейший из *сохранившихся* мостов Парижа через реку Сену, поэтому мы наблюдаем парадокс. Коннотативный потенциал: разг./книжн.; неодобр., недовольство/ нейтральн.

Sentirlesapin (*букв*. пахнуть елью) – быть при смерти, стоять одной ногой в могиле: *"Une nouvelle quinte de toux secoua Riton. Eh! çasentlesapin, plaisantaMimile..."* (Приступ сильного кашля вновь охватил Ритона. «Агроб-тонеза горами», – пошутил Мимиль) (Jean Pierre Chabrol, LeBout-Galeux, 1955). В данном контексте биоморфный код культуры отражает старинный обычай, когда из ели делали гробы, а по её запаху можно было понять, что смерть приближается. Перенос наименования материала на изделие из него – это метонимия, включённая в аллюзию. Коннотативный потенциал: разг.; печаль/страх; в приведённом примере воспринимается как шутливый намёк.

Une langue dorée (*букв*. золотой язык) – златоуст (человек, «обладающий даром красноречия»): *"Est-ce à dire que je vais prendre au pied de la lettre et louer pour leur générosité (...) leslangues dorées qui me prodiguent et me versent ces merveilles morales et sonores?"* (Означает ли это, что я буду буквально воспринимать и восхвалять за их щедрость (...) златоустов, которые выказывают и заливают мне эти нравственные и напыщенные чудеса?) (Charles Augustin Sainte-Beuve, Nouveauxlundis, 1862). В данном контексте соматический код культуры символизирует язык как признак бессодержательного красноречия. Название части тела вместо его целого – это синекдоха. Данная ФЕ включена в иронию, т. к. употребляется в противоположном значении. Коннотативный потенциал: разг.; ироническ., смех.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в рамках французских ФЕ коды культуры и стилистические средства оказывают определённое влияние друг на друга. Первая траектория влияния – коды культуры – на стилистические средства: коды культуры ограничивают стилистические средства в плане их разнообразия; другими словами, невозможно проследить разнообразие стилистических средств как с одним и тем же, так и с разными кодами культуры. Вторая траектория влияния – стилистические средства – на коды культуры: нестандартные для ФЕ стилистические средства (не метафоры, сравнения и метонимии, а каламбур, антитеза и т. п.) довольно часто исключают наличие кода культуры.

В отношении функций в речи мы сделали вывод, что коды культуры выполняют символьную функцию, т. е. отражают национально-культурную специфику народа (его обычаи, верования и т. п.); стилистические средства же выполняют изобразительную, выразительную и эмоционально-оценочную функции, т. е. помогают добавить образности, красочности в речь и выразить эмоции и оценку по отношению к содержанию высказывания.

© Цепляев Д.В., 2024

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963.
2. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избранные труды. М.: Наука, 1977.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств. М.: Либроком, 2016.
4. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. М.: ООО «МАКС Пресс», 2001. Вып. 19. С. 5–19.
5. Кумлева Т.М. Самая современная фразеология французского языка. М.: АСТ, 2011.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии английского языка. М.: Высш. шк.; Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
7. Назарян А.Г. Почему так говорят по-французски: Происхождение и толкование идиоматических выражений. М.: Наука, 1968.
8. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1987.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.

DMITRIY TSEPLYAEV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FRENCH PHRASEOLOGICAL UNITS IN STYLISTIC AND LINGUOCULTURAL ASPECTS

The analysis of stylistic and cultural peculiarities of French phraseological units is presented. The conducted study allows to conclude about the correlation of these components in language and their functions in speech.

Key words: *phraseological units, French phraseological units, connotation, stylistic means, cultural codes.*

© Цепляев Д.В., 2024

УДК 811.161

А.А. ШОКОВА
(shokova.2003@mail.ru)
Российский университет транспорта (РУТ (МИИТ))

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА ТОПОНИМОВ*

Рассматривается проблема перевода топонимов. Проанализированы работы отечественных лингвистов, проведен анализ перевода топонимов на примере дорожных знаков в Краснодарском крае. На основании полученных данных выявлены ошибки, допущенные переводчиком, и проанализированы языковые феномены, связанные с ними.

Ключевые слова: *перевод, эквивалентность перевода, переводчик, топоним, транслитерация, фонетическое подобие.*

В настоящее время рост миграции увеличивается по всему миру. Этому способствует множество как экономических, так и политических причин. Как никогда значимым становится перевод наименований объектов, имеющих историческую, туристическую, религиозную и др. ценность. Специалисты, работающие в данной отрасли, сталкиваются с проблемами выбора методов перевода топонимов.

На сегодняшний день не существует строгого формата переводов топонимов. Некоторые специалисты имеют в своем арсенале только навыки транслитерации, другие – фонетического подобия или полного перевода, и только некоторые умело совмещают в своих работах несколько стратегий. В данной статье мы рассмотрим перевод топонимов в Российской Федерации.

Для начала разберемся с такими понятиями, как эквивалентность и адекватность перевода. Они являются одним из самых главных дискуссионных вопросов среди лингвистов. Некоторые считают, что оба термина являются синонимичными, другие, напротив, полагают, что это совершенно разные понятия. Существует множество трактовок данных терминов, однако, мы остановимся на нескольких наиболее емких на наш взгляд.

Согласно лексикографическим источникам, «эквивалентность –общность содержания (смысловая близость), равноценность текстов оригинала и перевода» [4, с. 254].

Наряду с эквивалентностью перевода упоминают и адекватность перевода. Так, например, в пособие по теории перевода В.В. Сдобникова, О.В. Петровой цитируется советский филолог и переводчик А.В. Федоров, который дал следующие определение данному термину: «адекватность – исчерпывающая передача смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему» [7, с. 53].

Одним из ведущих отечественных исследователей в данной отрасли, В.Н. Комиссаров, в свою очередь, считает это переводом, «воспроизводящий содержание иноязычного оригинала на одном из уровней эквивалентности» [1, с. 233].

Следовательно, можно заключить, что эквивалентность – максимально близкий перевод к тексту оригинала, а адекватность – оптимальный перевод, который возможен на данном уровне эквивалентности. Два термина взаимосвязаны и эквивалентность перевода зависит от его адекватности.

На настоящий момент существует множество теорий эквивалентности. В их число входят работы Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, А.В. Федорова и др. В нашей работе мы будем опираться на труды В.Н. Комиссарова [1], который выделял 5 уровней эквивалентности (табл. 1).

Таблица 1

Уровни эквивалентности по В.Н. Комиссарову [Там же]

Уровень	Название	Характеристика
1	Уровень цели коммуникации	Сохранение только основных речевых задач
2	Уровень описания ситуации	Обеспечение идентификации ситуации

* Работа выполнена под руководством Рулевской Е.С., кандидата филологических наук, ассистент кафедры «Лингвистика» ФГАОУ ВО «РУТ (МИИТ)».

© Шокова А.А., 2024

Уровень	Название	Характеристика
3	Уровень способа описания ситуации	Поддержание коммуникативной цели, идентификации и описание ситуации в первичном источнике
4	Уровень структуры высказывания	Оставление 3-х компонентов, перечисленных в предыдущих уровнях, а также инвариантность синтаксических структур оригинала и перевода
5	Уровень лексико-семантического соответствия	Высокая степень соответствия первичного и вторичного текста.

Большую роль в процессе перевода играет сам специалист-переводчик. Без его фоновых знаний невозможно получить адекватный перевод.

«Переводчик – человек, который переписывает или пересказывает текст, существующий на одном языке – на другой» [8]. Специалисты в данной области должны обладать достаточной квалификацией для решения идеологических и этнических проблем, в случае устного перевода также обеспечивать межличностное общение, с учетом межкультурных различий и противоречий современного мира. Профессиональные навыки перевода простираются далеко за переделы владения языком. Необходимо хорошо владеть родным языком, быть эрудированным, знать специфику области перевода (владеть отраслевой терминологией), а также учитывать историко-культурный, социокультурный, семиотический контекст.

Отсутствие фоновых знаний и ошибочный выбор уровня эквивалентности могут повлечь ошибки как лингвистические, так и межкультурные. В.Н. Комиссаров считает, что переводческая ошибка – ошибка, которая дезинформирует адресанта, читателя [1]. Л.К. Латышев – филолог и педагог филологии, автор пособия для студентов лингвистических вузов «Технология перевода» в своих работах выдвигает обширную классификацию ошибок: 1) искажение – девиация содержания перевода; 2) неточности – добавление или опущение информации при переводе; 3) неясности – наличие функционально-содержательного дефекта; 4) нормативно-языковые и нормативно-речевые ошибки – нарушение сочетаемости слов, узуса [2].

Отдельную трудность для переводчика представляют топонимы – разряд онимов, обозначающих собственное название природного объекта на Земле или созданного человеком на Земле. Рассмотрим классификацию топонимов согласно Н.В. Подольской (рис.) [5].



Рис. Классификация топонимов Н.В. Подольская [Там же]

© Шокова А.А., 2024

На сегодняшний день выделяют несколько вариантов перевода топонимов: 1) транслитерация – побуквенная передача названия; 2) фонетическое подобие – передача иноязычного имени с учетом написания и звучания; 3) перевод. В данный момент транслитерация уходит на задний план из-за изменения звукового значения графических символов или своеобразного буквосочетания во многих языка. Следует отметить, что не всегда возможно отдельно использовать данные приемы перевода топонимов, в следствие чего применяют комбинацию разных приемов.

В ходе практического исследования нами были выявлены некоторые примеры топонимов, которые, на наш взгляд, имеют не очень удачный перевод и при использовании метода транслитерации не соответствуют межгосударственному госту «ГОСТ 7.79-2000» [6].

Таблица 2

Анализ перевода топонимов

Исходный вариант	Перевод	Проблема	Решение по ГОСТ
Якорная щель (мкр. в Лазаревском р-н, г. Сочи)	Yakornaya schel	1) щ – shh; 2) ль – l’	Yakornaya shhel’
Каткова щель (мкр. в Лазаревском р-н, г. Сочи)	Katkova Shchel	1) щ – shh; 2) ль – l’	Katkova shhel’
Мирный (мкр. в Лазаревском р-н, г. Сочи)	Mirnyy	1) ы – y’ 2) й - j	Mirny’j
Н. Макопсе (Нижнее Макопсе - мкр. в Лазаревском р-н, г. Сочи)	N. Makopse	Для туриста данное географическое название в исходном варианте, может быть непонятным из-за сокращения, к которому привыкли коренные жители	Nizhnee Makopse
Дорожные знаки на улицах г. Сочи «Центр»	Centr	В данном примере лучше применить метод перевода, нежели фонетического подобия	Centre
Дорожный знак «ГИБДД» «Отдел полиции» «Ж-Д станция»	GIBDD Police department Railway station	На одном объекте применены 2 метода переводов топонимов: транслитерация и перевод. В данном случае неуместно использовать транслитерацию для топонима «ГИБДД». ГИБДД –государственная инспекция безопасности дорожного движения	Traffic police или State Traffic Safety Inspectorate (STSI)
Ул. Победы (г. Сочи)	Pobedy str.	ы - y’	Pobedy’ str.
Санаторий «Лазурный берег»	Sanatorium “Lazurnyi bereg”	1) ы – y’ 2) й-j	Sanatorium “Lazurny’j bereg”
Отель «Фаворит»	hotel “Favorit”	Лучше применить метод перевода	Hotel “Favorite”

© Шокова А.А., 2024

Исходный вариант	Перевод	Проблема	Решение по ГОСТ
Гостиница «Зеленый гай»	hotel “Zelennyy Gay”	Использование данного метода было некорректным из-за омонимии с английским словом “Gay”	
		Метод транслитерации	Hotel “Zeleny’j gaj”
Москва (трасса М4)	Moskva	Данный топоним является стандартом во многих странах.	Moscow

Таким образом, ГОСТ не соблюдается при транслитерации топонимов, что создает трудности при прочтении и понимании иностранцем. Лексема «гай», транслитерируется как “gay”, что согласно словарю «Мультитран» может переводиться как живой; хмельной; яркий; пышный; развесёлый [3]; «Москва», транслируется как “Moskva”, при этом города и страны в данном ГОСТ [6] выделяются отдельным разделом. Также у иностранных граждан может возникать вопрос со словом “center”, который был транслирован как “centr”, на всех дорожных знаках в широко известном городе-курорте Сочи.

Еще одним неудачным примером может стать перевод наименования «Ботанический сад» – “Botanichesky sad”, т. к. “sad” созвучно с прилагательным «грустный», а данное название с идентичным определением имеется в словарях английского языка, примером может послужить “Oxford dictionary”. Данный источник имеет эквивалент “Botanical garden” [9].

Итак, рассмотрев тему «Проблематика перевода топонимов», можно сделать вывод, что переводчики не соблюдают нормы ГОСТ, который был создан для того, чтобы унифицировать систему перевода. Вследствие этого возникает проблема искажения при прочтении иностранными гражданами топонима, который при некорректном переводе становится омонимичным, как “gay” или может изменять значение слова как с примером с лексемой “centr”, “Moskva”. Данные нестыковки, на наш взгляд должны вызывать у переводчика желание выбрать другую тактику, чтобы не исказить значение и достичь адекватного перевода. Таким образом, можем сделать вывод, что проблема перевода топонимов стоит довольно остро, осложняется такими явлениями как омонимия и полисемия слов. ГОСТ не соблюдается, а значит требует доработки и актуализации. В перспективе исследования – рассмотрение перевода наименований на картах, вопрос стандартизации географических названий, перевод составных географических названий.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода. 1-е изд. М.: Высшая школа, 1990.
2. Латышев Л.К. Технологии перевода. 2-е изд. М.: Академия, 2005.
3. Мультитран словарь: [сайт]. URL: https://www.multitran.com.
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2003.
5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 1-е изд. М.: Наука, 1978.
6. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ifap.ru/library/gost/7792000.pdf (дата обращения: 25.10.2023).
7. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006.
8. Толковый словарь Дмитриева. [Электронный ресурс]. URL: https://rus-dmitriev-tolk-dict.slovaronline.com/ (дата обращения: 15.10.2023).
9. Oxford dictionary: [сайт]. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com.

ANASTASIYA SHOKOVA
Russian University of Transport

PROBLEMS OF TOPONYM TRANSLATION

The problem of translation of toponyms is considered. There are considered the works of national linguists, the translation of toponyms is analyzed on the example of the road signs in the Krasnodar region. Based on the obtained data the mistakes made by translators are revealed and the language phenomena related to them are analyzed.

Key words: *translation, equivalence of translation, translator, toponym, transliteration, phonetic similarity.*

© Шокова А.А., 2024